

**Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți
Facultatea Pedagogie, Psihologie și Asistență Socială
Catedra Pedagogie, Învățământ Primar, Educație Preșcolară**

Lidia STUPACENCO

Didactica sau teoria învățămîntului

Curs universitar

Bălți, 2006

Didactica sau teoria învățămîntului.

Tema nr. 1. Didactica și obiectul ei de studiu.

1. Sisteme didactice în lume.
2. Obiectul de studiu al didacticii – procesul de învățămînt. Laturile procesului de învățămînt.
3. Componentele procesului de învățămînt
4. Dinamica procesului de învățămînt.

Notiunile cheie.

didactica - parte componentă a pedagogiei care studiază problemele instruirii și învățămîntului.

termenul - din greacă – didaske – didaskein – a învăța;

- din greacă - didaktike – știința învățării;

- din latină – didactica – știința învățării.

instruire - interacțiunea profesorului cu elevii, orientată spre atingerea unui scop determinat din timp; activitatea cognitivă a elevilor intenționat organizată și orientată spre formarea cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor.

învățămînt - sistemul de cunoștințe, priceperi și deprinderi dobândit prin instruire.

Obiectivele de referință:

- formarea reprezentărilor despre didactică ca știință cu obiect de studiu care a evaluat din sisteme didactice;
- cunoașterea categoriilor principale ale didacticii;
- formarea priceperii de a depista etapele procesului de învățămînt.

1. Sisteme didactice în lume.

Din punct de vedere istoric s-au dezvoltat sisteme didactice și apoi s-a format didactica ca știință. Ce trebuie să înțelegem prin sistem? Ansamblu de elemente (principii, reguli, etc.) dependente între ele și formând un întreg organizat, care pune ordine într-un domeniu. În contextul dat sistemul didactic reprezintă o structură integră formată din scopuri comune, principii de instruire, conținut, forme și metode de instruire.

Analizând gândirea pedagogică din trecut am stabilit că primul care a elaborat un sistem didactic a fost *Comenius*. Prezentăm sistemul lui *Comenius* analizând lucrările: “Marea didactica”, “Școala maternă”, “Pampedia”.

Comenius scrie despre următoarele Componente:

- Obiectul educației – copilul;
- Scopul educației – formarea copilului ca personalitate armonios dezvoltată;
- Principiile didactice: caracterul conștient și activ; caracterul intuitiv; caracterul accesibil;
- Conținutul învățămîntului. Comenius elaborează etapele de vârstă. Propune pentru fiecare vârstă un anumit tip de școală și pentru fiecare școală conținutul învățămîntului (0-6 ani – școala maternă – cunoștințe din toate domeniile realității; 6-12 ani – școala limbii materne – știință de carte, calcul; 12-18 ani – școala limbii latine – șapte arte liberale; 18-24 ani – Universitate);
- Sistemul de clasă și lecții ca formă de organizare a instruirii;
- Metode intuitive în învățămînt.

Un alt sistem didactic este cel al pedagogului german *I. Herbart*. *Herbart* a analizat critic sistemul lui *Comenius* și a creat un sistem bazat pe etică și psihologie. *Herbart* propune:

- Scopul suprem al educației – formarea unei personalități morale;
- Principiile, care stau la bază: caracterul perfecțiunii; caracterul bunăvoinței; dreptul; obiectivitatea;

Trăsăturile sistemului Herbart sunt: scopul școlii – grija pentru dezvoltarea intelectuală a elevilor; instruirea și disciplina elevilor; crearea condițiilor de lucru pentru copii, ca ei să fie tot timpul ocupați; organizarea instruirii copiilor; formarea deprinderii de disciplină la copii; elaborarea etapelor instruirii: claritatea – asocierea – sistema – metoda. Procesul instruirii se desfășoară de la reprezentări la noțiuni și de la noțiuni spre priceperi teoretice.

Sistemul lui Herbart a fost foarte răspândit în secolul 19, dar cu timpul a devenit nefavorabil pentru dezvoltarea școlii. Propaga ideea de-a propune copiilor cunoștințe de-a gata. Elevii nu depuneau efort învățând.

La începutul secolului 20 a fost dezvoltat sistemul didactic al lui *John Dewey*. Sistemul dat era opus pedagogiei autoritare și critica sistemul lui Herbart menționând că el:

- propagă educația supunerii;
- nu realizează legătura instruirii cu viața;
- transmite elevilor cunoștințe “de-a gata”;
- nu sunt luate în vedere interesele și trebuințele elevilor;
- nu sunt dezvoltate capacitățile copiilor.

John Dewey a realizat lucrul experimental într-o școală din Cicago în 1895, elaborând un sistem care:

- punea accentul pe activismul elevilor;
- lua în vedere interesele și trebuințele copiilor;
- dezvolta activitatea gândirii elevului;
- crea pentru gândire anumite bariere, pe care copiii aveau posibilitate să le înfrunte și să se dezvolte.

Mai târziu barierele sau dificultățile au fost numite probleme și astfel s-a dezvoltat instruirea problematizată. Învățătorul urmărea dezvoltarea intereselor copiilor și avea grijă să le prezinte noi și noi probleme.

Dewey propunea multe elemente originale: în locul învățării din carte el propunea copiilor lucrul independent. Învățătorul avea în clasa sa un asistent, care ajuta copiii să soluționeze problema.

Sistemul lui Dewey avea și el unele neajunsuri: elevii nu participau în procesul consolidării cunoștințelor, formării priceperilor.

În secolul 20 s-a evidențiat sistemul didactic experimental al lui Zankov L.V. Acest sistem era constituit din câteva componente:

- ideea diriguitoare – scopul educației: dezvoltarea multidimensională, generală a fiecărui copil în procesul de învățământ;
- principiile didactice: rolul diriguitor al cunoștințelor teoretice (copilul va însuși teoria problemei la momentul oportun); instruire în tempou rapid (fiecare elev în procesul de învățământ va avansa și nu va “bate pasul pe loc”); instruire la nivel înalt de greutate (în procesul de învățământ copilul depune efort fizic, emotiv, volitiv...); studierea permanentă a nivelului dezvoltării generale a fiecărui copil (se studiază nivelul dezvoltării activității gândirii, spiritul de observare; priceperile, desprinderile.
- conținutul învățământului. Sistemul propune din clasa I: matematica, limba maternă, geografia, arte plastice, educația fizică, educația tehnologică;
- forme și modalități de lucru: individual, în grup, frontal.

Sistemul didactic Zankov a demonstrat începând ca anii 60 (sec. XX) cum poate fi realizat cu succes învățământul formativ.

Didactica contemporană se caracterizează prin:

- Legități obiective. Datorită lor didactica abordează astăzi procesul de învățământ de pe poziție sistematică, datorită cărei perceperea, înțelegerea și însușirea cunoștințelor sunt organic legate în activitatea de învățare.

- Sistema didactică contemporană pune în prim plan activitatea de învățare a elevului, orientată spre dobândire cunoștințelor, prelucrarea lor.
- Conținutul învățământului propune cursuri integrate. Se propagă un conținut diferențiat. Conținuturile se adaptează la nevoile copiilor.

Către secolul XX didactica s-a format ca știință cu obiectul său de studiu.

2. Obiectul de studiu al didacticii – procesul de învățământ.

Laturile procesului de învățământ.

Procesul de învățământ poate fi definit ca fiind activitatea complexă, intenționată, programată, organizată și conștientă de predare și învățare.

Predarea - latura procesului de învățământ intenționată, programată, organizată și conștientă de comunicare (transmitere) de către profesor a cunoștințelor teoretice și practice care stau la baza învățării.

Învățarea - latura procesului de învățământ intenționată, programată, organizată și conștientă de asimilare și dobândire a cunoștințelor teoretice și practice de către student pe baza predării și a studentului independent.

Învățarea poate fi: privită din câteva perspective: învățarea ca fenomen al evoluției lumii vii (proces general de modificări adaptive care asigură continuitatea evoluției lumii); învățarea umană (procesul calitativ deosebit de învățare ce asigură modificări structurale și informaționale profunde); învățare școlară (evoluția ființei umane în școală); învățare școlară internă – latura infimă (mentală, psihică, care realizează percepție, înțelegere, abstractizare învățare externă (comportamentală).

Evaluare - actul didactic complex, integrat întregului proces de învățământ, care asigură evidențierea cantității cunoștințelor dobândite și valoarea (nivelul, performanțele și eficiența) acestora la un moment dat – în mod curent, periodic și final, oferind soluții de perfecționare predării-învățării.

Procesul de învățământ are următoarele caracteristici:

- Caracter bilateral – în procesul de învățământ acționează doi factori importanți: profesorul (predarea) și elevul (învățarea);
- Caracter biunivoc și interactiv – cei doi factori acționează într-un raport de reciprocitate de unu la unu, în interdependență, se condiționează reciproc;
- Caracter de obiect și subiect ale elevului în procesul de învățământ (când elevului i se oferă posibilitatea de a afla și singur cunoștințele, el devine subiect);

- Caracter informativ și formativ (teoria culturii materiale a susținut că este important un volum cât mai mare de informații iar teoria culturii formale a susținut că este important de a forma capacități, deprinderi, etc.);
- Caracter de act de cunoaștere (copilul trebuie să descopere, să cerceteze, să analizeze legități ale fenomenelor și proceselor).

3. Componentele cognitiv – formativ – aplicative ale procesului de învățământ.

În literatura de specialitate sunt menționate patru componente ale procesului de învățământ.

Cunoștințele - lat. cognoscere (conoscere) – informație.

Cunoștințele reprezintă componenta cognitivă a procesului de învățământ, exprimată prin informații sub formă de noțiuni, concepte, idei, teze, legi, principii, teorii, ipoteze, care se predau și se învață în procesul de învățământ la anumită disciplină. Informațiile pot fi de cultură generală, de cultură socială, de cultură științifică și tehnică.

De exemplu: limba română – disciplina de studiu integrat. Clasele I-II.

Elementele de construcție a comunicării. Morfosintaxa – Cunoștințe: verbul. Timpurile: trecut, prezent, viitor (aplicație). Substantivul. Substantivele comune și proprii. Numărul: singular și plural. Acordul substantivului în gen și în număr (aplicație).

Matematica. Clasa I.

Figuri geometrice: triunghi, pătrat, cerc, dreptunghi. Corpuri geometrice: cub, sferă.

Educația muzicală. Clasa II.

Marșul, dansul și cântecul – mari sfere ale expresivității muzicale. Limbajul muzical: melodie, metrul și ritmul, tempoul, modulul, timbrul, registrul.

Priceperile - (lat. percepere – îndemânare).

Pricepera reprezintă componenta formativ – acțională a procesului de învățământ, exprimată prin capacitatea de a aplica cunoștințele în mod conștient, activ – participativ, corect, cu o anumită iscusință în condiții schimbate.

De exemplu: Matematica. Clasa II-a.

Observarea și înțelegerea legităților între înmulțirea și împărțirea exactă a numerelor naturale, efectuarea probei împărțirii exacte prin înmulțire și invers.

Verificarea rezultatelor unor operații prin rotunjirea numerelor la zeci, sute, mii întregi.

Deprinderile - (lat. deprendere – dexteritate, execuție cu ușurință).

Deprinderea este capacitatea de a aplica informațiile cu ușurință, rapid, operativ cu randament sporit, cu respectarea tuturor calităților priceperii (corectitudine, iscusință, abilitate în

condiții variate și schimbate). Priceperea se transformă în deprindere în rezultatul exercitărilor repetate în mod sistematic și continuu.

Exemplu: Educația tehnologică. Modulul “Arta acului” . Clasa II.

Tehnici de cusut și brodat: executarea unui motiv popular simplu alcătuit dintr-un singur element decorativ transpus în formă de la un colț al năframei.

Obișnuințele – componenta formativ – acțională sub formă de aplicare a cunoștințelor în mod curent și frecvent, ca o necesitate vitală, ca act reflex total.

Exemple: Spălatul pe mâni, stingerea luminii, punctualitatea.

4. Dinamica procesului de învățământ

Procesul de învățământ se desfășoară. Desfășurarea lui se realizează în contextul interacțiunii unor etape de natură pedagogică, psihologică, gnoseologică și logică. Aceste etape sunt: perceperea; înțelegerea, conștientizarea; fixarea (stoparea) și formarea priceperilor și deprinderilor; evaluarea.

De regulă în cadrul unei lecții se desfășoară procesul de învățământ. Didactica tradițională menționa că învățătorul îl conduce pe elev pe calea cunoașterii, trecând de la o etapă la alta. Didactica arată ce trebuie să facă pedagogul ca copilul să însușească cunoștințele. Didactica postmodernă în centrul atenției pune elevul. Rolul învățătorului constă în a-l orienta pe copil în procesul cunoașterii, luând în vedere particularitățile de vârstă și individuale. Are loc activitatea comună a învățătorului și elevilor, în care se evidențiază:

- motivarea învățării elevilor;
- actualizarea cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor elevilor;
- organizarea însușirii materialului nou;
- perfecționarea celor învățate;
- determinarea rezultatelor învățării.

La fiecare etapă învățătorul și elevii realizează obiective. Obiectivele diferă, însă scopul este comun. Esența activității învățătorului – gestionarea cu procesul de învățământ, esența activității elevilor – însușirea cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor și aplicarea lor în practică.

Începe totul de la motivare. Motivarea este necesară pentru a trezi interesul elevilor pentru ceea ce se învață la lecție. La etapa motivării de acum se formează produsele inițiale ale procesului de învățământ – reprezentările elevilor.

Pentru a ști cum să acționeze, învățătorul actualizează experiența rațională a elevilor, cunoștințele lor. Menirea etapei inițiale este de a actualiza cunoștințele. Prin intermediul

interogării învățătorul determină ce știu copiii până la moment despre procesul sau fenomenul pe care î-l studiază. Concret pedagogul până a începe lecția realizează câteva sarcini:

- din materialul anterior ce poate servi drept punct de reper pentru însușirea cunoștințelor noi;
- care priceperi și deprinderi de acum formate vor fi ca un fundament pentru elaborarea cunoștințelor noi;
- cum pot fi actualizate cunoștințele în memoria elevului;
- ce material practic trebuie propus pentru observare, ce tipuri de exerciții trebuie propuse.

La etapa inițială prin actualizarea cunoștințelor are loc perceperea materialului, priceperea cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor noi. Ce fac elevii la etapa dată? Scopul lor este de a însuși cunoștințe a-și forma priceperi și deprinderi. La această etapă elevul trebuie să facă tot posibilul ca cunoștințele să-i aparțină. Perceperea materialului se realizează datorită procesului numit percepție, care este cunoașterea obiectelor și fenomenelor în integritatea lor și în momentul când ele acționează asupra organelor senzoriale. Percepția implică o sinteză a senzațiilor (fiecare senzație ne informează numai despre un aspect al mediului: vizual, olfactiv, sonor etc.) Apoi, percepția mai vie, mai bogată. Acestea, utilizate de gândire, ne permit să recunoaștem obiectivele (că în față avem un stejar și nu un plop), ceea ce necesită analiză (detalii) și sinteză, legături cu imagini din trecut și cu anumite noțiuni.

Totodată, intervin anumite atitudini: a) o atitudine intelectuală, o stare de pregătire datorită căreia noi selecționăm îndeosebi un anumit aspect în observație. Dacă, de exemplu, ni se cere să înregistrăm ce fel de figuri ni se prezintă în mai multe planșe expuse un timp foarte scurt, vom putea observa destule, dar nu vom sesiza decât vag în ce culori erau desenate; b) o atitudine afectivă: trebuințele, interesele, preferințele noastre influențează observarea. În general, remarcăm îndată ceea ce ne convine sau ne interesează și remarcăm mult mai greu ceea ce ne dezavantajează.

Percepția este strâns legată de atenție (orientarea și concentrarea activității psihice asupra unui obiect sau fenomen). Datorită atenției o porțiune din câmpul perceptiv este mult mai clară, pe când restul este confuz. Deci este nevoie de anumite condiții care facilitează concentrarea atenției copiilor:

- noutatea obiectului sau fenomenului;
- intensitatea stimulilor, mărimea obiectelor;
- mișcarea, schimbarea, variația (de exemplu e mai bine de utilizat filmul, decât fotografiile);

- interesul guvernează atenția, trezirea interesului este important pentru orice proces de cunoaștere.

A doua etapă este înțelegerea.

A înțelege înseamnă a stabili o relație importantă între ceva necunoscut și ceva dinaintea cunoscut. Există o înțelegere nemijlocită, bazată pe experiența anterioară: cuvintele limbii materne, fenomenele familiare etc. Înțelegerea mijlocită este aceea care se obține după eforturi de gândire (de durată mai scurtă sau mai lungă). Înțelegerea se realizează stabilind mai multe raporturi: includerea într-o categorie (“acest animal este o cârțiță”). Stabilirea cauzei (“gerul îngheață apa”) sau descifrarea motivului (“era supărat fiindcă a întârziat la lecție”).

În activitatea de învățare școlară ne interesează cum decurge înțelegerea unui text amplu și complex, în special când urmărim asimilarea lui. După autorul rus A.Smirnov, în prima lectură se realizează o fragmentare a materialului, o grupare a ideilor după înțelesul lor, ceea ce presupune un efort de analiză. La o a doua lectură, se desprinde ideea principală din fiecare fragment – ceea ce implică un efort de abstractizare. Ideile principale îmbracă forma unor titluri desemnând diferite părți din text. Ulterior, ele sunt organizate, sistematizate, alcătuind un plan mental similar cu tabla de materii a unui text, ceea ce rezultă în urma unui efort de sinteză. Deplină înțelegere, cât și memorarea mai implică stabilirea de corelații, conexiuni între ideile principale și cunoștințele bine elucidate din memoria semantică. Intervine o generalizare.

Etapa a treia – este conștientizarea.

Etapa cunoașterii (învățării) conștiente, logice, raționale, abstracte. Pe baza comparațiilor, analizei și sintezei se scot (abstrag) mental elementele (semnificațiile și conexiunile) esențiale, tipice și generale ale realității studiate, realizându-se înțelegerea, abstractizarea și generalizarea acestora sub formă de noțiuni, concepte, idei, teze, principii legi, teorii, ipoteze, ca urmare a interacțiunii dintre mijloacele intuitive și cele logico-expozitive.

Comparația: apropierea pe plan mental a unor obiecte sau fenomene cu scopul stabilirii de asemenea și deosebiri dintre ele (Ca să-mi dau seama dacă pasărea din copac este o ciocănitoare, îmi reamintesc astfel de păsări observate în trecut).

Analiza: separarea mentală a unor obiecte, fenomene sau însușiri, părți, elemente ale lor (De exemplu, își concentrează atenția asupra formei picioarelor păsării).

Sinteza: stabilirea de legături între obiecte, fenomene sau diferitele lor părți, elemente sau însușiri. (Constat că picioarele păsării din fața mea sunt la fel ca ale ciocănitoarelor, deci este probabil o ciocănitoare.)

Abstractizarea este o analiză a esențialului (constat, că sâmburele mare și dur este o caracteristică a tuturor piersicilor.)

Generalizarea este o operație prin care extindem o relație stabilită între două obiecte sau fenomene asupra unei întregi categorii (Fierberea apei la 100°, în condiții obișnuite este

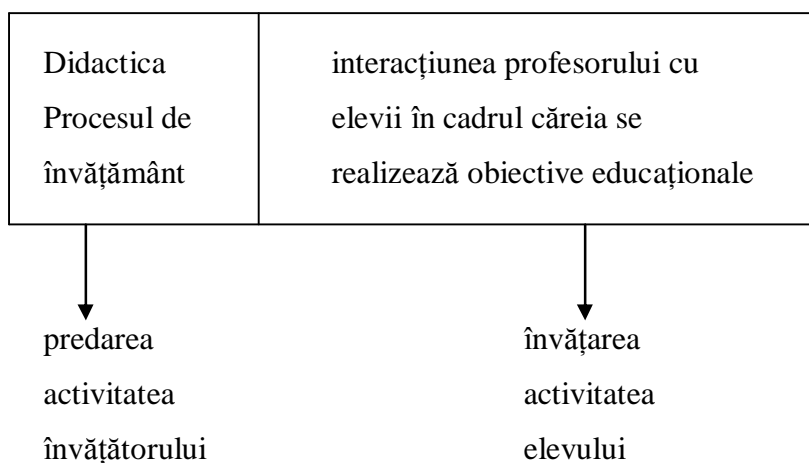
considerată o proprietate generală a ei.) Când includem ceva particular într-o clasă de obiecte sau fenomene.

Etapa a patra – fixarea (stocarea) cunoștințelor. Este actul de înregistrare și fixare (stocare) mentală (în creierul uman) a cunoștințelor, asigurând memorizarea logică a acestora, care creează fondul apercetiv. Este vorba de o stocare dinamică, în sensul restructurării și integrării continue a sistemelor de cunoștințe. De asemenea, în contextul actului de fixare poate acționa fenomenul de feedback, în sensul intervenției cu suplimentări, reluări sau corectări informaționale.

Fixarea (stocarea) informațiilor se face prin exerciții orale sau scrise, prin întrebări și răspunsuri și prin rezolvări de probleme. În școli, lecțiile de fixare și consolidare asigură bazele fixării cunoștințelor. Studiul individual este acela care consolidează cunoștințele.

Formarea priceperilor și deprinderilor – este etapa de aplicare a cunoștințelor, de formare a capacităților, priceperilor și deprinderilor intelectuale și practice, de proiectare și investigație științifică – după caz.

Evaluarea cunoștințelor – este actul didactic de control (verificare), apreciere și notare a
 Conспект de reper



Legitățile procesului de învățământ	<ul style="list-style-type: none"> - scopul instruirii depinde de trebuințele și posibilitățile societății; - eticacitatea fiecărei etape depinde de productivitatea etapei anterioare; - rezultatul învățării depinde de motivația elevului și nivelul organizării procesului de învățământ.
---	--

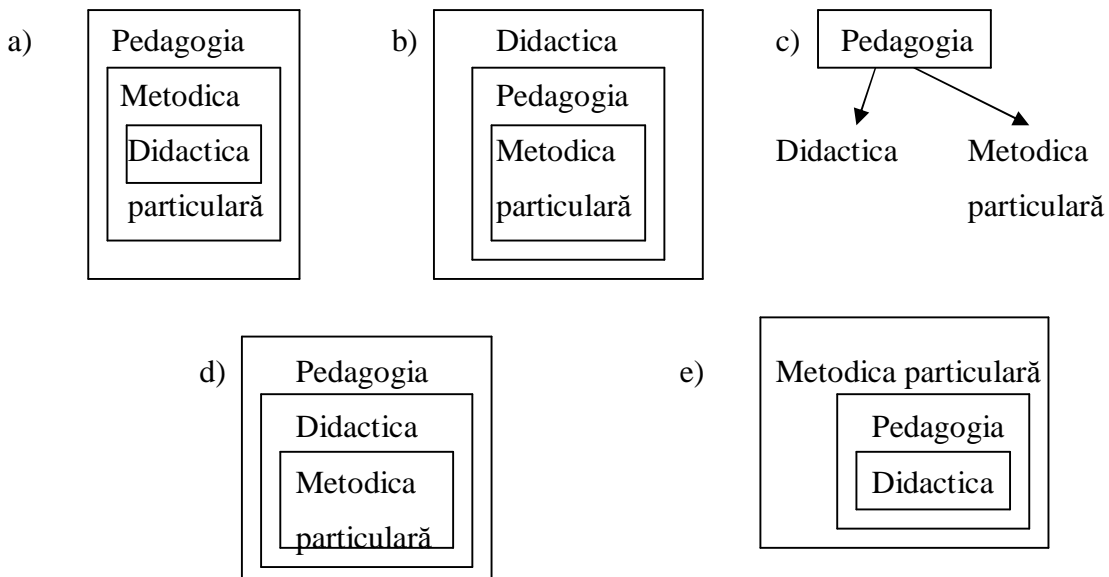
Tipurile învățării	- reproductivă - problematizată - algoritmizată - distanță	Funcțiile instruirii	- didactică - educativă - formativa
-----------------------	---	-------------------------	---

Scrie în dicționarul pedagogic:

- Didactica* - domeniul pedagogiei, care studiază teoria și practica instruirii și învățământului.
- Procesul de învățământ* - activitatea complexă comună a învățământului și elevilor, orientată spre atingerea scopurilor didactice.
- Funcțiile procesului de învățământ* - misiunea elementelor procesului de învățământ față de alte elemente.
- Legitate* - reflectarea obiectivă a legăturilor dintre obiecte și fenomene.

Aplicații practice.

1. Ce reprezintă didactica? Alegeți răspunsul corect.
 - a) teoria instruirii și învățământului;
 - b) teoria educației;
 - c) teoria instruirii;
 - d) partea componentă a pedagogiei care studiază problema predării disciplinilor de studiu;
 - e) teoria instruirii și educației.
2. Determinați ierarhia noțiunilor: pedagogia, didactica, metodică particulară. Care schemă din cele prezentate reflectă mai bine această ierarhie?



3. Care etape ale activității învățătorului corespunde etapelor activității elevilor în procesul de învățământ.

Etapele activității învățătorului	Etapele activității elevilor
	Apariția interesului pentru învățatură
	Însușirea cunoștințelor
	Conștientizarea noțiunilor, rezolvarea problemelor
	Procesele memorizării
	Exercitarea
	Autocontrol

4. Care funcții din cele mai jos sunt funcții ale procesului de învățământ:

1. de corecție;
2. de învățământ;
3. de diagnostică;
4. educativă;
5. formativă.

Tema nr.2 **Motivația învățării**

Planul

1. Forțele motrice ale învățării.
2. Interesele elevilor mici.
3. Formarea motivației.
4. Stimularea motivației

Notiunile cheie

trebuință - nevoie, necesitate.

motiv - acel mobil care stă la baza unui comportament sau a unei acțiuni concrete.
- forma concretă, actuală în care se activează și se manifestă o stare de necesitate.

motivație - ansamblul factorilor dinamici care determină conduita unui individ (Sillamy).
- totalitatea mobilurilor interne ale conduitei, fie că sunt înnăscute sau dobândite, conștientizate sau neconștientizate, simple trebuințe fiziologice sau idealuri abstracte. (Roșca)

motivația - factor care determină organismul să acționeze și să urmărească anumite scopuri.

interes - preocupare de a obține un succes, un avantaj, râvnă depusă într-o acțiune pentru satisfacerea anumitor nevoi.

1. Forțele motrice ale învățării.

Se pune întrebarea de ce un elev învață, iar altul nu? De ce unii elevi realizează sarcini școlare și tind să atingă scopul, în timp ce alții se descurajează la primul obstacol și abandonează activitatea propusă de profesor în favoarea alteia, pe care o preferă?

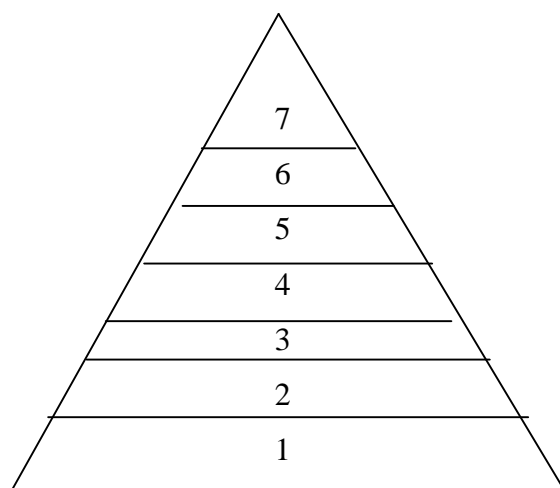
Răspunsul este – *motivația*

Orice act de conduită este motivat, chiar dacă, uneori, nu ne dăm seama pentru ce motiv facem o acțiune sau alta. Nici un comportament nu apare fără motiv.

Motivația (din limba latină – “a mișca”, “a împinge”) reprezintă totalitatea proceselor, metodelor, mijloacelor mobilizării elevilor la acțiuni de ordin cognitiv. Prin termenul de motivație este definită o componentă structural – specifică a sistemului psihic uman, care reflectă o stare de necesitate în sens larg.

Motivația are rolul de activare și de mobilizare energetică, precum și de orientare a conduitei într-un anumit sens. Motivația este o sursă de activitate și de aceea este considerată “motorul” personalității. În rolul de motive se prezintă în interdependență trebuințele și interesele, tendințele și emoțiile, aspirațiile și idealurile.

În compartimentul “Bazele generale ale pedagogiei” s-a explicat structura personalității. Ca un subsistem din sistemul personalității s-a evidențiat subsistemul orientativ. Acest subsistem îl vom caracteriza detaliat în legătură cu analiza varietății motivelor. Această analiză trebuie să pornească de la piramida trebuințelor abordată de către psihologul american Abraham Maslow . Conform teoriei lui Maslow trebuințele umane sunt organizate într-o structură ierarhică, la bază fiind plasate trebuințele fiziologice, iar în vârful piramidei, trebuințele referitoare la realizarea de sine.



Piramida cuprinde următoarele categorii de trebuințe:

- trebuințe fiziologice (hrană, apă, sex, odihnă);
- trebuințe de securitate (apărare, protecție, echilibru emoțional);
- trebuințe de iubire și apartenență de grup (trebuința de a aparține unui grup, de a fi acceptat, trebuința de a oferi și primi afecțiune);
- trebuințe de stimă de sine (trebuința de prestigiu, trebuința de a beneficia de aprobare și treuire, trebuința de a atinge obiective);
- trebuințe cognitive (trebuința de a înțelege, de a cunoaște, de a explora, de a descoperi);
- trebuințe estetice (trebuința de frumos, de ordine, de simetrie, de armonie);
- trebuințe de autoactualizare: de autorealizare și de valorificare a propriului.

Maslow repartizează aceste trebuințe în două categorii: trebuințe de deficiență (apar în urma unei lipse și include primele patru trepte) și trebuințe de creștere sau dezvoltare (exprimă dorința de a avea succes, de a ști, de a-și valorifica aptitudinile, ele include ultimele trei trepte ale piramidei). Sistemul lui Maslow arată că, o trebuință superioară se exprimă atunci când au fost satisfăcute măcar parțial, trebuințele de nivel inferior.

Cea mai înaltă motivație, autoactualizare, poate fi atinsă numai dacă celelalte nevoi sunt satisfăcute.

Motivele, care țin de activitatea de învățare se clasifică după câteva criterii. După tipul motivelor clasificarea propune 2 grupuri: motive sociale și cognitive. După nivel acestea la rândul lor se clasifică în:

- Motive sociale extinse (responsabilitate, obligațiune, conștientizare). Ele exprimă tendința personalității de a se afirma prin învățare, de a-și afirma statutul social.;
- Motive sociale restrânse (tendința de-a ocupa o funcție în viitor, de a primi recompensă);
- Motive de colaborare socială (orientarea spre diverse mijloace de interacțiune, de a ocupa o poziție în clasă);
- Motive cognitive extinse, care se manifestă ca o satisfacere a învățării;
- Motive cognitive de învățare (orientarea spre căi de dobândire a cunoștințelor, însușirea unor discipline de învățământ);
- Motive de autoinstruire (orientarea spre însușirea cunoștințelor suplimentare).

Motivele învățării se clasifică în motive: intrinseci și extrinseci. Motivele intrinseci își au sursa în însăși activitatea desfășurată și se satisfac prin îndeplinirea acelei activități. activitatea îl determină pe individ să participe pentru plăcere și satisfacere. Unii autori scriu că motivația izvorăște din caracterul atractiv al scopului urmărit. La baza stă curiozitatea.

Curiozitatea – dorința de a cunoaște (amănunțit) ceva nou sau neobișnuit.

Apare nevoia de a ști, de a-și îmbogăți orizontul de cunoaștere. Activitatea de învățare motivată intrinsec este aceea susținută de o nevoie interioară de cunoaștere, de pasiunea pentru un anumit domeniu, de plăcerea de a învăța. Ea se realizează cu un efort de mobilizare relativ redus, antrenează sentimente de satisfacție, de mulțumire.

Motivația extrinsecă este aceea a cărei sursă se află în exteriorul individului și a activității desfășurate. Angajare în activitate e văzută ca un mijloc de atingere a unor scopuri și nu ca un scop în sine. Dacă un elev învață pentru a primi anumite recompense (note bune, laude, cadouri din partea părinților), din dorința de a fi primul în clasă ori din teama de eșec sau teama de pedeapsă, atunci spunem că activitatea de învățare este motivată extrinsec.

În aceste condiții, învățarea se efectuează sub semnul unei solicitări și condiționări externe fără o plăcere interioară, fără să ofere satisfacții nemijlocit și cu un efort voluntar crescut. Subiectiv, această motivație e însoțită de trăiri emoționale negative (teama de eșec, teama de pedeapsă) sau de trăiri pozitive, dar înguste (așteaptă laudă, așteaptă notă bună sau recompensă materială).

În practica educațională activitatea de învățare este motivată atât extrinsec, cât și intrinsec.

Amotivația – absentă oricărei forme a motivației.

Elevul mic învață din diferite motive:

- simțul datoriei;
- dorința de a fi lăudat;
- teama de pedeapsă;
- deprinderea de-a îndeplini cerințele adulților;
- interesul cognitiv;
- dorința de a-i bucura pe părinți;
- dorința de a primi note mari;
- așteaptă recompensă.

Printre toate motivele posibile, învățătorul va depista motivul de bază și î-l va stimula.

Motivația învățării poate fi depistată observând atitudine copilului față de învățatură. Cercetările au depistat câteva trepte de includere a copilului în activitatea de învățare: negativă, indiferentă și pozitivă. Atitudinea negativă se caracterizează prin motivație restrânsă, marjinalizată, interes slab pentru succes, orientarea spre notă, lipsa priceperii de a înfrunta obstacole, neglijarea școlii, învățătorului. Atitudinea indiferență poate fi caracterizată la fel, dar presupune prezența capacităților și potențialului. Despre așa elevi se spune: Este capabil însă leneș. Atitudinea pozitivă este de diverse niveluri. Nivelul superior se caracterizează prin motive stabile, priceperea de-a elabora scopuri de perspectivă, de a prognoza unele rezultate, de a

confrunța obstacole. Elevul caută căi noi de soluționare a situațiilor de învățare, manifestă o gândire flexibilă, este creativ.

În orice clasă se observă anumite tipuri de atitudine față de învățatură, cărora învățătorul trebuie să le acorde atenție:

- copii ascultători, care îndeplinesc totul ce li se spune. Se străduie, dar sunt fără inițiativă. Motivul de bază – așteaptă laudă de la învățător, de la părinți;
- copii cu inițiativă intelectuală, cu opinia formată, se străduie să învețe de sine stătător, preferă însărcinări complicate;
- copii, care au o atitudine deosebită pentru activitatea de învățare. Ei sunt activi, judecă bine, dar gândesc încet. Au nevoie de abordare individuală;
- copii cu intelect liminar. Nu sunt în stare să învețe singuri. Unii sunt stresați, alții dimpotrivă distrați. Pentru ei este important important ca învățătorul să nu-i observe;
- copii cu atitudine negativă pentru învățare. Nu sunt capabili să însușească programa din cauza dezvoltării intelectuale slabe.

Învățătorul, de regulă, determină atitudinea copilului față de învățatură în baza activismului. Activismul copilului include componenții:

- gătița de-a îndeplini sarcina de învățare;
- tendința de a lucra independent;
- conștientizarea însărcinărilor;
- caracterul sistematic al învățării.

Învățătorul trebuie să activeze elevii creând situații în care elevii:

- vor expune punctul de vedere;
- vor discuta, vor participa în dezbateri;
- vor adresa întrebări;
- vor acorda ajutor colegilor;
- vor selecta sarcini de învățare în mod independent;
- vor rezolva sarcini cognitive.

1. Interesele elevilor mici.

Un motiv stabil și puternic al învățării este *interesul*. Interes (din limba latină “are importanță, este important”) – este cauza acțiunilor.

Interesul este forma manifestării trebuințelor cognitive exprimată prin tendința de a cunoaște obiectul sau fenomenul, tendința de a însuși anumite tipuri de activitate. Interesul cognitiv se manifestă prin atitudinea emotivă a elevului față de obiectul studiat. L.Vâgotschi

menționa că interesul este o forță motrică a comportamentului copilului, este exprimarea tendinței elevului, indicatorul faptului că interesul copilului coincide cu trebuințele lui. Pedagogia spune că dacă vrei să-l introduci pe copil într-o activitate trebuie să-i trezești interesul față de această activitate. Interesul provocat trebuie reglat, orientat.

Practica educațională evidențiază câteva legități ale acțiunii interesului în învățare:

- dependența intereselor elevilor de nivelul și calitatea cunoștințelor, de formarea mijloacelor activității intelectuale. Este vorba despre faptul că cu cât mai multe cunoștințe au însușit copiii în cadrul unei discipline, cu atât mai mare este interesul elevilor pentru această disciplină;
- interesul elevului depinde de atitudinea copiilor față de profesor. Copiii manifestă interes la lecțiile acelor pedagogi, pe care ei îi respectă și îi preferă.

În activitatea profesorilor deosebim căi și mijloace diverse de formare a intereselor copiilor:

- predare cu interes;
- materialul de studiu cu caracter nou;
- istorismul;
- legătura cunoștințelor cu soarta oamenilor, care le-au descoperit;
- demonstrarea legăturii cunoștințelor teoretice cu planurile elevilor, cu orientarea lor;
- utilizarea modalităților și formelor noi de instruire;
- instruire problematizată;
- instruire asistată de calculator;
- testarea cunoștințelor;
- întrecerea;
- umanizarea relațiilor școlare.

Profesorii practicieni menționează că copilul care dă dovadă de interes poate fi observat ușor: când copilul lucrează, fața lui exprimă satisfacție, ochii lucesc, mișcările sunt ușoare, libere.

Gândirea copilului este activă, copilul ia decizii.

Copilul care nu are interes, se plictisește. El este tensionat, este neliniștit, este închis în sine.

Interesele apar sub influența trebuințelor. Interesele depind de: 1) nivelul și calitatea cunoștințelor dobândite, priceperile formate și de mijloacele activității intelectuale; 2) atitudinea elevului față de învățător.

3. Formarea motivelor.

De ce înveți? Pentru ce merji la școală? Astfel de întrebări îi ajută învățătorului să depisteze motivele învățării.

Pentru elevii claselor I-II sunt specifice răspunsurile: “Mama și tata au spus să învăț”, “Eu învăț la școală pentru note bune. Pentru note bune sînt lăudat”, “Învățătoarea mă laudă când răspund corect”.

În clasele II-IV caracterul răspunsurilor se schimbă, reflectând procesul formării reprezentărilor la ei despre învățare: “Învăț la școală, ca să știu carte”, “Învăț fiindcă îmi face plăcere”, “Învăț fiindcă o respect pe învățătoarea noastră, care cunoaște multe lucruri”.

Către clasele III-IV motivele se schimbă. Apar interesele cognitive. Tendința de a ocupa un loc în clasă devine pentru majoritatea copiilor prioritară. Prin aceasta se lămurește interesul deosebit al elevilor din clasele III-IV față de notă.

Cercetările arată că există condiții favorabile și nefavorabile pentru formarea motivelor pozitive ale învățării la elevi. Condiții favorabile: atitudinea pozitivă pentru școală la majoritatea copiilor de 6-9 ani; încredere deplină în învățător; trebuința de a primi noi impresii; curiozitate. Condiții nefavorabile: atenție instabilă; interesul slab; voința neformată.

Învățătorul trebuie să studieze motivele învățării, după următorul algoritm.

1. Determinarea și concretizarea scopului instruirii. Analiza esenței, conținutului, orientării motivelor necesare pentru realizarea obiectivelor.
2. Evidențierea potențialului motivației: care sunt indicatorii motivației; în ce măsură nivelul motivației elevilor corespunde “normelor de vîrstă”.
3. Lămurirea nivelului inițial al motivației.
4. Concretizarea motivelor prioritare.
5. Studiarea particularităților individuale ale motivației.
6. Analiza cauzelor schimbării motivelor.
7. Formarea motivelor necesare.
8. Aprecierea rezultatelor și planificarea acțiunilor următoare.

Pentru formarea motivației învățătorul elaborează o hartă specială în care se înregistrează. Este necesar de a arăta nivelul inițial și nivelul la care s-a ajuns în continuare. În calitate de indicatori menționăm: 1) atitudinea față de învățătură; 2) scopurile (pe care le pune și le realizează elevul); 3) motivele (pentru ce învață); 4) emoțiile (cum retracește învățătura); 5) priceperea de a învăța; 6) nivelul instruirii (ce rezultate a atins); 7) caracteristicile însușirii (potențialul).

4. Stimularea motivației.

Controlul și dirijarea sistemului motivațional specific activităților de învățare reprezintă una dintre cele mai dificile sarcini ale muncii profesorului. În pofida amplelor teoretizări, stimularea motivației elevului rămâne o artă, care ține de măiestria și harul didactic al profesorului. Putem însă, în baza modelelor teoretice prezentate, să oferim câteva sugestii care să-l ghideze pe profesor, indiferent de domeniul specialității sale.

Foarte mulți profesori reproșează elevilor faptul că nu fac eforturile necesare pentru a învăța și că nimic nu-i motivează. Orice profesor care dorește stimularea motivației elevilor pentru activitatea de învățare trebuie să înceapă prin a-și analiza și autoevalua propria motivație, precum și modul în care își desfășoară activitățile de predare-învățare-evaluare. Nivelul competenței profesorului, ca și gradul lui de implicare în activitatea didactică, entuziasmul, pasiunea cu care își face meseria influențează profund dinamica motivațională a elevilor. Lipsa de motivație a profesorului este o problemă la fel de gravă ca și incompetența sa. Există profesori care nu manifestă nici un interes pentru profesiunea lor. Deși contextul social și economic poate explica acest fenomen, nu e mai puțin grav faptul că lipsa motivației a profesorului se poate afla la originea lipsei de motivație a elevului. Știm că sună ca un slogan, dar este adevărat că un profesor plictisit, blazat nu poate fi o sursă de inspirație și de motivație pentru elevii lui. Dacă vrei să motivezi pe cineva, trebuie să fii motivat tu însuși.

De asemenea, profesorul trebuie să-și îndrepte atenția către activitățile de predare-învățare. Multă vreme activitatea esențială a elevilor în clasă a constat în a asculta în mod pasiv expunerea magistrală a profesorului. O activitate didactică cu adevărat motivantă trebuie însă să-i implice pe elevi în mod activ și să le capteze interesul. Cadrul didactic trebuie să fie capabil să stârnească curiozitatea elevilor prin elemente de noutate, prin crearea unor conflicte cognitive, prin utilizarea studiului de caz prin antrenarea elevilor în realizarea unor proiecte de echipă.

D.Asubel susține că profesorii ar putea face mai mult în direcția captării interesului elevilor chiar atunci când impulsul cognitiv este minim. El propune în acest sens crearea unor conflicte cognitive, spunând că “multe obiecte de învățământ conțin paradoxuri sau opinii opuse ale savanților, sau contradicții vizibile față de bunul-simț comun, și dacă acestea sunt reliefate în fața elevului neinteresat la început, faptul poate avea un puternic efect motivațional, propulsând procesul învățării până când devin operaționale alte impulsuri relevante” (Ausubel, Robinson, 1981, pp.448-449). Am putea apela, spune Ausubel, și la impulsul de autoafirmare al elevului, arătându-i că învățarea unei discipline îi deschide perspective profesionale într-o serie de domenii prestigioase. Nu în ultimul rând, trebuie să cunoaștem domeniile de interes ale elevului și, în activitatea de predare, să alegem exemple și să stabilim legătură cu aceste domenii de interes.

Rolland Viau oferă, la rândul său, o serie de sugestii pentru ca activitățile de predare să fie motivante și să-i intereseze pe elevi, dar el procedează într-un mod mai analitic, considerând

că profesorul trebuie să gândească strategiile de predare în funcție de cunoștințele pe care trebuie să le transmită elevilor, cunoștințe declarative și cunoștințe procedurale. Pentru predarea cunoștințelor declarative, privite în general de elevi ca un ansamblu de informații teoretice și abstracte ce trebuie învățate pe de rost, Viau formulează următoarele cerințe (Viau, 1997, pp. 128-133):

- începeți predarea printr-o anecdotă, o istorioară insolită legată de teoria ce urmează a fi predată sau printr-o problemă de soluționat;
- chestionați elevii asupra cunoștințelor lor anterioare în legătură cu fenomenul ori teoria ce urmează a fi explicate;
- prezentați planul cursului sub formă de întrebări (acest mod de a prezenta materia îi obligă pe elevi să-și focalizeze atenția asupra aspectelor importante și să caute să afle răspunsurile la întrebările puse);
- organizați cunoștințele sub formă de scheme, care permit evidențierea legăturilor dintre concepte;
- dați exemple care să îi intereseze pe elevi;
- utilizați analogiile (astfel îi determinăm pe elevi să stabilească legături între un domeniu pe care îl cunosc bine și altul nou).

În ceea ce privește cunoștințele procedurale, Viau recomandă ca profesorii să obișnuiască pe elevi să conștientizeze pașii ce trebuie parcurși în rezolvarea unei probleme, indiferent de domeniu. Profesorul poate servi, el însuși, ca model recurgând la *protocolul gândirii cu voce tare*, pentru ca elevii să observe modalitățile în care se identifică tipul de problemă, se emit ipoteze cu privire la strategiile de rezolvare, se alege o anumită strategie etc. Scopul acestui demers este ca elevii să știe cât mai bine să se orienteze într-o sarcină de învățare: cum trebuie să înceapă, cum pot să-și dea seama dacă sunt pe calea cea bună, într-un cuvânt să utilizeze strategii metacognitive (planificare, monitorizare, autoevaluare). În felul acesta, elevii își vor evalua mai bine posibilitățile de a reuși într-o sarcină și nu vor mai exista situații în care elevul abandonează o sarcină pentru simplu motiv că nu știe ce trebuie să facă.

Modul în care profesorul realizează evaluarea poate avea, de asemenea, efecte asupra motivației elevilor. Pentru mulți profesori evaluarea înseamnă doar a da note elevilor, a-i clasifica și a constata dacă au reușit sau nu. Această concepție poate avea efecte negative asupra motivației unor elevi, pentru că este generatoare de anxietate. Dacă dorim ca evaluarea să fie cu adevărat motivantă pentru elevi, în sensul de a-i determina să se implice mai mult în activitățile și să persevereze, este necesar ca evaluativ să se centreze mai mult pe progresul elevilor, pe recunoașterea efortului pe care l-a depus fiecare pentru îmbunătățirea propriilor performanțe, și nu doar să constate nivelul cunoștințelor.

Aprecierea evoluției elevilor trebuie să se facă în termeni pozitivi (laudă, încurajare, evidențiere), deoarece dezaprobarea este mai puțin eficientă în stimularea motivației învățării. Să ne reamintim aici și faptul că recompensele și pedepsele nu au același efect asupra motivației învățării. Pe lângă recomandările făcute într-un capitol anterior, ținem să subliniem că atât recompensele, cât și pedepsele trebuie folosite cu discernământ, mai ales atunci când se urmărește creșterea motivației învățării. În urma unor cercetări efectuate cu scopul de a vedea efectul recompenselor asupra motivației elevilor. Pelletier și Vallerand au ajuns la concluzia că o serie de recompense, precum banii sau premiile, provoacă la unii elevi o scădere a interesului față de o activitate pe care, la început, au considerat-o interesantă (a se vedea și fenomenul disonanței cognitive).

Alte cercetări au arătat că elevii care au o opinie bună despre competența lor în rezolvarea unor sarcini de învățare au fost decepționați atunci când au fost recompensați pentru activități pe care ei le considerau facile. Recompensele pot avea un efect pozitiv pe termen scurt, dar pe termen lung ele dăunează motivației. Mult mai eficiente pentru intensificarea motivației elevului se dovedesc a fi observațiile personale și comentariile făcute de profesori pe caietele de teme ale elevilor, evaluările care subliniază achizițiile elevului, încurajările în momentele dificile. Este important să-i incităm pe elevi să se autoevalueze. Aceasta nu înseamnă doar faptul de a-și fixa singuri o notă, ci mai ales să-i obișnuim să-și evalueze eficiența strategiilor utilizate. Elevii trebuie ajutați să cunoască instrumentele de evaluare utilizate de profesor și să le folosească efectiv ei înșiși, depășind stadiul unor simple exerciții de autocontrol și autoevaluare.

În afara acestor strategii de ordin general ce vizează modificarea practicilor pedagogice, profesorul poate să-și pună problema cum să acționeze în mod direct asupra motivației unui elev. Pentru aceasta este nevoie să realizeze un profil motivațional al elevului, printr-o evaluare a intereselor acestuia, a atracțiilor și respingerilor pentru o disciplină sau alta, a perspectivelor de viitor pe care și le-a conturat, a valorii pe care o acordă activității de învățare. Profilul motivațional al elevului trebuie să includă și percepțiile cu privire la competența și gradul de control pe care acesta estimează că le are în îndeplinirea diferitelor sarcini de învățare.

Datele necesare realizării acestui profil motivațional se obțin prin observarea elevului în diferite contexte de învățare, printr-o discuție cu elevul sau prin aplicarea unui chestionar. R.Ames și C.Ames (1991) au stabilit chiar o listă de comportamente ce ar putea servi drept indicatori ai existenței unor probleme de motivație. Desigur, aceste comportamente sunt doar un semnal pentru profesor, care va trebui să urmărească mai atent elevul, să discute cu el și să stabilească cu exactitate ce se află în spatele comportamentelor sesizate. Comportamentele ce indică problemele de motivație sunt:

- elevul amână cât mai mult momentul începerii lucrului;
- are dificultăți în a se decide;

- își fixează scopuri greu de atins;
- alege calea cea mai facilă și mai rapidă pentru a îndeplini o activitate;
- crede că șansele sale de succes sunt reduse;
- refuză să încerce să execute o nouă activitate;
- își face munca rapid și fără a fi atent;
- abandonează repede o activitate și nu încearcă să o facă și a doua oară;
- explică eșecurile sale prin propria incapacitate de a face lucrurile cerute;
- pretinde că a încercat să lucrează, dar nu a ieșit nimic.

Analiza datelor pe care profesorul le va obține îi va permite să stabilească profilul motivațional al elevului și, în funcție de ceea ce constă, să acționeze diferențiat. De exemplu, putem constata că unii elevi nu valorează învățarea la o anumită disciplină pentru că nu o consideră utilă sau importantă pentru ceea ce și-au propus să facă în viitor. În acest caz, profesorul poate să-i sensibilizeze pe elevi, stabilind legături între materia predată și domeniile de interese ale acestora ori inițiind o discuție cu toată clasa despre utilizarea practică a materiei predate. Mai gravă este situația în care un elev nu valorizează activitatea de învățare în general. Acesta poate fi efectul mediului familial sau chir al unei societăți în care nu întotdeauna nivelul înalt al pregătirii și competența se asociază cu reușita profesională.

Evaluând motivele învățării, profesorul poate constata că unii elevi se află încă în stadiul satisfacerii trebuințelor de deficiență. Conform teoriei la Maslow, acești elevi sunt preocupați mai mult de menținerea siguranței personale, de evitarea eșecului, și mai puțin de dezvoltarea abilităților și obținerea de succese. J.W. Atkinson susține că în raportul dinamic dintre nevoia de succes și trebuința de a evita eșecul, trebuințe polare prin care se caracterizează într-o anumită măsură orice persoană, rezultă uneori o tendință de a evita insuccesul, în defavoarea nevoii de succes. S-a constatat că elevul care prezintă o temă accentuată de eșec se angajează (atunci când poate să aleagă) în sarcini foarte ușoare, unde probabilitatea succesului este ridicată, sau în sarcini foarte grele, în care nereușita e evidentă prin dificultatea sarcinii. Elevul evită acele sarcini la care probabilitatea reușitei/nereușitei este medie. În cazul acestor elevi, profesorul trebuie să acționeze, pe de o parte, pentru satisfacerea trebuințelor de deficiență (în special prin asigurarea în clasă a unui climat relaxat, sigur, nonvaluativ), cât și pentru dezvoltarea motivației de realizare a elevilor, prin implicarea lor în activități captivante, în care li se asigură șanse reale de succes.

Dacă problemele de motivație ale elevului se regăsesc în percepțiile acestuia cu privire la competența sa în a îndeplini o activitate și în gradul de control pe care crede că îl exercită asupra acelei activități., Rolland Viau recomandă următoarele strategii de intervenție (1997, pp. 175-179) :

- profesorul trebuie să-i învețe pe elevi să gândească pozitiv atunci când se află în fața unei activități dificile (“este greu, dar sunt capabil să reușesc”);
- profesorul trebuie să-i obișnuiască pe elevi să-și stabilească în mod realist standardele de reușită, să se raporteze la reușitele lor anterioare și să nu se compare în permanență cu ceilalți colegi;
- atunci când e posibil, profesorul trebuie să-i lase pe elevi să-și definească ei înșiși obiectivele învățării; aceste obiective este bine să fie precise, pe termen scurt și să țină seama de capacitățile elevilor;
- în anumite situații, atunci când execută o sarcină, profesorul poate să-i ceară elevului să verbalizeze operațiile pe care le execută; în felul acesta va putea lua cunoștință de procedurile care sunt bine executate, dar și de cele care mai necesită exerciții;
- profesorul trebuie să-l obișnuiască pe elev să nu se judece prea sever și să nu se culpabilizeze atunci când greșește.

În esență, îmbunătățirea opiniei elevului cu privire la propria sa competență se obține atunci când el reușește în mod repetat într-o activitate pe care nu se considera capabil să o îndeplinească. O reușită neașteptată redă unui elev încrederea în sine și crește astfel motivația sa de a se angaja într-o activitate și de a persevera cu scopul de a-și ameliora performanțele. Pentru aceasta, profesorul trebuie să conceapă activități de învățare care să nu fie nici prea facile (pentru că nu mai reprezintă o provocare pentru elevi), dar nici prea dificile (pentru că elevii se descurajează rapid și abandonează). Pe tot parcursul activității, profesorul îi va furniza elevului un feedback permanent atât în privința efortului depus, cât și a aptitudinilor și capacităților lui. Planificarea unor activități care să nu fie nici prea facile, nici prea dificile pentru elevi face ca aceștia să se simtă responsabili de reușitele sau eșecurile lor, modificând astfel atribuirile cauzale pe care le fac. Elevii slabi și nemotivați se estimează, în general, a fi puțin responsabili de eșecurile sau succesele lor, atribuind eșecurile lipsei de aptitudini, iar succesele, șansei. Profesorul trebuie să-i convingă pe aceștia că prin eforturi susținute pot să reușească. El poate aduce drept argument și faptul că o mare parte din reușita elevilor buni se datorează efortului.

O atenție deosebită trebuie acordată elevilor slabi și nemotivați. În practica educațională s-a constatat că profesorii comunică puțin cu elevii slabi și nemotivați, se mulțumesc cu răspunsuri incomplete ale acestora la lecție, sau tentați să-i critice frecvent și manifestă dispreț față de ei atunci când eșuează. În fața unor astfel de comportamente, elevii percepuți ca slabi și nemotivați nu fac nici un efort pentru a învăța, deoarece ei știu că profesorul îi solicită foarte rar și că lor li se adresează doar pentru a le face observații. Se intră atunci într-un cerc vicios: nefiind încurajați să lucreze, elevii nu sunt motivați și, nelucrând, rămân în urmă la învățătură, confirmând astfel opinia profesorului cum că nu se pot obține rezultate bune cu acești elevi.

Profesorul trebuie să se străduiască să acorde atenție în mod egal tuturor elevilor, indiferent care sunt capacitățile lor. Față de elevii considerați slabi și nemotivați, profesorul ar trebui să adopte următoarele componente:

- să-și exprime încrederea în capacitatea lor de a reuși;
- să le acorde aceeași atenție ca și elevilor buni;
- să evite crearea de situații competitive în care ei nu pot decât să piardă;
- să nu le facă observații în fața colegilor;
- să evite a-și exprima disprețul atunci când ei eșuează;
- să manifeste interes pentru reușitele lor.

Toate aceste sugestii arată, o dată în plus, că problemele de motivație ale elevilor sunt extrem de diverse, iar intervenția profesorului nu se poate baza pe rețete, ci trebuie adaptată la fiecare situație în parte.

Conspect de reper

Motiv - mobil, forță care î-l impune pe elev să învețe.

Grupe de motive - sociale extinse, sociale restrânse, de colaborare, motive cognitive extinse, motive cognitive de învățare, motive de autoinstruire.

Motivele învățării a elevului mic: sentimentul datoriei, dorința de a fi lăudat, teama de pedeapsă, deprinderea de-a executa cerințele adultului; interesul cognitiv, tendința de a se afirma în clasă, tendința de a-i bucura pe părinți.

Activizarea - Organizarea unei învățări orientate, energice.

Interes - Forma manifestării trebuințelor cognitive exprimată prin tendința de a cunoaște. Interesul depinde de: 1) nivelul și calitatea cunoștințelor, priceperilor, deprinderilor dobândite; 2) atitudinea elevului față de învățător.

Tema nr. 3 Principiile didactice și regulile instruirii.

Planul

1. Delimitări conceptuale.
2. Principiile didactice: istorie, contemporaneitate.
3. Reevaluarea principiilor didactice în condiții actuale.

Noțiunile cheie:

- Principiu* - lat. principium – normă, teză fundamentală, lege, legitate.
- Principiu* - element fundamental, idee, lege de bază pe care se întemeiază o teorie științifică, o normă;
- Regulă* - a pune în ordine, a aranja, a rândui, a sistematiza.

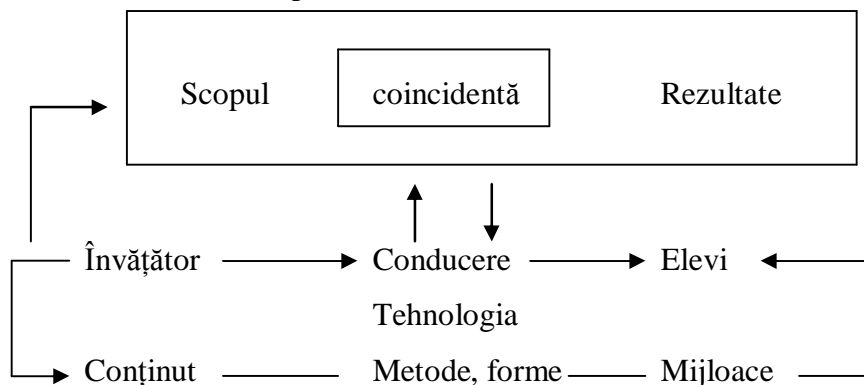
2. Delimitările conceptuale.

Principiile didactice reprezintă normele (legitățile) generale care fundamentează teoria și practica educativă, și, în acest context, care orientează conceperea, organizarea și desfășurarea procesului de învățământ (predare – învățare).

Principiile didactice sunt rezultatul generalizării experienței pozitive a practicii educaționale, al creativității marilor gânditori ai omenirii ce au abordat problemele educației și al cercetărilor pedagogice.

Didactica postmodernă recunoaște necesitatea îmbinării principiilor clasice cu principiile noi și le prevede într-un sistem integrat, în care acționează o multitudine de legi și legități.

Prezentăm acest sistem printr-un desen schematic:



Principiile realizează o funcție normativă, adică ele orientează acțiunile învățătorului în situații concrete. Principiile care realizează deplină a unui complex de acțiuni pedagogice. Învățătorul care nu se conduce de principii didactice în procesul de învățământ nu obține rezultate pozitive în calitatea acestui proces.

Principiile se realizează printr-o sistemă de reguli. *Regula* – este descrierea acțiunii întreprinse în condiții concrete pentru atingerea unui anumit scop. Regula realizează puntea de trecere de la teorie la practică. Regula determina un timp anumit de acțiune într-o situație tipică

de învățare. În procesul de învățământ sunt multe situații tipice, dar acesta nu înseamnă că trebuie să dăm la o parte creativitatea învățătorului.

În rezultatul generalizării experienței pozitive a practicii educaționale au fost stabilite câteva caracteristici ale principiilor didactice:

- Caracter de lege, deoarece exprimă raporturile esențiale și generale, care orientează conceperea și desfășurarea procesului de învățământ;
- Caracter obiectiv, deoarece sunt descoperite, formulate și acționează în afara conștiinței educatorului și educatului;
- Caracter algoritmic, deoarece se exprimă printr-un sistem de reguli, soluții și cerințe, ce se cer cunoscute și respectate pentru orientarea eficientă a procesului de învățământ;
- Caracter dinamic, deoarece semnificațiile și algoritmul lor nu sunt elemente închise, ci sunt elemente legitime, deschise înnoirilor, creativității;
- Caracter sistemic, deoarece fiecare principiu ca o entitate proprie intră în relație cu celelalte principii, alcătuind un ansamblu unitar normativ.
- Caracter istoric, deoarece au fost dezvoltate pe parcursul formării pedagogiei ca știința educației.

2. Principiile didactice: istorie, contemporaneitate.

Vom urmări caracterul istoric, analizând istoria practicii și gândirii pedagogice.

În secolul VI înaintea lui Hristos, în China, filozoful Confuțius a formulat câteva principii:

“dacă nu înlături lucrurile proaspete atunci când le-ai” observat prima oară, apoi nu o vei face-o niciodată, “dacă soțul învață soția și o îndrumază, atunci el o stimulează și nu o impune, el îi deschide calea, și nicidecum nu o duce până la capăt”, “dacă înveți după ce timpul s-a scurs de acum, cât nu te-ai strădui nu vei reuși”, “dacă înveți de unul singur, fără colegi, orizontul cunoașterii o să-ți fie marjinalizat și cunoașterea foarte slabă”.

Jeneralizând vom menționa la Confuțius trei principii de bază: colaborare și acord între profesor și elevi; accesibilitatea în instruire; caracterul independent al instruirii.

În antichitate pentru prima dată în istorie a fost elaborată ideea despre educație conform naturii (omul este un microcosmos în macrocosmos – o părțică a naturii) de către filozoful Democrit. Vorbind despre legitățile dezvoltării naturii Democrit menționa că educația și natura sunt asemănătoare. Se pronunță ideea, că dacă natura se dezvoltă în baza anumitor legități, atunci și la baza educației se află anumite legități.

Analizând lucrările marilor pedagogi vom menționa, ca o sistemă a principiilor didactice a fost elaborată de către fondatorul pedagogiei ca știință I.A.Comenius-Komensky în lucrarea sa “Marea didactică”. În corespundere cu capitolele lucrării vom menționa:

- fundamentul reformării școlii este ordinea strictă în toate;
- consecutivitatea în toate;
- accesibilitatea în învățare și instruire;
- bazele însușirii temeinice și profunde;
- intuitivitatea – regula de aur în instruire.

În corespundere cu cele spuse de către Comenius vom menționa principiile:

- caracterul intuitiv al învățământului;
- caracterul sistemic și continuu al învățământului;
- caracterul accesibil instruirii;
- caracterul conștient și activ.

După cum am menționat, toate aceste principii au fost elaborate în baza unui principiu general: educația conform naturii. Acest principiu general are două aspecte: după cum natura se dezvoltă în baza anumitor legități, așa și în educație sunt legități care stau la bază și determină structuri, conținuturi. Alt aspect determină necesitatea luării în vedere a particularităților de vârstă în educație.

Prezentăm exemple din istoria problemei principiilor didactice.

Principiul intuiției are ca bază concepția senzualist-empiristă, care susține că originea tuturor ideilor este experiența sensibilă sau “cunoașterea prin mărturia simțurilor” – cum se exprimă filozoful englez David Hume. Pe aceeași linie filozoful englez John Locke spunea că nimic nu este în intelect până când nu a trecut mai întâi prin simțiri.

Pedagogul ceh I.A.Comenis-Komensky, pornind de la această concepție a formulat principiul intuiției – “regula de aur” a didacticii: ”Și ca totul să ți-se imprime cât mai ușor, trebuie apelat, ori de câte ori este posibil, la simțuri (...)”, să fie unite auzul cu vederea și gustul, cu mâna (...) materia care trebuie învățată să nu fie doar expusă, ca să pătrundă numai în urechi, ci ca trebuie prezentată și prin imagini etc., ca astfel reprezentarea să se imprime ochiului, urechi, interesului și memoriei.

Aceeași idee Comenius-Komensky a formulat-o mai devreme astfel: “Totul pe cât este posibil să se prezinte simțurilor: ceea ce se vede – văzului, ceea ce se aude – auzului, ceea ce se gustă – gustului, ceea ce se pipăie – pipăitului și dacă ceva poate fi perceput prin diferite simțuri să le reprezinte acestora simultan”. (Didactica magna 1893, pag. 42).

Pedagogul elvețian Robert Dottreys spunea: “Nu există obiectul (reprezentat prin materialul didactic) nu trebuie să aibă loc predarea”.

Seneca (secolul I e.n.) spunea: “Non scholae sed vitae discimus” (Nu pentru școală, ori pentru viață învățăm), având în vedere principiul legării teoriei de practică. Același principiu a fost declarat de către Iohn Dewey în secolul XIX: Școala nu trebuie să pregătească pentru viață, ci să fie viața însăși.

Filozoful Rene Descartes spunea despre principiul însușirii conștiente și active a cunoștințelor: “Fiecare trebuie să ajungă la adevăr cu propria-i gândire”.

Principiul sistematizării și continuității cunoștințelor a fost bine gândit de către pedagogul rus K.D.Ușinsky: “Mintea cu cunoștințe fragmentare și neordonate seamănă cu o cămară plină, dar în dezordine, în care găsești ceva doar din întâmplare”.

În secolul XX problema principiilor a fost pusă în discuție de către academicianul rus L.V.Zankov, având în bază ideea dezvoltării multidimensionale a copilului, dezvoltării generale: intelect, corp, emoții, spirit, retrairi.

De către L.Zankov au fost elaborate următoarele principii:

- rolul diriguitor al cunoștințelor teoretice în procesul de învățământ, principiu care arată necesitatea de a-i cunoaște pe copii cu conceptul, ideea, noțiunea la momentul oportun (de exemplu, noțiuni din teoria literaturii se lămuresc din clasa I, fiindcă copilul învață versurile lui Eminescu, Alecsandri, etc.);
- instruirea la nivel înalt de greutate, principiu care se pronunță pentru depunerea eforturilor de către copii în activitatea de învățare (efort emotiv, efort volitiv, efort intelectual, etc.);
- instruire în tempou rapid (se cere ca fiecare copil să înainteze în propria dezvoltare și să nu “bată pasul pe loc”, să avanseze în dezvoltarea generală);
- studierea sistematică și continuă a nivelului dezvoltării generale a fiecărui copil pe parcursul anilor de școală ;
- colaborarea învățătorului cu elevii și cu părinții în procesul de învățământ.

Analizând problema principiilor conchidem că, pe parcursul dezvoltării pedagogiei ca știință s-a format sistemul principiilor didactice.

3. Reevaluarea principiilor didactice în condiții actuale.

În epoca modernă și postmodernă sistemul principiilor a fost reevaluat și în condițiile actuale, didactica propune să ne bazăm pe următorul sistem de principii:

- 3.1. Principiul intuiției sau unității dintre senzorial și rațional;
- 3.2. Principiul legării teoriei de practică;
- 3.3. Principiul însușirii conștiente și active a cunoștințelor;
- 3.4. Principiul sistematizării și continuității cunoștințelor;

- 3.5. Principiul accesibilității cunoștințelor sau respectării particularităților de vârstă;
- 3.6. Principiul individualizării și diferențierii sau respectării particularităților individuale;
- 3.7. Principiul însușirii temeinice a cunoștințelor.

3.1. Principiul intuiției sau unității dintre senzorial și rațional.

Lat. intueor (intuitio) – a privi (privire), a observa realitatea nemijlocit, prin percepție.

a) **Conceptul și semnificațiile principiului intuiției.**

Principiul intuiției exprimă necesitatea studierii obiectelor, fenomenelor și proceselor prin intermediul simțurilor, care realizează cunoașterea senzorială a realității, ca punct de plecare și de ușurare a înțelegerii esențialului realității spre cunoașterea logică, rațională, contribuind la înfăptuirea unității dintre senzorial și rațional.

Abordarea științifico-didactică a principiului intuiției.

Principiul intuiției a apărut ca un demers logic împotriva învățării scolastice, învățării mecanice, pe de rost, împotriva bucheriseli. Principiul intuiției a corespuns necesității psihopedagogice a realizării unui învățământ bazat pe *înțelegere*, legat de viață, realist.

Realizând unitatea dintre cunoașterea senzorială și cea rațională, principiul intuiției nu înseamnă deci rămânerea la treapta cunoașterii senzoriale. El realizează treapta cunoașterii senzoriale, pentru ușurarea înțelegerii, pentru a ajunge la treapta dificilă, dar de mare importanță pentru cunoaștere, treapta învățării logice (a cunoașterii raționale), bazată pe studierea elementelor și conexiunilor abstracte, esențiale și generale exprimate, prin noțiuni, concepte, idei, teorii, principii etc. Numai astfel se poate ajunge prin învățare la însușirea științei. Principiul intuiției face ca învățarea să fie mai întâi ca o reflectare în mintea elevilor sub formă de percepții și reprezentări. Percepțiile și reprezentările nu sunt simple imagini (fotografii) globale ale realității, ci ele sunt acte psihice de cunoaștere activă, de reflectare cognitivă, care stau la baza realizării proceselor psihice ideatice sub forma noțiunilor, ideilor, teoriilor etc., deci de cunoaștere (învățare) rațională. În acest context, a intui înseamnă a observa și a gândi în același timp.

Principiul intuiției (al unității dintre senzorial și rațional) se realizează prin îmbinarea materialului didactic intuitiv – natural (obiecte, substanțe, sisteme tehnice, procese, experiențe etc. la scara lor reală, și de substituție (machete, modele, reprezentări grafice, mijloace audio-vizuale etc., cu cuvântul și mijloacele logico-matematice.

Îmbinarea echilibrată a celor trei componente: imaginea, cuvântul și elementele logico-matematice reprezintă esența intuiției pentru o învățare eficientă. În acest context este binevenită recomandarea pedagogului elvețian *Jean Piaget* de a se evita exagerările ce duc la “verbalismul” cuvântului, ca și la “verbalismul” imaginii.

Principiul intuiției are o pondere de aplicare mai mare în școala primară și gimnaziu, determinată de prezența mai activă a gândirii concrete. Aplicarea acestui principiu este însă benefică pentru învățare ori de câte ori tineretul studiază obiecte, fenomene, procese etc. necunoscute, deoarece cunoașterea senzorială ușurează drumul spre cunoașterea rațională.

Principiul intuiției (unității dintre senzorial și rațional) orientează predarea – învățarea disciplinelor realist – umaniste și experimental – aplicative (chimia, biologia, fizica, tehnologia etc.), care, pentru a ajunge la cunoașterea rațională, pornește de la conținutul concret al ideilor, folosind în mare măsură inducția logică (raționamentul inductiv). Pentru studiul disciplinelor științifice, cu un pronunțat caracter teoretico-abstract, ce le definește ca științe formale (matematicile superioare, filosofia, cibernetica etc.), predarea, învățarea face abstracție de conținutul concret al ideilor și pornește de la conținutul abstract al ideilor, folosind cu precădere regulile logicii formale, îndeosebi ale deducției logice (raționamentului deductiv).

Modul de aplicare a principiului intuiției va fi prezentat la studiul metodelor de învățământ, îndeosebi al metodelor demonstrației, modelării, simulării etc.

3.2. *Principiul legării teoriei de practică.*

a) Conceptele de teorie și de practică și raportul dintre ele.

Teoria este rezultatul reflectării abstracte, conceptuale a realității studiate (cercetate) sub formă de sisteme de informații sau de cunoștințe. Fiecare domeniu al realității a dezvoltat și dezvoltă continuu teorii specifice, ceea ce a dus la dezvoltarea științelor diverse din domeniile naturii, societății și gândirii umane. **Practica** este rezultatul aplicării cunoștințelor, obiectivate în tehnici, tehnologii, în priceperi și deprinderi de producere a bunurilor materiale și spirituale, de realizare de servicii etc., care sunt și demersuri de formare și exercitare activă și eficientă a profesiilor. Între teorie și practică există interacțiune, condiționare reciprocă. Desigur, din punct de vedere istoric practica are prioritate. Teoria și practica sunt și laturile esențiale ale investigațiilor (cercetărilor) în vederea înnoirilor și perfecționărilor continue în toate domeniile naturii, vieții și gândirii umane.

b) Conceptul de principiu al legării teoriei de practică și semnificațiile sale.

Principiul legării teoriei de practică exprimă necesitatea îmbinării (unirii) strânse a componentei ideatice a învățării, deci a actului de însușire a cunoștințelor teoretice, cu componenta acțională, aplicativă, a învățării, deci a actului de însușire a cunoștințelor practice sau de formare a priceperilor și deprinderilor practice productive, de proiectare, de investigație, de creativitate și manageriale – după caz, în funcție de profesia dobândită (în curs de dobândire).

Idea legării teoriei de practică în actul predării-învățării, dar și în activitatea socială, în general, este destul de veche.

Astfel: Seneca (secolul I e.n.) spunea: “Non scholae sed vitae discimus”. (Nu pentru școală, ci pentru viață învățăm); John Dewey (secolul al XIX-lea) – pedagog american – a completat ideea lui Seneca, susținând că: “Școala nu trebuie să pregătească pentru viață, ei să fie viața însăși”.

Principiul legării teoriei de practică se prezintă ca o susținere, uneori o completare și o dezvoltare specifică a principiului intuiției. El reprezintă atât un demers logic împotriva concepției teoretizare cât și un demers împotriva concepției exagerat pragmatice a predării-învățării. El luptă împotriva școlii rupte de viață, de practică, dar susține că școala legată de viață, de practică trebuie să se fundamenteze pe teoria care orientează acțiunea respectivă, evidențiind, în acest context, necesitatea obiectivă a îmbinării teoriei cu practica.

Principiul legării teoriei de practică evidențiază: **practica** – este un izvor aș teoriei și criteriul de verificare al acesteia, ea vitalizând și valorificând teoria, iar sub raport didactic, ea transformă cunoștințele în convingeri științifice; **teoria** (izvorâtă din practică, din investigații și deducții științifice și verificată de practică) vine în sprijinul practicii, al aplicării cunoștințelor (formării priceperilor și deprinderilor), oferindu-i conștientizarea și eficiența acțiunii, prin fundamentele științifice, prin mijloacele și metodele de aplicare a cunoștințelor specifice domeniului de specialitate și profesiei.

c) Mijloace și forme de realizare a principiului legării teoriei de practică: exemple, argumentări, exerciții, probleme în orele didactice etc., luate din producție, proiectare, cercetare etc. – după caz; activități didactice cu caracter aplicativ în laboratoare, cabinete, ateliere productive, de proiectare, cercetare, școlare sau din întreprinderi (societăți comerciale) etc.; activități în cercuri de specialitate – cum sunt cele tehnico-științifice; abordarea de teme actuale sau de perspectivă cu caracter aplicativ, de cercetare-proiectare în cadrul proiectelor de an sau de diplomă; vizite și excursii didactice în unități de profil – productive, de proiectare, cercetare etc., vizite la muzee, expoziții etc. de profil și altele.

d) Reguli orientative pentru aplicarea eficientă a principiului legării teoriei de practică: atelierele, cabinetele, laboratoarele cu caracter didactic și din unitățile de profil să fie dotate la nivelul cerințelor contemporane; condițiile de lucru pentru elevi (studenți) să fie relativ asemănătoare cu cele din unitățile moderne de profil (halate, salopete, norme de lucru, disciplina muncii, cooperarea și răspunderea personală etc.); activitățile aplicative ale elevilor (studenților) să aibă, pe cât posibil, și un caracter util (rezultatele activității să folosească la ceva – confecționarea de material didactic, producerea unor bunuri folositoare, pregătirea unor activități didactice etc.); dacă activitățile practice au un caracter util, atunci să se asigure și cointeresarea elevilor (studenților), pentru care antrenarea unor sponsori ar fi binevenită și în învățământ; toate activitățile practice să fie fundamentate pe teoria de specialitate, pentru a se evita orice empirism sau caracter meșteșugăresc al pregătirii elevilor (studenților); să se asigure îndrumarea

competență de specialitate și evaluarea exigentă pe parcursul activităților practice curente și finale, în care să acționeze permanent fenomenul de feedback, reglajul predării și autoreglajul învățării, bazate pe formarea și dezvoltarea deprinderilor de autoconducere.

3.3. *Principiul însușirii conștiente și active a cunoștințelor.*

Lat. conscientia (con – cu) și scietia (știință) – cu știință, își dă seama, înțelege, este conștient; lat. activitas-atis – activitate bazată pe deliberare, pe voință și efort (în mod voluntar), activ(ă).

a) Definirea principiului și semnificațiile sale. Principiul însușirii conștiente și active a cunoștințelor exprimă necesitatea ca învățarea (dobândirea cunoștințelor) să se facă cu știință, să-ți dai seama, să înțelegi semnificațiile și conexiunile abstracte, esențiale și generale ale obiectului sau procesului studiat și, în acest context, să depui un efort operațional mental (de gândire) și după caz un efort acțional, de aplicare a cunoștințelor, adică să fii conștient și activ în același timp.

Principiul însușirii conștiente și active a fost elaborat ca un demers legitim împotriva însușirii mecanice (pe de rost) și pasive a cunoștințelor. Acest principiu exprimă necesitatea ca învățarea să fie un act de trecere a cunoștințelor prin “filtrul” gândirii și prin eforturile proprii. *“Fiecare trebuie să ajungă la adevăr, spunea filosoful Rene Descartes – cu propria-i gândire”* și am adăugat noi și prin efort practic.

Însușirea conștientă și activă a cunoștințelor determină anumite elemente mobilizatoare benefice pentru învățare, printre care evidențiem: motivația favorabilă și satisfacția învățării; credibilitatea adevărilor și transformarea lor în convingeri și deprinderi științifice personale, deoarece le-ai înțeles și ai operat în mod constructiv cu ele; sporirea rezultatelor învățării, oferind potențialului individual șanse de reușită superioare, nu numai pentru asimilare (stocare) de informații, dar și pentru disponibilități de creație.

b) Reguli de aplicare a principiului însușirii conștiente și active a cunoștințelor: folosirea de explicații, argumentări, exemplificări și aplicații adecvate etc. pentru asigurarea inteligibilității și accesibilității, evitându-se fenomenul de a da de a oferi totul, “de-a da gata”, sau de a prezenta cunoștințele fără explicații, ceea ce ar duce la o memorizare mecanică, care va deveni o carență, diminuând învățarea temeinică și eficientă; realizarea de conexiuni între vechile și noile cunoștințe; crearea și rezolvarea de situații problematice care să determine manifestarea gândirii creatoare a elevilor (studenților); întrebări retorice, probleme, simulări, modelări, ipoteze, interpretări critice etc., legarea cunoștințelor teoretice de cele practice în cadrul experiențelor, aplicațiilor etc.; dinamizarea elevilor de a găsi (afla, descoperi) singuri explicații, argumentări, soluții de rezolvare a problemelor teoretice și practice, folosind atât documentarea, cât și investigația științifică de laborator, uzinală etc., dinamizarea capacității de

autocontrol și autoevaluare în procesul însușirii cunoștințelor teoretice și practice; antrenarea procesele afective, în vederea trăirii mintale și sufletești a actului de învățare, pentru formarea convingerilor științifice.

3.4. Principiul sistematizării și continuității cunoștințelor.

Grec. *systema(i)* – ansamblu de părți, componente corelate între ele, sistem; lat. *continuitas-atis* – de a fi fără întrerupere, succesiv, continuu.

a) Conceptul și semnificațiile principiului sistematizării și continuității cunoștințelor.

Între conceptul de sistematizare și continuitate există interacțiune. Principiul sistematizării și continuității cunoștințelor exprimă necesitatea ca materia de studiu să fie structurată în unități metodice (secvențe de cunoștințe esențiale coerente), ordonate într-o succesiune (continuitate) logică, științifică și pedagogică și care să alcătuiască, în final, un sistem informațional.

Principiul evidențiază câteva caracteristici (semnificații): materia de studiu nu poate fi predată și nici înțeleasă de la început în mod global, în integralitatea ei; de aceea este necesar efortul de divizare a materiei de studiu în secvențe informaționale coerente; succesiunea secvențelor de studiu trebuie făcută într-o ordine logică, adică să decurgă în mod firesc una din alta, într-o ordine științifică, adică să se completeze pe un plan superior una pe alta și într-o ordine pedagogică, adică aceea care să asigure accesibilitatea secvențelor informaționale în succesiunea lor; sistematizarea și continuitatea logică, științifică și pedagogică elimină situațiile de predare-învățare a unor cunoștințe fragmentare, izolate, dezordonate, incorecte, care pot produce goluri în cadrul materiei studiate și lipsă de conexiuni ideatice și paraxiologice, diminuând foarte mult calitatea și performanțele învățării.

b) Regulile aplicării principiului sistematizării și continuității cunoștințelor:

- **secvențele de cunoștințe să aibă semnificații ideatice și practice**, coerente și unitare, iar ordonarea lor să conducă la conexiuni științifice, încât în final să se poată determina sistemul de cunoștințe, așa cum ar fi cazul în studiul unei mașini unelte: importanța mașinii; părți constructive și elemente de automatizare; principii de funcționare; metode de calcul și metode de lucru (aplicații) etc.; *“Mintea cu cunoștințe fragmentare și neordonate – spunea pedagogul K.D.Ușinsky – seamănă cu o cămară plină, dar în dezordine, în care găsești ceva, doar din întâmplare”* sau *«Mintea cu cunoștințe fără conținut (fără semnificații științifice) – spune același pedagog – seamănă cu o prăvălie în care doar ambalaje cu etichete și ordonate, iar când le desfăci nu-ți folosesc, deoarece sunt “goale”»*;

- **învățarea să se facă ritmic**, la intervale optime, asigurând restructurarea și reordonarea cunoștințelor noi;

- **sistematizarea și continuitatea cunoștințelor pot fi realizate fie printr-un demers liniar**, care să adauge mereu cunoștințe noi, fie **printr-un demers concentric (în spirală)**, care să reia unele cunoștințe pe un plan superior, cu adăugarea de noi semnificații, care să perfecteze învățarea în profunzime și extensiune;

- **sistematizarea (și continuitatea) cunoștințelor poate fi realizată printr-o serie de procedee de structurare și ordonare** a informațiilor, cum sunt: conspectele, sintezele, planurile de idei, clasificările, tabelele, schemele sintetice, modelele generalizatoare (numerice, analogice etc.);

- **controlul și evaluarea, însoțire îndeosebi, de autocontrol și autoevaluare, sunt modalități de reglaj și autoreglaj** ale unei bune sistematizări și continuități a cunoștințelor.

Structura sistemului de învățământ și documentele conținutului învățământului (plan, programe, manuale etc.), activitățile didactice în ansamblul lor se bazează pe aplicarea principiului sistematizării și continuității cunoștințelor.

3.5. *Principiul accesibilității cunoștințelor sau respectării particularităților de vârstă.*

Lat. *accessibilitas* – calitate de a înțelege cu o anumită ușurință; *inteligibilitate* – înțelegere cu ajutorul gândirii logice.

a) Conceptul și semnificațiile principiului accesibilității cunoștințelor. Principiul accesibilității cunoștințelor exprimă necesitatea ca materia de studiu să fie astfel vehiculată (transmisă și asimilată) încât să fie înțeleasă cu o anumită ușurință, corespunzător particularităților de vârstă (intelectuale, afective, voluntare, acționale) ale elevilor (studenților).

Acest principiu presupune a potrivi, în mod suplu și dinamic, încărcătura cognitivă a conținutului învățământului cu posibilitățile de înțelegere la care au ajuns educații într-un anumit grad și profil al învățământului. Realizarea accesibilității necesită asigurarea nivelului și performanțelor cunoștințelor prevăzute de documentele școlare, dar în acest context, necesită găsirea strategiilor metodico-pedagogice (mijloace, metode, forme) care să ușureze înțelegerea cunoștințelor performante și complexe. Deci, accesibilitatea cunoștințelor în învățământ nu presupune “popularizarea” științei, coborârea nivelului cunoștințelor, predarea și asimilarea de cunoștințe ușoare, “de-a gata”. Accesibilitatea presupune îmbinarea eforturilor educatorilor de asigurare a înțelegerii, cu eforturile personale ale elevilor (studenților) de a ajunge singuri la înțelegerea cunoștințelor, oricât de complexe și dificile ar fi ele.

b) Reguli de aplicare a principiului accesibilității:

- **respectarea adecvată a regulilor celorlalte principii didactice:** intuiției, legării teoriei de practică, conștientizării și activizării, sistematizării și continuității;

- **folosirea unor demersuri logice inductive de predare-învățare**, de genul: de al simplu la complex; de la apropiat la depărtat; de la ușor la greu; de la particulare la general; de la concret la abstract; de la inferior la superior, urmărindu-se ca treapta a doua a fiecărui demers logic-inductiv să devină progresiv treapta întâi a demersului, asigurând astfel accesibilitatea continuă;
- **folosirea, concomitent, și a unor demersuri logico-deductive, de genul:** de la general la particular; de la abstract la concret (concretul logic), în strânsă legătură cu folosirea instrumentului logico-matematic;
- **acordarea unui număr mai mare de “puncte de sprijin”** la elevii de vârste mai mici și la începutul predării disciplinelor de învățământ, reducând treptat numărul acestor puncte de sprijin, în funcție de gradele de învățământ, cu sporirea eforturilor personale ale elevilor (studenților) pentru înțelegerea celor studiate;
- **asigurarea unui studiu ritmic**, cu reactualizarea cunoștințelor esențiale, pentru a evita “pierderile” și “golurile” de cunoștințe, care diminuează eforturile și capacitatea de înțelegere, asimilare, reproducere și aplicare;
- **folosirea, după caz, a demersurilor de predare-învățare liniar sau concentric (în spirală);**
- **controlul și evaluarea, îmbinate cu autocontrolul și autoevaluarea**, care să determine fenomenul de feedback în învățare.

3.6. Principiul individualizării și diferențierii sau respectării particularităților individuale.

a) Conceptul și semnificațiile principiului individualizării și diferențierii învățării.

Principiul individualizării și diferențierii învățării exprimă necesitatea adaptării (potrivirii) dinamice a încărcăturii cognitive și acționale a conținuturilor și a strategiilor instructiv-educative atât la particularitățile psihofizice ale fiecărui elev (student), cât și la particularitățile diferențiate, relativ comune unor grupe de elevi (studenți) în vederea dezvoltării lor integrale ca personalitate și profesionalitate.

Principiul urmărește să asigure unitatea dintre particular și general în educație, dintre obiect și subiect al educației, dintre strategiile de educație de grup cu cele de educație individuală.

În lumina “Declarației drepturile omului” (ONU-1948) “ființele umane au dreptul și șanse egale de dezvoltare și manifestare”. Este cunoscut faptul că ființele umane nu se nasc egal înzestrate ca posibilități psihofizice și că nu au condiții identice de dezvoltare și manifestare. Orice ființă umană se naște și se dezvoltă astfel încât ajunge să aibă unele particularități

psihofizice relativ comune, dar și anumite particularități psihofizice, mai ales psihice deosebite, particulare, care alcătuiesc individualitatea fiecăreia. Ideea democratică și optimistă că fiecare ființă umană este destinată să ajungă un succes, animă, în mod constructiv educatorii și factorii de decizie socială și educațională să accepte concepția pozitivă de altfel, că inegalitatea psihofizică nu duce în mod automat și fatal la inegalitatea de șanse în dezvoltare, și că tratarea individuală și diferențiată corespunzătoare a ființei umane poate să aducă contribuții benefice în dezvoltarea personalității și profesionalității.

Pedagogia contemporană admite atât existența unor particularități psihologice individuale ce deosebesc, în mod evident, persoanele unele de altele, cât și existența unor particularități individuale, relativ comune unor grupe de persoane. Din această perspectivă obiectivă a apărut principiul tratării individuale și diferențiate a elevilor (studentilor).

b) Individualizarea învățării (tratarea individuală) exprimă necesitatea de a valorifica cât mai bine posibilitățile și eforturile individuale, atât în ceea ce privește persoanele înzestrate, cât și pe cele mai puțin înzestrate.

În acest context, sunt folosite strategii de individualizare a învățării ca:

- **sarcini instructive (teme, lucrări etc.) individualizate** în funcție de aptitudinile, înclinațiile, opțiunile, nivelul de dezvoltare intelectuală, coeficientul de inteligență etc. ale fiecărei persoane.

- **fișe de lucru individualizate** (inițiate de Robert Dottrens, în lucrarea “A educa și a instrui”), de genul: **de recuperare**, pentru elevii rămași în urmă la învățătură; **de dezvoltare**, pentru elevii buni și foarte buni; **de exerciții**, pentru formarea priceperilor și deprinderilor; **de autoinstruire**, pentru însușirea tehnicilor de învățare individuală și independentă; fișe **de evaluare**, pentru constatarea nivelului de pregătire și asigurare a feedback-ului; **pregătirea individuală sub formă de meditații, consultații, discuții și autoinstruire**.

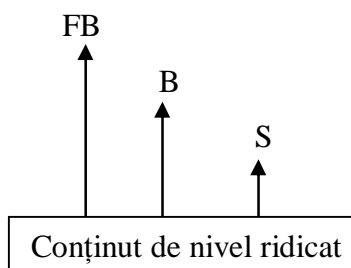
c) Diferențierea învățării (tratarea diferențiată). Ea exprimă **necesitatea de a adapta (potrivi) conținuturile și strategiile educaționale în funcție de particularitățile diferențiate, relativ comune unor grupe de persoane, cum ar fi:** aptitudinile pentru matematică-fizică, tehnice, artistice etc. **Diferențierea (diversificarea) învățării răspunde atât satisfacerii nevoilor tratării unor particularități individuale întâlnite la mai mulți elevi, cât și satisfacerii unor cerințe sociale privind pregătirea specialiștilor. Diferențierea învățării se realizează prin organizarea unor grade, profile, secții, instituții școlare sau discipline și activități deosebite, diversificate** cum sunt: școli, tipuri (profile), clase specializate de: fizică-matematică, informatică, industriale, de biologie, de chimie, economie, de artă, sanitare, pedagogice, educație fizică și sport etc.; secții de specializare, mai ales la facultăți (de exemplu în energetică: centrale hidro, termo și nucleare-electrice, energetică industrială etc. sau în Automatică: calculatoare, automatizări etc., discipline de învățământ opționale și facultative;

teme (lucrări, proiecte etc.) opționale sau facultative, ce interesează anumite grupuri de elevi (studenți) cu particularități individuale (aptitudini, interese etc.) relativ asemănătoare; cercuri pe obiecte (științifice, tehnice, artistice etc.) ce interesează anumite grupuri de elevi (studenți) cu particularitățile individuale relativ asemănătoare; consultații și discuții diverse ce interesează, de asemenea, grupuri de elevi (studenți) cu particularități individuale relativ asemănătoare etc.

d) Reguli și condiții de aplicare eficientă a principiului individualizării și diferențierii învățării: cunoașterea cât mai completă a fiecărui elev (student), atât ca individualitate, cât ca ființă socială pentru ca să se poată concepe și realiza o tratare individualizată și diferențiată adecvată și eficace; îmbinarea judicioasă a tratării individuale și diferențiate cu tratarea globală, frontală de grup, care să asigure atât dezvoltarea posibilităților individuale, cât și a caracteristicilor comune vârstei din care fac parte elevii (studenții); tratarea individuală și diferențiată a învățării să fie privită ca un demers în devenire și schimbare, pentru a adapta adecvat și eficace conținuturile și strategiile educaționale; folosirea învățământului programat, a învățământului asistat de calculator, care oferă conținuturi și strategii de tratare individuală și diferențiată a învățării (programe adaptive, ritm individual de învățare etc.); conștientizarea în mod activ a elevilor (studenților) privind posibilitățile lor individuale, în scopul găsirii (adaptării) de către ei înșiși a conținuturilor și strategiilor de învățare la specificul individualității lor; folosirea adecvată a unor conținuturi ale învățării în funcție de modul de selecție și de organizare a grupurilor de învățare.

În acest context, pot fi luate în considerare următoarele ipostaze:

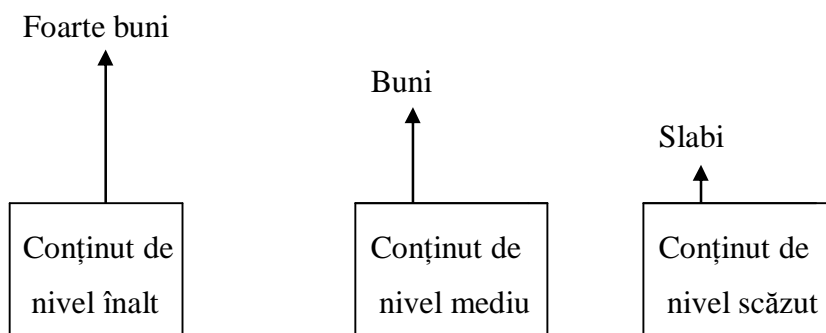
a) pentru un grup selectat (clasă, an de studiu), dar neomogen ca înzestrare și rezultate la învățătură, se poate folosi un conținut de nivel ridicat pentru toate categoriile de înzestrare și de rezultate, după schema alăturată:



Astfel de conținut satisface pe cei înzestrați (foarte buni). În același timp, oferă posibilitatea cunoașterii de către ceilalți elevi (studenți) a nivelului lor de înzestrare (și a rezultatelor obținute), putându-i determina pe unii să-și declanșeze resurse (energii) latente, spre a obține rezultate superioare, fie că este vorba de cei buni, fie că este vorba de cei slabi. Desigur, această ipostază, pentru a oferi tuturor șanse egale de realizare, conform posibilităților lor, necesită

activității și eforturi suplimentare, atât din partea educatorilor, cât și a educaților (meditații și consultații suplimentare, în grup și individuale, sarcini instructive diferențiate pentru activitatea din laboratoare, cabinete, ateliere, proiecte, cercuri pe obiecte etc., studiu individual independent prelungit etc.). Această ipostază are calitatea de a nu eticheta elevii (studenții) după rezultatele la învățatură (obținute la concursuri), oferindu-le tuturor șanse și condiții asemănătoare la învățatură și dezvoltare intelectuală și profesională, admițându-se, însă, competiția loială, bazată pe posibilitățile și eforturile de învățare individuale. Acest sistem de învățare este aplicat în mare măsură în învățământul românesc, mai ales în cel superior și într-o anumită măsură în cel liceal. Dacă se respectă cerințele învățământului individualizat și diferențiat, el dă rezultate corespunzătoare. Dacă nu se aplică cerințele învățământului individualizat și diferențiat pot apărea consecințe nedorite, fie diminuându-se performanțele celor foarte buni – atunci când se scad exigențele de conținut, fie descurajându-i pe cei buni și mai ales pe cei slabi, prin menținerea ridicată a ștachetei conținutului, fără acordarea sprijinului necesar învățării lor.

b) pentru persoanele cu particularități individuale și rezultate la învățatură relativ asemănătoare stabilite prin selecție în cadrul concursurilor, cum ar fi cele legate de domeniile fizicii, matematicii, chimiei, biologiei, tehnicii, artei etc., se pot organiza grupe (clase, secții etc.) diferențiate de învățatură, cu conținuturi adecvate nivelului de performanță dovedit – foarte buni, buni și slabi, după schemă:



O asemenea aplicare a principiului individualizării și diferențierii poate fi considerată ca adecvată și eficientă, deoarece oferă șanse și condiții de studiu în concordanță cu nivelele de înzestrare și de pregătire proprii fiecărui tânăr studios. Această variantă pedagogică se aplică și în învățământul românesc, ca urmare a selecției prin concursuri, așa cum o întâlnim în liceele de diverse profile, ca cele de fizică-matematică, biologie, chimie etc. Desigur, în învățământul superior și în anumite profile ale liceului, ca în cele menționate mai sus, ștacheta conținutului trebuie să fie astfel ridicată, încât ponderea cea mai mare trebuie să răspundă grupului ce-l alcătuiesc cei mai buni tineri – foarte buni și apropiați de aceștia. În acest context, nu se poate concepe ca ștacheta conținutului în învățământul superior să fie la nivelul celor buni și mai ales celor slabi, căci aceasta ar scădea grav nivelul pregătirii viitorilor specialiști.

Implementarea creativă a individualizării și diferențierii, obiectivată în contextul respectării celorlalte principii didactice, al asigurării unui conținut informațional și acțional elevat și al unor strategii educaționale activ – participativ – euristice, **presupune** creșterea performanțelor intelectuale și profesionale ale tuturor tinerilor studioși și, într-un grad maximizat, mai ales a celor supradotați.

3.7. Principiul însușirii temeinice a cunoștințelor.

Termenul de temeinicie include în el semnificații ca: profund, serios, fundamental, complet, trainic, durabil, fiabil etc.

a) Conceptul și semnificațiile principiului însușirii temeinice a cunoștințelor.

Principiul însușirii temeinice nu înseamnă învățare deplină sau desăvârșită, căci aceasta ar fi imposibilă de realizat, ar însemna stagnare în dezvoltarea personalității. Principiul însușirii temeinice a cunoștințelor exprimă necesitatea realizării unei finalități valoroase, elevate și eficiente a învățării, în care context să se evidențieze următoarele semnificații: cunoștințe esențiale și profunde, care asigură formarea integrală și eficientă a personalității și profesionalității; capacități intelectuale și profesionale elevate; trăinicia (durabilitatea) îndelungată și fiabilitatea cunoștințelor teoretice și practice; eficiență ridicată în folosirea cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor; adaptabilitatea la nou, la schimbări a cunoștințelor teoretico-aplicative; inițiativă și spirit de independență; capacitatea de autoinstruire, autocontrol și autoevaluare; responsabilitate personală și socială; integrare socio-profesională cu randament sporit, cu spirit de competiție și creativitate; evitarea alienării profesionale și a creativității.

b) Reguli și condiții de aplicare a principiului însușirii temeinice a cunoștințelor: conceperea principiului ca un corolar (derivat concluziv nemijlocit) al tuturor principiilor didactice; manifestarea celui care învață, treptat, în tot mai mare măsură ca subiect al predării-învățării; studiul ritmic și repetarea conștientă, sistematică, corectă și activă a cunoștințelor; îmbinarea tehnicilor de învățare frontală și în echipă cu a tehnicilor de învățare individuală, de autoinstruire eficientă; asigurarea motivației învățării în strânsă legătură cu anumite aspirații individuale, profesionale și sociale; manifestarea capacităților de autodepășire a pregătirii intelectuale, profesionale și moral-civice; manifestarea capacităților și deprinderilor de autocontrol și evaluare, cu implicarea fenomenului de feedback și altele.

Cunoașterea și aplicarea sistemică adecvată, elevată și creatoare a principiilor didactice reprezintă o necesitate a modernizării și perfecționării școlii și învățământului românesc.

Însărcinări la temă:

1. După cum s-a menționat, regula, didactică concretizează principiul didactic și indică învățătorului cum să realizeze principiul didactic. Arătați la ce principii se atribuie regulile didactice și invers.

Principiul didactic	Regula didactică
	Organizați procesul astfel ca cunoștințele noi să le întărească pe cele vechi.
Principiul: caracterul sistematic al instruirii	
	Lucrând cu toată clasa, gândiți-vă la fiecare elev.
Principiul intuiției	
	Nu insistați ca elevul să învețe ceea ce trebuie să înțeleagă

2. Elaborați tabela: Sistema principiilor didactice și regulile care determină aceste principii.
3. Elaborați tezele la tema dată:

Teza 1. Despre ce este vorba (concepte, idei)

Teza 2. Care este esența problemei.

Teza 3. Ce credeți despre tema dată și ce propuneți.

Reflectați:

1. Dacă scopul și conținutul instruirii arată ce trebuie de învățat, atunci ce arată principiile?
2. Lămuriți care este baza psihologică a procesului instruirii.

Tema nr.4 Despre curriculum.

Planul

1. Delimitări conceptuale.
2. Fundamentele curriculumului: sociologice, psihologice, pedagogice.
3. Produsele curriculare.
4. Conținutul învățământului și curriculum.

Notiunile cheie:

Conținut - ceea ce încapă într-un spațiu limitat în special într-un recipient; totalitatea notelor esențiale ale unei noțiuni, determinată în raport cu sfera acestuia, comprensivitate.

Curriculum - educațional desemnează ansamblul activităților organizate în școală pentru a realiza anumite finalități și obiective pedagogice.

1. Delimitări conceptuale.

Expresia curriculum educațională este utilizată în științele educației în secolul XX, mai întâi în literatura psihopedagogică anglo-saxonă.

Etimologia cuvântului – substantivul latin curriculum – cursă, alergare.

Romanii foloseau acest cuvânt și în sens figurat, ca în expresiile curriculum solis (“Persul circular al soarelui pe boltă”) și curriculum lunar (“mersul lunii”).

Pentru “mersul vieții” se folosea o expresie similară: curricula vitae (în etosul latin, derivat din cultura și mifologia greacă, viața era înțeleasă ca o “cursă între nașterea din humus” (cuvântul homo = cel venit din humă și care reîntoarce, prin înhumare, în aceeași humă, adică omul revine prin moarte, în pământ).

În literatura pedagogică actuală există două tendințe în utilizarea conceptului de curriculum educațional.

Tendința respectiva – unii cercetători restrâng sensul conceptului fie la problematica stabilirii conținutului educației și învățământului, fie la definirea globală a documentelor de planificare (plan de învățământ, programe analitice, planificări calendaristice, manuale școlare.

Așa autori ca Emile Planchard, Maurice Debesse, Gaston Mialaret, Henri Pieron ș.a. folosesc în accepțiunea restrânsă de “Conținut al învățământului” sau de “planuri și programe școlare”.

Tendința extensivă – unii cercetători fiind de a subsuma cât mai multe componente ale procesului de învățământ, pe care le studiază didactica.

De exemplu, Shorter Oxford Dicționar: “Curriculum este cursul organizat al studiului în școală sau universitate caracterizat prin: a) formă, structură și aranjare a materiilor pe bază de principii și reguli; b) armonia părților și elementelor care îl compun; c) procedurile activităților”.

- Neagley și Evans: “Curriculum înseamnă toate – experiențele planificate a fi oferite de școală copiilor pentru a atinge scopurile învățării la cel mai bun nivel al posibilităților lor”.
- A.I.Olivier: “Curriculum înseamnă: a) toate experiențele copilului și referințele la când și cum vor avea loc experiențele; b) toate experiențele celui care învață ghidat de școală; c) toate cursurile pe care școala i le oferă; d) aranjarea sistematică a unui număr oarecare de cursuri pentru un număr oarecare de scopuri și așteptări ale copilului.

Nici una din definițiile prezentate nu poate fi socotită completă; dar nici una dintre ele nu poate fi socotită eronată.

Posibilitatea de a clarifica sensul în care este utilizat conceptul de către autori, constă în a urmări evoluția conceptului.

Istoric, curriculumul a existat de când există educația. Educația ca fenomen social a apărut și s-a dezvoltat odată cu societatea umană. A avut și are un caracter social – istoric. A avut și are un conținut. Chiar și în cadrul societății primitive avea un conținut – “Probele de inițiere” care urmăreau ca copilul să fie pregătit pentru existență. Cele mai vechi instituții de învățământ s-au bazat pe un curriculum riguros stabilit. De exemplu, curriculumul Academiei înștiințate de Platon la Atena în veacul al V-lea î.Hr. El se baza pe “discipline muzicale” (mousa = “muză”) egale cu numărul celor șapte muze și armonizat în funcție de vocația fiecăreia. În Evul Mediu școlile mănăstirești aveau un curriculum riguros bazat pe septen ares liberales (“Cele șapte arte liberale”), iar educația cavalească le imită, desfășurându-se pe baza așa – ziselor septen probitates (“Cele șapte virtuți”).

Conceptul curriculum a fost folosit abia în secolul al XVII-lea în operele empiriștilor englezi John Locke și David Hume. Ei l-au utilizat în sensul tradițional: un repertoriu de discipline de studiu obligatoriu, organizat și programat de universitate sau școală.

Semnificația modernă a conceptului curriculum a fost lansată de John Dewey. Pedagogul american a demonstrat necesitatea de a corela conținuturile înscrise în programele școlare cu obiectivele învățării și experiențele de învățare organizate de educator pentru elevi. Curriculumul “reprezintă întregul organizat al adevărului asimilat prin învățare, scria Dewey în lucrarea consacrată curriculumului.

În secolul XX conceptul curriculum a căpătat o nouă extensie, curriculum design (“proiectarea curriculară”).

În anii 50 în științele educației se precua curriculum development (“dezvoltarea curriculară”).

Din anii 60 în științele educației a pătruns o metodologie nouă de studiu: abordarea sistemică a procesului educativ (“curriculum proces”).

Din anii 70 se introduce conceptul “managementul curriculumului”.

Analizând cele menționate, conchidem că, termenul curriculum este utilizat frecvent în teoria și practica educațională în două moduri: pentru a desemna activități de cercetare – dezvoltare a educației; pentru a desemna documente și componente ale acestei activități sau componente ale educației propriu-zise.

Deci sunt cunoscute câteva utilizări ale termenului:

- curriculum design – proiectare curriculară – denumirea activităților de concepere a ansamblului de acțiuni planificate pentru declanșarea și desfășurarea activităților într-o instituție.
- Curriculum research – cercetare curriculară – analiza componentelor unui curriculum.

2. Fundamentele curriculumului.

Principalele fundamente ale curriculumului sunt: fundamentele istorice; fundamentele sociologice; fundamentele filozofice; fundamentele psihologice; fundamentele pedagogice.

În întrebările precedente noi am arătat cum a evoluat conceptul curriculum, menționând caracterul social-istoric al curriculumului. Astfel vom evidenția câteva etape în fundamentarea istorică a curriculumului.

Prima fundamentare – secolele XVII – până spre mijlocul secolului XIX.

O a doua fundamentare – începutul secolului XX, făcută de pedagogul american Iohn Dewey.

A treia fundamentare istorică este cea care definește curriculumul dintr-o perspectivă postmodernă: elaborarea principiilor curriculumului, selectarea experiențelor de învățare, în raport cu obiectivele selectate, evaluarea rezultatelor.

Fundamentele filozofice ale curriculumului preconizează o viziune globală asupra celor predate – învățate. Fundamentul filozofic cere o viziune unitară a curriculumului și asigură o educație axiologică, care realizează perspectiva valorilor autentice, validate ca atare de o anumită practică pedagogică sau socio-culturală. Caracterul global al curriculumului, asigurat prin fundamentele sale filozofice este susținut și la acest nivel al educației axiologice. Astfel, toate laturile educației pot și trebuie concepute dintr-o perspectivă axiologică (nu numai educația estetică, sau cea morală, cum s-ar părea la o primă vedere). Toate documentele curriculare (plan, programe, manuale, proiecte) trebuie gândite din perspectiva tuturor valorilor pedagogice fundamentale (intelectuale, morale, tehnologice, estetice și fizice).

Fundamentele sociologice ale curriculumului.

Baza sociologică a curriculumului cuprinde mai multe “subsisteme majore” considerate esențial în cadrul oricărei societăți, care sunt reflectate la nivelul programelor prin intermediul unor vectori care țin de specificul cultural al educației și instruirii și reprezintă: politica epocii; economia epocii; comunicare epocii; raționalitatea epocii; tehnologia epocii; morala epocii; religiile epocii; estetica epocii; maturizarea socială și individuală a indivizilor într-o anumită epocă.

Fundamentele sociologice scot în evidență calitatea școlii de “serviciu social”. Pentru cei care elaborează curriculum este necesară analiza atentă a raporturilor existente între sistemul social global – sistemul de educație – sistemul de învățământ – procesul de învățământ.

În perspectiva secolului XXI, fundamentarea socială a curriculumului este asigurată, pe tot parcursul vieții de “cei patru piloni ai educației: a învăța să știi, ceea ce înseamnă dobândirea instrumentelor cunoașterii; a învăța să faci, astfel încât individul să între în relație cu mediul înconjurător; a învăța să trăiești împreună cu alții, pentru a coopera cu alte persoane, participând la activitățile umane; a învăța să fii, un element important, ce rezultă din primele trei.

Fundamentele psihologice ale curriculumului.

Fundamentarea psihologică a curriculumului este determinat de stadiile de dezvoltare ale elevului, de factorii educabilității (raportul dintre ereditate – mediu – educație – activitate), de teoriile învățării.

Există o legătură logică între potențialul psihologic al fiecărei vârste psihologice și structura curriculumului școlar. În acest context învățământului general și obligatoriu i se acordă importanță până la vârsta de 16 ani. Se propune un curriculum comun susținut printr-un trunchi de cultură generală, care asigură dezvoltarea de bază a personalității.

Respectarea normelor psihologice proprii stadiilor și educabilității permite determinarea unui curriculum de calitate care permite învățarea eficientă și, ca o consecință dezvoltarea multidimensională a personalității.

Fundamentele pedagogice ale curriculumului.

Fundamentarea pedagogică a curriculumului constă în definirea și clasificarea finalităților educației.

Finalitate – scop în vederea căruia are loc o activitate. Tendință sau orientare a cuiva sau a ceva spre un anumit scop.

Finalitățile pedagogice (educației) sunt orientate asumate la nivel de politică a educației în vederea realizării activității de formare – dezvoltare a personalității umane, conform anumitor valori.

Aceste valori reflectă dimensiunile psihosociale angajate la nivelul unor modele culturale determinate din punct de vedere istoric:

- valorile individuale ale societății premoderne: adevăr – bine – frumos – sacru;
- valorile sociale ale societății moderne: libertate, egalitate, solidaritate, legalitate;
- valorile psihosociale ale societății postmoderne (determinate de evoluția societății postindustriale, informatizate): deschidere – creativitate.

În mai multe surse se menționează că finalitățile educației reprezintă componente structurale și strategice care dau sensul, orientarea, direcția, ordinea, perspectiva acțiunii educaționale.

Deci, finalitățile educației:

- orientează activitatea de educație în direcția formării – dezvoltării permanente a personalității umane;
- anticipează permanent un stadiu nou, superior în termeni de autoformare și autodezvoltare a personalității.

Finalitățile educației se clasifică. clasificarea lor se face în baza următoarelor criterii:

- a) Forma de obiectivare a orientărilor valorice, conform acestui criteriu deosebit: structurale, strategice ale procesului de formare a personalității care dau sensul, orientarea, direcția, ordinea și perspectiva acțiunii educative. Finalități tip proiect:

idealul pedagogic, scopurile pedagogice, obiectivele pedagogice generale ale sistemului de învățământ și finalități tip produs: obiectivele pedagogice specifice ale procesului de învățământ; obiectivele operaționale ale procesului de învățământ.

- b) Criteriul modului de raportare la sistemul de educație, conform cărui deosebim:
- finalități macrostructurale (raportate la nivelul macrostructural al sistemului de educație: idealul pedagogic, scopurile pedagogice, obiectivele pedagogice generale;
 - finalități microstructurale (raportate la nivelul microstructural al sistemului de învățământ: obiectivul pedagogic general al procesului de învățământ; obiectivele pedagogice specifice ale procesului de învățământ; obiectivele pedagogice concrete (operaționale) ale activității didactice;
- c) Criteriul gradului de generalitate, care reflectă:
- finalități de maximă generalitate: idealul pedagogic, scopurile pedagogice;
 - obiectivele pedagogice specifice, definite “după marile categorii comportamentele (taxonomii “obiective cognitive, obiective afective, obiective psihomotorii;
 - obiective pedagogice operaționale, definite în cadrul activității didactice (educative: obiectivele concrete ale lecției, orei de dirigenție, etc.

Finalitățile pedagogice macrostructurale reprezintă orientările valorice fundamentale elaborate la nivel de politică a educației în vederea proiectării și a realizării optime a activității de formare-dezvoltare a personalității prin implicarea tuturor resurselor disponibile la nivelul sistemului de educație, pe termen lung (idealul pedagogic) și mediu (scopurile pedagogice). Aceste finalități reflectă, pe de o parte, exigențele ale sistemului social global, iar, pe de altă parte, determinările pedagogice angajate la nivelul sistemului și al procesului de învățământ.

Idealul pedagogic reprezintă finalitatea educațională de maximă generalitate, care angajează toate resursele formative ale societății existente la nivel instituțional (formal – nonformal) și noninstituțional (informal).

Idealul pedagogic definește tipul sau modelul de personalitate umană proiectat la scara întregii societăți într-un timp istoric concret, determinat în plan cultural, economic, politic, religios. Ca fundament pedagogic al curriculumului, idealul pedagogic exprimă “conștiința pedagogică a societății” pe care cel care realizează educația o transpune în operele sale majore (politica generală a educației și instruirii, curriculumul național, curriculumul aflat la dispoziția școlii etc.). În orice situație, el trebuie să se raporteze cu răspundere socială și pedagogică “la un anumit” prototip de personalitate, care constituie o sinteză pedagogică între o latură proiectivă psihologică și una sociologică.

Conținutul pedagogic al idealului educației care fundamentează sociologic și psihologic procesul de elaborare a curriculumului, depinde de stadiul în care se află o societate, aflată într-o anumită logică de evoluție istorică. În condițiile societății postindustriale, informatizate – care

este o societate deschisă, supusă mereu perfecționării – idealul este cel al unei personalități deschise, creative. este ceea ce prevede Legea – cadru a învățământului din Republica Moldova: “Idealul educațional constă în formarea integrală a personalității din perspectiva exigențelor culturale, sociale, economice, politice ale societății libere și democratice”. (Legea – cadru a învățământului din Republica Moldova. Proiect – Codul de legi în domeniul educațional. – Chișinău, 2005).

Scopurile educației definește direcțiile strategice de dezvoltare a sistemului de învățământ în conformitate cu cerințele de maximă generalitate concentrate la nivelul idealului educației. Astfel, realizarea unei personalități autonome și creative (conform idealului educației) solicită, în mod obiectiv, conturarea unor direcții strategice de evoluție a sistemului de învățământ. Ca exemplu tipice avem în vedere:

- a) proiectarea curriculară a învățământului;
- b) democratizarea învățământului;
- c) informarea învățământului.

Legea învățământului propune mai multe direcții prin care învățământul poate asigura realizarea idealului educațional: însușirea cunoștințelor științifice, a valorilor culturii naționale și universale; formarea capacităților intelectuale necesare pentru instruirea și autoinstruirea permanentă; educarea în spiritul respectării drepturilor și libertăților fundamentale ale omului; dezvoltarea armonioasă prin educația fizică, sanitară, sportivă, profesională, pe fondul unei educații intelectuale și moral – civică.

Analiza scopurilor educației scoate în evidență notele lor distincte față de idealul educațional. Idealul are un sens teoretic și un caracter abstract, pe când scopurile au un caracter practic. Ele proiectează acțiuni strategice, care au ca sferă de referință toate dimensiunile sistemului de învățământ. Pe baza scopurilor educației sunt stabilite direcțiile generală de dezvoltare a sistemului de învățământ pe termen mediu și lung care determină criteriile de proiectare, realizare și dezvoltare a instruirii la toate nivelurile sale. Scopurile educației condiționează modul de proiectare a obiectivelor generale și specifice care vor sta la baza elaborării curriculumului școlar, a altor materiale curriculare de sprijin necesare elevilor și profesorilor.

Finalitățile microstructurale ale educației definesc orientările educației și instruirii valabile la nivelul procesului de învățământ realizate prin intermediul obiectivelor educației (pedagogice, didactice) proiectate pe diferite grade de generalitate (ca obiective generale, ca obiective specifice, ca obiective concrete). Aceste finalități sunt incluse în documente de politică școlară, în produsele curriculumului: planul de învățământ, programele și manualele școlare, proiectele curriculare ale cadrelor didactice (planificarea anuală, semestrială, proiectele de lecții).

3. Produsele curriculare.

Numim aici “produse curriculare” toate documentele normative care rezultă în urma demersurilor curriculare: planul de învățământ, programele analitice, manualele școlare, planificările calendaristice, proiectele pedagogice ș.a. Uneori, toate produsele curriculare sunt numite “curriculum formal”. Avem de-a face cu trei categorii de obiectivări ale demersurilor curriculare:

- a) obiectivări primare: planul de învățământ și programele analitice;
- b) obiectivări secundare: manuale (pentru elevi) și metodicile (manualele profesorilor);
- c) obiectivări terțiare: programe (orare) școlare, planificări calendaristice ale materiei (trimestriale sau semestriale), proiecte pedagogice.

Normele cuprinse în aceste documente au caracter oficial și obligatoriu (planul de învățământ și programele analitice); altele au caracter oficial, dar nu și obligatoriu (manuale școlare); altele au numai caracter de sugestie și îndrumare (metodicile disciplinelor, planificările calendaristice, proiectele pedagogice).

Planul de învățământ

Poate fi considerat cel mai important produs al demersului curricular. O dată experimentat, evaluat, corectat și validat, planul de învățământ devine un document normativ obligatoriu și instrumentul fundamental de conducere și desfășurare a procesului de învățământ în instituția (instituțiile respective) de învățământ. Responsabilitatea validării planului de învățământ reprezintă un aspect crucial al întregului demers de dezvoltare curriculară. În învățământul românesc ea revine Ministrului Educației Naționale. Excepție face învățământul superior, care beneficiază de autonomie universitară statuată prin Constituție și Legea învățământului. Desigur, acest fapt este valabil numai teoretic și pentru învățământul privat. Planul de învățământ stabilește:

- a) finalitățile și obiectivele generale ale pregătirii;
- b) competențele finale și standardele pregătirii;
- c) structura conținuturilor pregătirii, grupate modular, sub formă de discipline, inter sau transdisciplinar etc.
- d) eșalonarea în timp a pregătirii cu precizarea:
 - succesiunii “experiențelor de învățări” (parcurgerii disciplinelor etc.);
 - numărul săptămânal și anual de ore afectate fiecărui obiect (“disciplina”, “experiență de învățare” etc.);
 - limitelor minime și maxime ale pregătirii (numărul de ani de studiu, posibilitățile de accelerare a studiului etc.);
 - structurii anilor școlari, cu precizarea succesiunii intervalelor de timp afectate studiilor, vacanțelor, examenelor;

- e) sistemul de acces și sistemul de finalizare a pregătirii;
- f) modalitățile de evaluare a competențelor și standardelor pregătirii pe parcurs și finale.

Problematica elaborării planurilor de învățământ se confundă integral cu cea a organizării curriculare. Planul de învățământ trebuie să reflecte integral principiile curriculumului educațional, exigențele de proiectare curriculară și bineînțeles exigențele de reformă curriculară.

De obicei, în structura unui plan de învățământ se regăsesc:

- a) un *core curriculum* – considerat obligatoriu și alcătuit din discipline, precum limba maternă, matematică, fizică, științele socio-umane;
- b) un curriculum secundar alcătuit din “discipline opționale” (apropiate de *fused curriculum*) și discipline facultative (curriculum centrat pe cel care învață).

Întotdeauna planul de învățământ este influențat, prin intermediul etosului pedagogic al educatorilor și al culturii comunității, și de un *hidden curriculum* care insinuează pe porțile școlii fără a fi sesizat, dar pătrunde implacabil în fiecare clasă de elevi. Se poate identifica o anumită tendință mondială referitoare la alcătuirea planurilor învățământului obligatoriu și care constă într-o deplasare de la curricula centrate pe discipline spre curricula fuzionate, care nu renunță însă la un *core curriculum* alcătuit din "discipline de bază" (sau fundamentale).

Programa școlară

Este al doilea document ca importanță oficială și practică după planul de învățământ pentru organizarea și desfășurarea procesului instructiv-educativ. Programa școlară, numită adesea “analitică”, detaliază elementele obligatorii de parcurs la o anumită disciplină (modul etc.) devenind ghidul fundamental al activității cursului didactic. Programele analitice, ca rezultat al proiectării curriculare “transcriu” în termenii logicii pedagogice a învățării logica științifică a domeniului studiat. Construcția programei școlare trebuie să aibă la *bază modelul pedagogic al disciplinei* din care pot fi derivate și trebuie înscrise ca atare în programă cel puțin următoarele elemente:

- a) obiectivele generale ale domeniului descrise sub forma competențelor și capacităților finale;
- b) standardele de performanță prin care pot fi atestate (evaluate) competențele și capacitățile finale;
- c) obiectivele specifice ale capitolelor (unităților de învățare) și modalitățile de testare a acestora;
- d) unitățile de conținut – descrise în succesiunea în care trebuie parcurse, însoțite eventual de sugestii privind organizarea experiențelor de învățare pentru atingerea obiectivelor fiecărei unități sau secvențe.

Programa este un “macroproiect pedagogic” al disciplinei (domeniului), de regulă structurată pe ani de studiu. Ea prezintă limitele de timp în care trebuie parcursă materia

prevăzută. Uneori este însoțită de sugestii sumare privind proiectarea, desfășurarea și evaluarea unor experiențe de învățare (lecții, explicații etc.).

Manual școlar

Este cel mai important instrument de lucru pentru elevi. El urmează îndeaproape programa analitică, detaliind în limbaj adecvat tot ceea ce este necesar pentru ca elevii să poată atinge obiectivele pedagogice stabilite prin programa școlară în condițiile definite prin principii pedagogice generale și specifice (a se vedea capitolul dedicat normativității pedagogice).

Elaborarea unui manual este o operă care presupune ingeniozitate pedagogică și talent artistic. Acesta nu poate fi realizat de către oricine din următoarele motive:

- a) manualul este *o carte a elevului* (și nu a profesorului), deci trebuie scrisă astfel încât să fie înțeleasă perfect de către acesta; dar “a traduce în limba elevilor limba savanților nu este chiar îndemână oricui, nici măcar a savanților”;
- b) manualul trebuie astfel elaborat încât să poată fi folosit ca instrument de autodidaxie, fiind exclusiv o carte pentru studiu independent; la limită, manualul trebuie să poată fi folosit de elev pentru a-l “înlocui” – parțial sau total – în procesul propriei formări; prin urmare, pe parcursul redactării, autorul trebuie să se transpună în situația elevului care “încă nu știe ceea ce autorul trebuie să știe foarte bine”; dar atare capacități sintetice nu au putut dovedi decât marii prozatori care s-au distins prin evocarea psihologiei infantile și școlărești, precum Dickens sau Creangă.

TEORIA CURRICULUMULUI

Manualul este însă și o carte riguroasă din punct de vedere pedagogic. Trebuie să cuprindă, în mod obligatoriu, la fiecare temă pe care o detaliază:

- a) obiectivele pedagogice urmărite, enunțate pe înțelesul elevului;
- b) sarcinile de lucru (de învățare) conexe obiectivelor;
- c) informațiile utile realizării sarcinilor de învățare într-o formă cât mai clară și sugestivă (însoțite de ilustrații, scheme etc.);
- d) sarcinile de lucru suplimentare pentru aprofundarea studiului;
- e) sursele suplimentare pentru completarea cunoștințelor (audio, video etc.);
- f) exercițiile de autoevaluare, autoliste etc.

Metodicile

Abia acestea sunt “manuale ale profesorilor”. Ele reprezintă, de fapt, “didactici de specialitate” pe care profesorii să se poată sprijini în activitatea la clasă. Ele trebuie să conțină, în mod obligatoriu:

- a) modulul pedagogic al disciplinei;
- b) tabloul complet al finalităților și obiectivelor disciplinei;

- c) standardele de performanță pe ani de studiu, semestre, capitole (unități de conținut, module etc.);
- d) proiecte pedagogice model pentru toate activitățile didactice esențiale;
- e) baterii de teste docimologice (predictive, formative și sumative);
- f) considerații teoretico-pedagogice privind specificul disciplinei (domeniului);
- g) recomandări bibliografice pentru aprofundarea pedagogică și de specialitate a domeniului.

Planificările calendaristice

Acestea sunt “pre-proiecte” de transpunere semestrială/trimestrială a programelor alcătuite de către educatorii înșiși pe baza metodicii de specialitate și a principiilor didactice. O bună planificare semestrială/trimestrială conține:

- a) evaluarea corectă a activităților didactice;
- b) datele calendaristice precise și de susținere a fiecărei activități;
- c) obiectivele fiecărei unități de conținut și activitățile didactice;
- d) forma de desfășurare a fiecărei activități și mijloacele de organizare a experiențelor de învățare;
- e) instrumentele de evaluare a fiecărei activități didactice (teste docimologice, probe de cunoștințe etc.);
- f) modalitățile de stimulare a studiului independent al elevilor;
- g) perioadele, formele, metodele și instrumentele de organizare a “activităților de îmbogățire” pentru elevii capabili de performanțe superioare (“consultații”);
- h) perioadele, formele, metodele și instrumentele de organizare a “activităților de ratapare” a elevilor cu ritm lent de învățare (“meditații”);
- i) programul propriu al profesorului, de autoperfecționare pedagogică și de specialitate.

Proiectele pedagogice

Proiectarea pedagogică este, împreună cu activitatea în clasă cu elevii, cea mai importantă obligație a profesorului. Importanța ei covârșitoare este unanim recunoscută. Asupra ei se va insista, din acest motiv, într-un capitol separat.

Sub raport pedagogic, problemele curriculumului educațional, datorită extensiei conceptului, sunt teoretic inepuizabile. În paginile acestui capitol le-am rezumat numai pe cele mai importante. Exemplu furnizat de dezvoltarea curriculumului educațional românesc este menit să ilustreze, în continuare, atât posibilitățile, cât și dificultățile de a le soluționa.

4. Conținutul învățământului – componenta de bază a curriculumului.

Conținutul învățământului răspunde la întrebarea didactică Ce? Ce trebuie să învețe elevul? Acest ce are în vedere sistemul de cunoștințe, priceperi, deprinderi, mijloace, metode de gândire și activitate selectate și propuse pentru însușire. Ce trebuie să învețe elevul în clasele primare? La această întrebare se gândesc mulți pedagogi, fiindcă în clasele primare se pune fundamentul formării concepției științifice despre lume la copii. Conținutul învățământului primar este baza formării personalității elevului, formării gândirii, intereselor cognitive, pregătirii pentru viață. Conținutul învățământului este calea realizării scopurilor educației, conținutul reflectă trebuințele societății, trebuințele actuale și cele de perspectivă.

Trebuințele personale și sociale contribuie în mare măsură la determinarea conținutului învățământului. La baza determinării conținutului învățământului în școala primară se află: scopurile educației; realizările sociale și științifice; trebuințele sociale; trebuințele personale; potențialul pedagogic ș.a.

Trebuințele (sociale și personale) – sunt un factor prioritar în determinarea conținutului.

Trebuința în esență este nevoia, necesitatea, pe care o are omul, societatea. În condițiile actuale, conținutul învățământului trebuie să devină o bază, un fundament pentru crearea unui stat democratic, unui stat cultural, unei spiritualități renașcute, unor transformări în toate sferele activității umane, stabilirii unei societăți democratice.

Se cere rezolvată problema corelării intereselor obștești cu cele personale.

Potențialul reprezintă în sine toate condițiile esențiale pentru realizarea, care există ca posibilitate. Potențialul pedagogic este în esență o capacitate de muncă, de acțiune, care reglează nivelul performant al procesului pedagogic, resursele tehnico-materiale, economice, umane ale acestui proces.

Cerințele față de conținutul învățământului primar este determinat de către strategia de stat, în care sunt urmărite două aspecte: național și general – uman. În documentele de stat sunt determinate bazele generale ale conținutului învățământului: umanizarea, integrarea, diferențierea, orientarea spre dezvoltarea multilaterală a personalității copilului și formarea lui ca cetățean, lucrător și familist, corespunderea conținutului particularităților de vârstă, utilizarea pe larg a tehnologiilor informaționale noi.

Umanizarea conținutului, prevede ca elevul să însușească cunoștințe despre om și viața omului. Un rol prioritar în acest context un rol prioritar aparține limbii și literaturii moderne, educației estetice, cunoașterii mediului înconjurător, științelor despre om.

Elaborarea conținutului se face în baza standardului învățământului general.

Ce este un standard? Este o normă sau ansamblu de norme care reglementează calitatea, caracteristicile. Este un document în care sunt consemnate aceste norme. Standardul de Stat reflectă idealul învățământului societal. Pe de o parte standardul determină garanțiile sociale în vederea accesului la un învățământ de o anumită calitate și la un anumit nivel, garanția

învățământului general gratuit. Pe de altă parte, standardul formează cerințe față de cei care pretind să primească documentul referitor la un anumit nivel de învățământ.

În corespundere cu standardul, conținutul învățământului are două părți: partea constantă, neschimbată și partea variată, care se schimbă și se întoarce sistematic.

După cum arată datele UNESCO, rezultatele învățământului primar obligatoriu îl constituie 80% din ceea ce trebuie și poate să însușească fiecare om. 80% omul asimilează în clasele primare. Componentul de bază (invariant) nu depinde de particularitățile regionale și de mediul înconjurător.

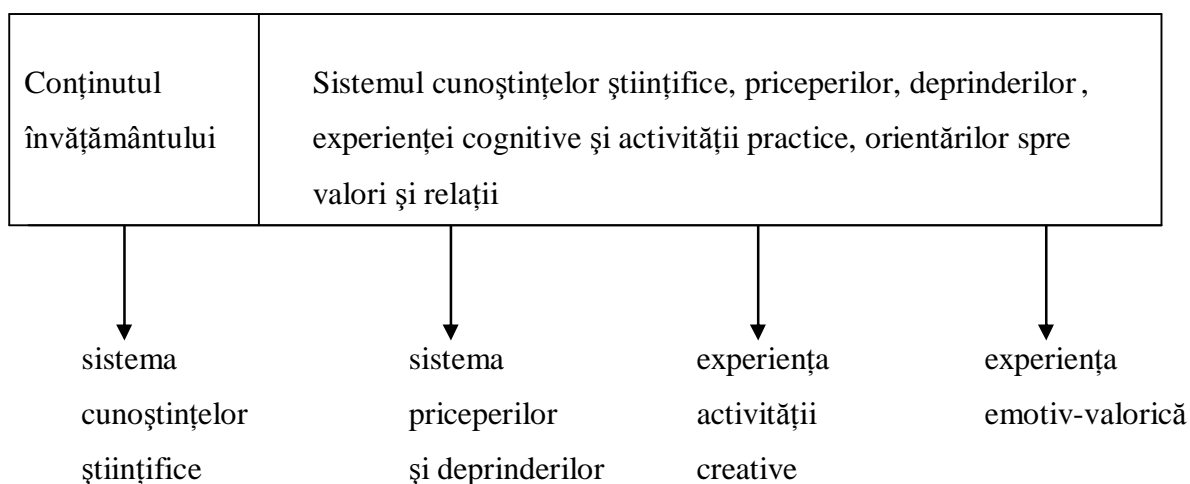
La finele studierii temei studentul va cunoaște:

- esența și conținutul conceptelor: curriculum și conținutul învățământului;
- principiile și factorii ce stau la baza formării conținutului învățământului;
- fundamentele curriculumului.

Studentul vă și să facă:

- să identifice deosebirile dintre curriculum și conținutul învățământului;
- să analizeze particularitățile construirii conținutului învățământului primar;
- să caracterizeze finalitățile macrostructurale și finalitățile microstructurale.

Conspectul de reper:



Principiile formării conținutului învățământului

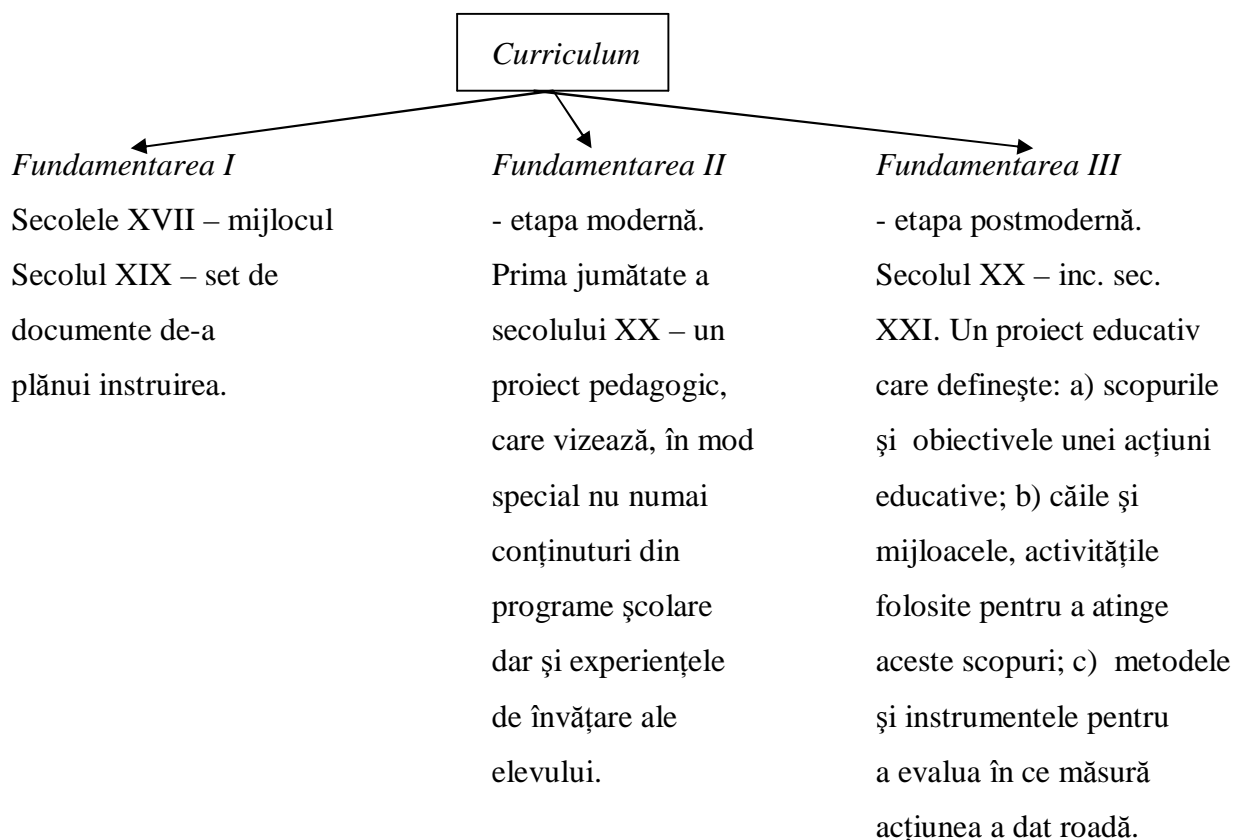
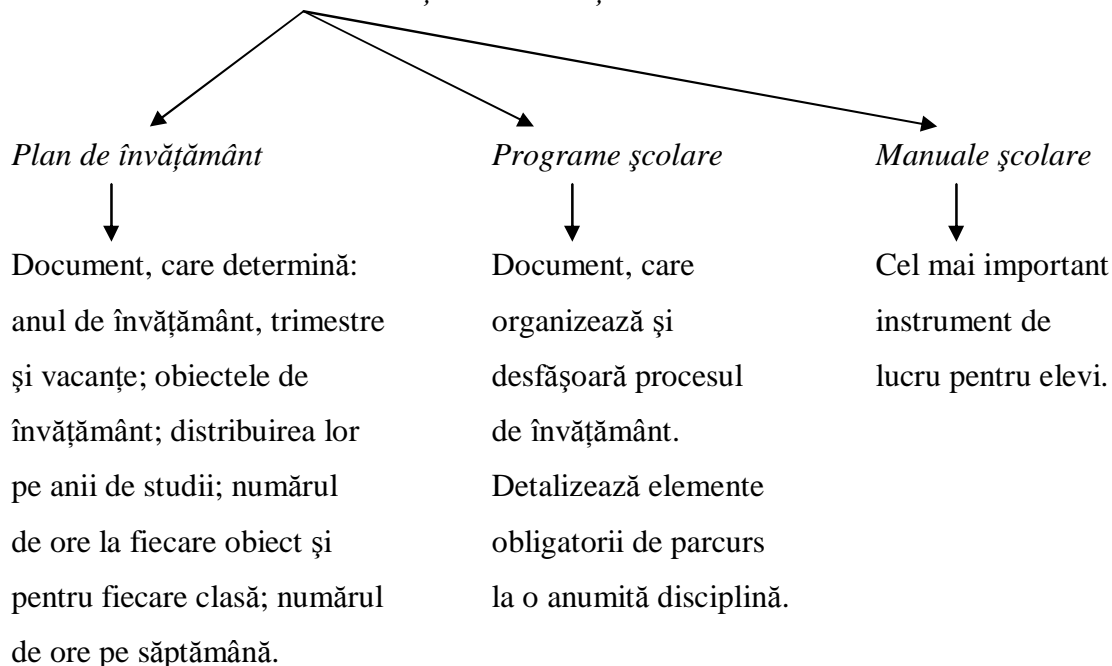
Principiul corespunderii conținutului învățământului cu toate elementele și al toate nivelurile nivelului științei contemporane, producției și cerințelor de bază a societății.

Principiul evidenței unității dintre aspectul teoretic și cel procesual al instruirii în formarea conținutului.

Principiul unității structurale a conținutului la diferite niveluri de formare cu evidența dezvoltării personalizate a elevului.

Abordarea complexă, logică și continuă a conținutului.

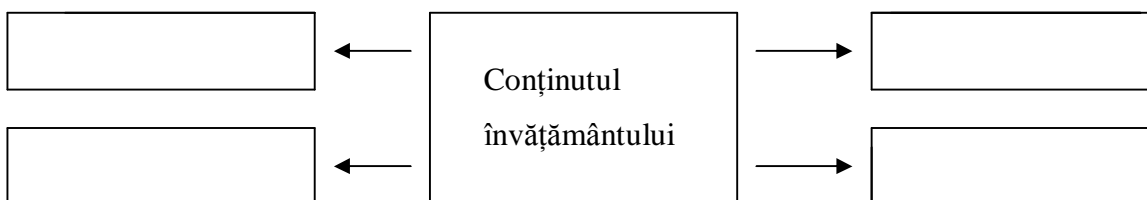
Obiectivarea conținutului învățământului



Exercițiile aplicative:

1. Ce reprezintă conținutul învățământului?
 - a) un sistem de cunoștințe, priceperi, deprinderi, experiență cognitivă, experiență practică, orientare spre valori și atitudini;
 - b) un nivel anumit al însușirii cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor;
 - c) idei generale despre structura naturii și a vieții sociale;

- d) altele...
2. Arătați însușirile care caracterizează conceptul “conținutul învățământului”:
- acțiune, transformată în automatism;
 - cale de-a atinge un anumit scop;
 - legături interdisciplinare;
 - o activitate didactică;
 - cunoștințe;
 - plan de învățământ.
3. Completați tabela:



Tema nr.5 Obiectivele educaționale.

Planul

- Punerea problemei.
- Taxonomia obiectivelor educaționale.
- Operaționalizarea obiectivelor educaționale.

Notiunile cheie:

- Obiectiv* - ceea ce urmează să fie realizat, construit, etc.
- Obiectiv* - exprimarea sub forma unei sarcini sau a unor sarcini (globale sau detaliate) cu enunțuri neechivoce pentru a putea fi măsurate în unități de timp, susceptibile de o tratare matematică.
- Obiective* - proiectări anticipate, relativ restrânse ca extindere ale idealului educativ sub formă de elemente sau sarcini educaționale, care, prin reuniunea și integrarea lor într-un ansamblu unitar, definesc sau conduc la realizarea idealului educativ.
- Taxonomia* - (greacă “taxis” = ordine, “nomos” = reguli, lege) este teoria care vizează regulile, criteriile clasificărilor.
- Operaționalizarea* - transpunerea unui obiectiv în termeni de acțiuni, acte, operații,

manifestări directe observabile.

- derivarea scopurilor procesului didactic în obiective specifice și a acestora în obiective concrete, prin precizarea unor comportamente cognitive sau psihomotorii direct observabile și “măsurabile”.

1. Punerea problemei.

În ultimele trei decenii, pe plan mondial, problematica obiectivelor pedagogice, a fost discutată intens. Până atunci se puneau problemele sarcinilor pedagogice. De exemplu, fiecare lecție în școală realizează trei sarcini: sarcina didactică, sarcina dezvoltativă, sarcina educativă.

Prezentăm câteva exemple de formulare a sarcinilor lecției: “însușirea cunoștințelor despre ordine și clase” (Matematica); “dezvoltarea activității gândirii elevilor prin compararea și ordonarea fracțiilor” (Matematica); “educarea dragostei față de plaiul natal” (istorie).

După cum observăm așa o formulare a sarcinilor lecției nu arată concret ce rezultate pot fi preconizate. Nu sunt măsurabile: volumul de cunoștințe; sentimentul de dragoste față de plaiul natal; procesele cognitive.

În anii 70-80 ai secolului XX în cadrul unor simpozioane și conferințe UNESCO s-a dezvoltat problema idealului și scopului procesului educațional (“intenționalității” acestui proces). Au fost făcute unele precizări conceptuale. Astfel s-a stabilit prin consens ca termenii finalitate, scop și obiectiv, care în limbaj curent sunt adesea sinonimi, să desemneze în limbajul pedagogic trei grade de generalitate a intenționalităților educaționale. Astfel, finalitățile sunt considerate ca “aspirații, intenționalități înalte”, pe termen lung, scopurile sunt “aspirații, intenționalități pe termen mediu și cu grad de generalitate mediu, iar obiectivele sunt sarcini particulare, mai analitice și mai concrete ale procesului educațional. Obiectivele pot fi atinse în intervale de timp relativ mici, în cadrul activităților didactice a sistemelor de lecții, a unei lecții etc.

2. Taxonomia obiectelor educaționale.

Câteva probleme generale privind obiectivele educației.

Majorarea cercetărilor apreciază realizarea primelor taxonomii (calificările riguros științifice) de obiective pedagogice drept începutul unei “revoluții coperniciene în pedagogie”. Într-adevăr, se poate considera că însuși procesul educativ nu se poate (...) cu atributul educativ decât atunci se desfășoară în direcția unor scopuri clare. Din acest punct de vedere putem fi de acord cu aprecierea lui Gilbert de Landsheere după care, până la apariția taxonomiei lui Benjamin Bloom, întreaga istorie a educației nu putea fi decât “o preistorie a educației”.

Indiscutabil, orice schimbare de comportament determinată de absența conștientizării acestei schimbări de către cel care o suferă nu este una educativă, ci simplu dresaj.

Așadar, oricât ar părea de gravă – prin consecințele pe care le incumbă – următoarea afirmație este în întregime adevărată. Un proces este educativ dacă și numai dacă educații sunt conștienți de scopurile (rezultate) acestuia. Aceste considerații pot părea vedere banale. În realitate, practica învățământului constituie încă, într-o măsură destul de însemnată, un spectacol pedagogic dezolant: cei mai mult educatori nu cunosc obiectivele pedagogice de activități pe care le desfășoară și, evident, nu la pot face cunoscute nici celor care învață. În acest condiții, procesul pedagogic este, cum s-a spus, hazardat și orb. Așadar, a defini obiectivele fiecărei activități didactice constituite mai mult decât o obligație profesională pentru educator; obligația are pur și simplu un conținut umanitar.

În același timp, elevii au nevoie să cunoască scopurile fiecărei sarcini pe care educatorii le-o solicită din motive psihologice care comportă totodată și considerații de ordin moral. În principiu, chestiunea se reduce la o normă de deontologie pedagogică pe care am pute-o formula cu următoarea expresie: nimeni nu are voie să ceară celui care învață să rezolve o sarcină de învățare dacă nu cunoaște al însuși obiectivele pe care rezolvarea respectivei sarcini le-ar realiza și dacă nu a făcut cunoscute elevilor acele obiective. Informarea elevilor asupra obiectivelor determină la cei mai mulți și o participare motivată la activitatea de învățare.

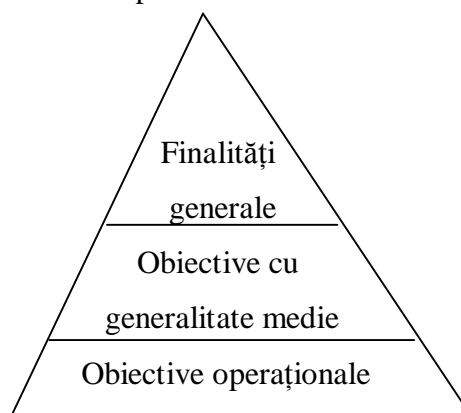
Nu este ușor să definim obiectivele pedagogice nici când este vorba despre un sistem de lecții, nici când este vorba de o simplă lecție. Ba mai mult, definirea obiectivelor unei lecții este chiar mai dificilă decât definirea obiectivelor unei discipline sau chiar a unui ciclu de învățământ. desigur, această problemă ne apare în toată complexitatea și dacă prin obiectiv pedagogic vom înțelege un rezultat al instruirii exprimat în termeni de comportament sau prin capacitatea elevului.

Altfel, chestiunea este simplă.

Cum se știe ușor să definim obiectivele pedagogice în funcție de comportamentul educatorului, întrucât prin acesta se stabilesc conduite direct de către educatorul însuși. Întrebat cu cinci minute înainte de a intra în lecție ce obiective pedagogice urmărește, un educator poate da răspunsuri de tipul: “vreau să stimulez creativitatea”; “vreau să predau tema X”; “vreau să dezvolt spiritul critic” etc. Dar aceste obiective exprimă comportamente ale educatorului. Or, o tehnologie riguroasă solicită definirea obiectivelor pedagogice în funcție de comportamentul elevului, ceea ce este mai întotdeauna dificil. Dar măsura acestei dificultăți este direct proporțională cu complexitatea proceselor educative, căci, după câte cunoaștem, indiferent cât de multe procese și fenomene complexe s-au identificat în univers, nici unul nu depășește în complexitate procesul formării umane. Educația este cel mai complex moment din univers. A considera drept exagerată această achiziție înseamnă, pur și simplu, a ignora natura umană.

Faptul ca atare poate fi fără implicații atunci când abordăm speculativ chestiunea. Însă educația este un proces eminentemente practic.

După cum se știe, într-un sistem de învățământ organizat, obiectivele pedagogice sunt structurate pe cel puțin trei niveluri de complexitate în felul următor:



Am convenit să definim aceste categorii de obiective în felul următor:

Treapta I. Obiectivele generale sunt țelurile, finalitățile care urmează a fi realizate de către toți educatorii care acționează în cadrul sistemului într-un timp îndelungat.

Aceste obiective sunt evident neoperaționale, adică nu pot fi propuse pentru a fi realizate într-o singură activitate didactică; îndeplinirea lor apare ca o rezultată a realizării tuturor obiectivelor parțiale și specifice, aflate pe niveluri ierarhice superioare.

Treapta a II-a: Obiectivele de generalitate medie (specifice unor forme, niveluri, structuri, discipline de învățământ), incluse într-un sistem educațional mai vast. Nici aceste obiective nu sunt operaționale, în sensul de a nu putea fi îndeplinite de un singur profesor într-o lecție sau într-o secvență de instruire. Totuși, ele sunt oarecum “semioperaționale”, întrucât realizarea lor apare ca o rezultată a acțiunii directe a tuturor educatorilor care acționează în subsistemul educațional dat. Totodată, aceste obiective ghidează întregul proces educativ desfășurat în subsistem, deci dau fiecărui profesor în parte “direcția de mers”; îl orientează într-o perspectivă mai apropiată. Detaliate la niveluri ale materiei precum capitolele sau unitățile instructionale, ele capătă calitatea de a putea face posibile măsurări sumative ale cunoștințelor și capacităților.

Treapta a III-a: Obiectivele operaționale pot fi considerate “ținte” concrete, apropiate, ale fiecărei activități didactice (lecții, activități practice etc.). Numai acestea sunt practic realizabile de către educatori într-o singură activitate didactică sau într-o singură secvență de activitate didactică. De exemplu, obiectivul operațional al unei activități didactice desfășurate la lecția “ecuația de gradul I cu o necunoscută” ar putea fi: “la sfârșitul lecției, fiecare elev va ști să rezolve orice ecuație algebrică liniară cu o necunoscută, aflând necunoscuta fără ajutorul

referințelor, al tabelelor sau al dispozitivelor de calcul. Obiectivul va fi considerat atins când fiecare elev va rezolva corect cel puțin primele trei ecuații din fișa dată”.

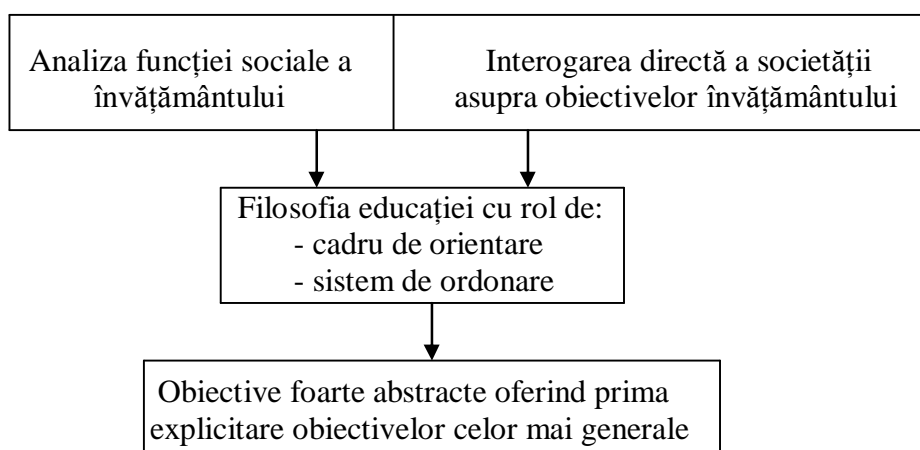
În principiu, educatorii trebuie să realizeze în lecție numai obiective operaționale. După cum am observat însă, acestea trebuie desprinse din obiective cu grad mai mare de generalitate care la rândul lor sunt părți componente ale unor obiective și mai generale sau chiar finalități. Cum se ajunge la obiectivele operaționale?

Gilbert de Landsheere (1979) sugerează trei faze ale procesului prin care se poate ajunge de la cele mai înalte finalități ale unui sistem de învățământ la obiectivele concrete (operaționale) ale activității didactice:

- În faza I se construiește inventarul celor mai generale obiective, pe baza analizei funcției sociale a învățământului și a “interogării” societății asupra nevoilor sale de educație;
- În faza a II-a se stabilesc obiectivele cu nivel de abstracție intermediar, pe baza explicitării finalităților generale în funcție de comportamente, afective și psihomotorii; aceasta înseamnă a elabora taxonomii de obiective specifice respectivului sistem de învățământ;
- În faza a III-a se inventariază obiectivele specifice sau terminale pe baza diferențierii obiectivelor cu rol de abstracție intermediar în funcție de nivelurile și tipurile de învățământ.

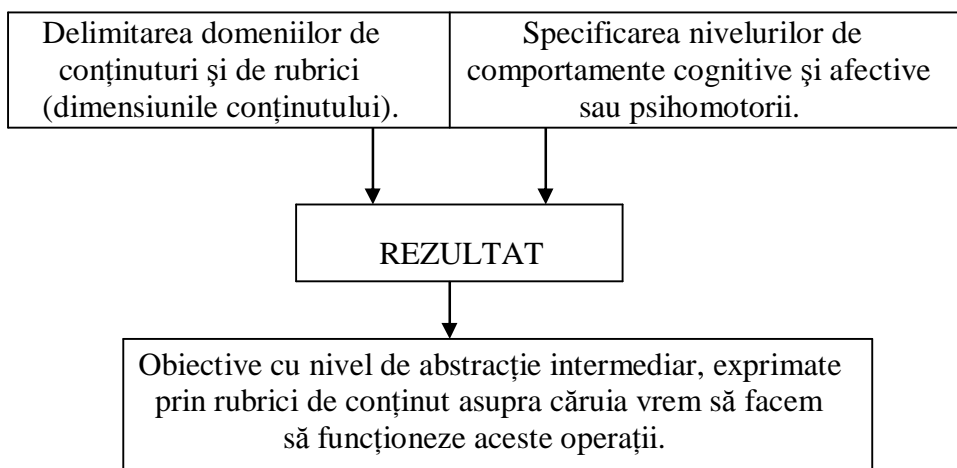
În urma acestor trei demersuri este posibilă stabilirea obiectivelor concrete, specifice materiilor de învățământ; abia din acestea educatorii vor putea apoi să derive cu ajutorul procedurilor de operaționalizare obiective concrete, măsurabile pentru lecțiile sau sistemele de lecții pe care la desfășoară cu elevii. În modelul nostru am mobilizat tabloul trifazic al specificării și derivării pedagogice propus de Gilbert de Landsheere pentru planificarea riguroasă a materiei.

Faza I: Inventarul celor mai generale obiective

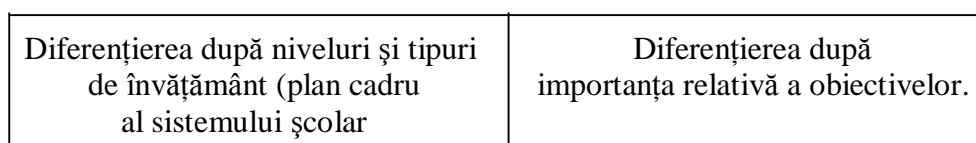


Faza a II-a: inventarul și diferențierea obiectivelor la un nivel de abstracție intermediar.

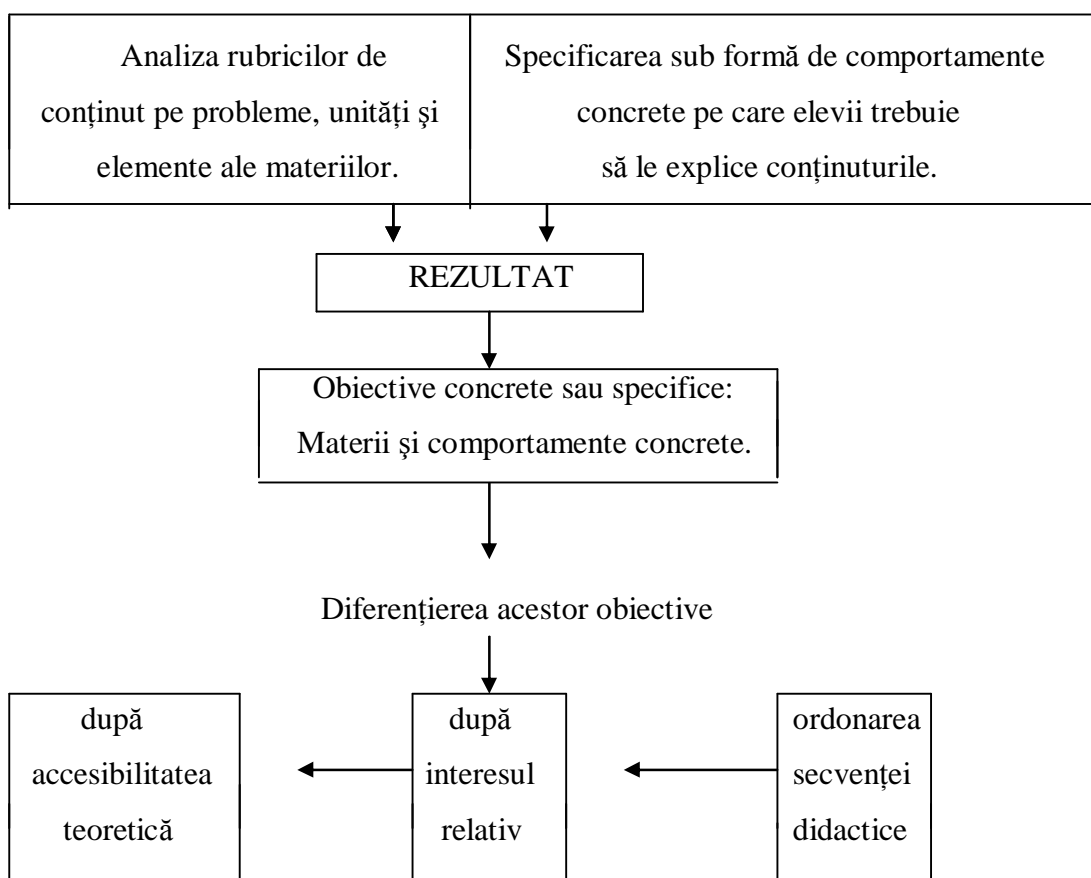
Explicarea obiectivelor foarte abstracte.



Diferențierea obiectivelor cu nivel de abstracție intermediar.

*Faza a III-a: Inventarul și diferențierea obiectivelor specifice.*

Concretizarea obiectivelor cu nivel de abstracție intermediar



Am convenit că o dată orientat corect în ceea ce privește problematica obiectivelor pedagogice, educatorii pot defini într-o formă operațională relativ ușor obiectivele activităților didactice pe care le desfășoară, dacă vor folosi cel puțin trei instrumente științifice: o taxonomie de obiective preconstruite; o procedură standard de operaționalizare și inventarul verbelor care definesc comportamente observabile și măsurabile pentru fiecare clasă de comportament din taxonomia adoptată. Am convenit ca trei asemenea instrumente, apreciate de mai mulți cercetători români drept cele mai potrivite pentru condițiile școlii noastre (Ț.P.Neveanu, 1983; I.Cerghit, 1983; Jinga și Negreș-Dobridor, 1983; I.T.Radu, 1984; M.Ionescu, 1982), ar putea fi adoptate unitar în modelul pe care l-am propus.

Taxonomia de obiective

În 1951, Bloom a indicat șase clase de comportament pentru domeniul cognitiv:

- I. achiziția de informații sau cunoașterea;
- II. comprehensiunea sau înțelegerea informațiilor;
- III. aplicarea sau capacitatea de a identifica părți componente cu principii de organizare;
- IV. sinteza sau capacitatea de a identifica părți componente cu principii de organizare;
- V. sinteza sau capacitatea de a produce noul;
- VI. evaluarea sau capacitatea de a judeca critic.

În 1970, David Krathwohl a reușit să descrie taxonomia obiectivelor din domeniul afectiv; el a identificat cinci clase de comportament:

- I. receptarea;
- II. răspunsul;
- III. valorizarea
- IV. conceptualizarea;
- V. interiorizarea.

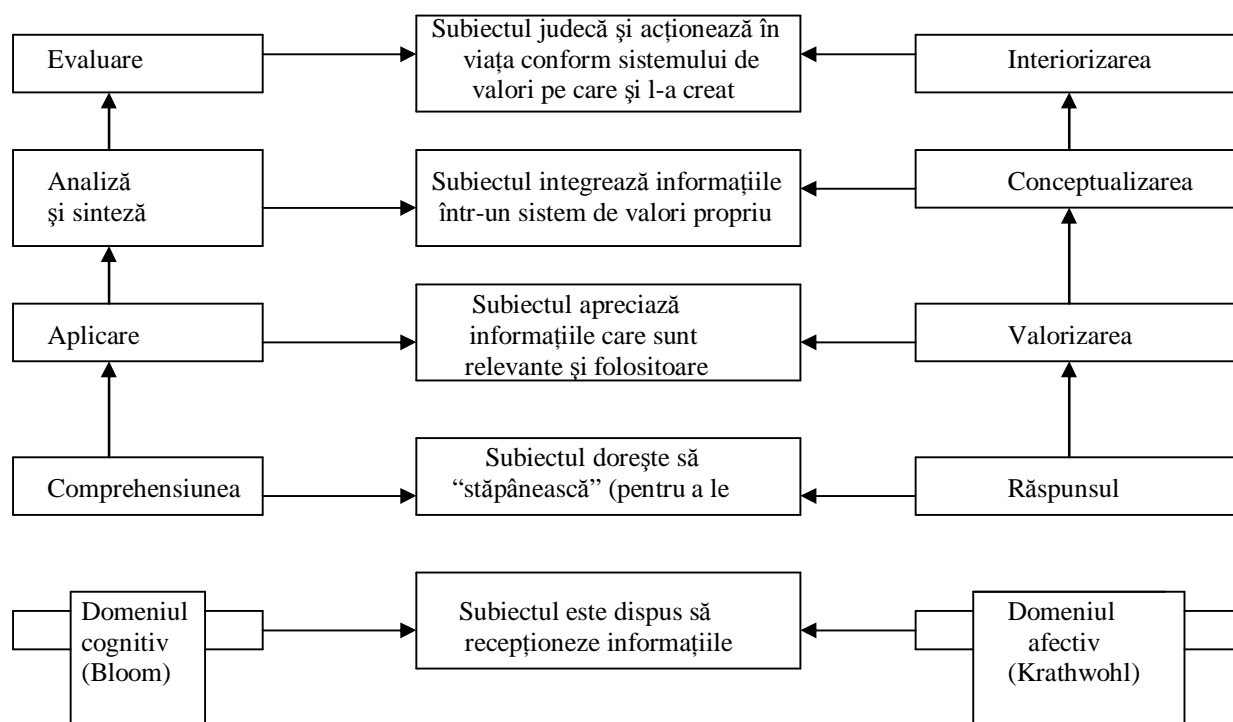
În 1972, Harrow a reușit să descrie taxonomia obiectivelor din domeniul psihomotor. El a identificat șase clase de comportament:

- I. mișcări reflexe;
- II. mișcări fundamentale;
- III. capacități perceptibile;
- IV. capacități fizice;
- V. abilități motrice;

VI. mișcări expresive.

Construcția lui Bloom, Krathwohl și Harrow, cum se știe constituie un tot unitar.

Singurul inconvenient mai serios al taxonomiei pare a fi cel sesizat de către D'Hainaut: separarea oarecum arbitrară a celor trei domenii de dezvoltare a personalității. Totuși, acest inconvenient nu pare de nedepășit. Pe de o parte, este clar că în procesul de învățământ domeniul cognitiv prezintă un interes prioritar putându-se adesea face abstracție de celelalte două. Totuși, pentru situațiile în care domeniile cognitiv și afectiv nu pot fi separate, Franz E. Williams (1973) a propus o tehnică de integrare de mare utilitate pe care am adoptat-o în modelul nostru:



Am luat, de asemenea, în considerare integrarea propusă de Bîrzea (1982) și E.P.Noveanu (1983).

EVALUARE		
REAȚIE COMPLEXĂ	SINTEZA	CARACTERIZARE
AUTOMATISM	ANALIZĂ	ORGANIZARE
REAȚIE DIRIJATĂ	APLICARE	VALORIZARE
DISPOZIȚIE	CONFRUNTARE	REAȚIE

Desigur, taxonomia va servi oricând cadrului didactic pentru a identifica precis categorii mari de obiective pe care trebuie să le urmeze în orice activitate didactică, fiind indispensabilă orientării în perspectivă imediată a procesului instructiv-educativ.

3.Operaționalizarea obiectivelor.

Totuși, este evident că ea nu este suficientă pentru a putea defini într-o formă operațională obiectivele fiecărei activități didactice.

În acest sens, am considerat că educatorii să apeleze obligatoriu la o procedură standard de operaționalizare a obiectivelor.

Procedurile standard de operaționalizare a obiectivelor pedagogice.

Este îndeobște cunoscut că un obiectiv operațional trebuie să exprime riguros rezultatul așteptat al instruirii, astfel încât posibilitatea de a stabili în final activității dacă acest rezultat a fost sau nu obținut să fie în afara oricărui echivoc. În acest sens, după cum se știe, s-au propus proceduri standard de exprimare care traduc exigențe de logică praxeologică. Prima procedură de acest fel a fost creată, după cum se știe de către Robert Mager în 1962. Ulterior au fost propuse și altele. Procedura cu cele mai mari avantaje practice ni se pare cea a lui Gilbert de Landsheere (1972). În opinia sa, un obiectiv pedagogic este operațional dacă și numai dacă definiția sa conține cinci precizări:

- I. *subiectul* care va produce un anumit comportament;
- II. *comportamentul* observabil așteptat;
- III. *performanța* care se va obține cu ajutorul comportamentului așteptat;
- IV. *condițiile* (interne și externe) de învățare în care se va produce comportamentul;
- V. *nivelul performanței* standard (sau *criteriile de reușită* minimă acceptabilă).

Astfel formulat, obiectivul operațional apare ca o expresie care definește concis o schimbare concretă ce se va produce în elev în urma învățării în clasă.

De exemplu, la sfârșitul activității toți elevii (*subiectul*) vor fi capabili să scrie (*comportamentul*) grupul de litere “ghe” (*performanță*) dacă li se va dicta o lectură ce conține cuvinte cu și fără grupul “ghe” fără nici un spijin din partea învățătorului (*condițiile de producere a comportamentului*).

Obiectivul va fi considerat atins dacă toate cuvintele care conțin “ghe” vor fi scrise corect de fiecare elev (*criteriul de reușită*) sau performanțe minimal acceptabile.

Avantajul major al procedurii propuse de către de Landsheere este acela de a obliga educatorul să precizeze chir și demersul didactic în baza căruia se va produce schimbarea comportamentală dorită. Aceasta înseamnă că exercițiul mai îndelungat de operaționalizare a obiectivelor va genera capacitatea de “a vedea” întreaga activitate didactică prin prisma unor rezultate măsurabile, ceea ce, bineînțeles, îl va scuti pe profesor de exercițiul greoi al realizării proiectelor pedagogice în scris.

Întrucât am adus unele amendamente procedurii lui de Landsheere facem precizări în legătură cu fiecare dintre elementele sale.

I. *Subiectul*

Subiectul procesului de învățământ este întotdeauna elevul, nu educatorul, de aceea obiectivele pedagogice trebuie exprimate în funcție de comportamentul elevului și nu cel al educatorului. Totodată, această precizare atrage atenția asupra necesității ca obiectivul să fie atins de toți elevii pentru a putea determina eficacitatea generală a instruirii. În acest sens, majoritatea specialiștilor tehnologiei educației consideră că definiția unui obiectiv operațional trebuie să înceapă obligatoriu cu următoarea expresie: “la sfârșitul activității didactice toți elevii vor fi capabili să...(All children must be able to...) sau (Every child must be able to...). Se înțelege că în cazul în care în clasă există unul, doi copii cu handicap intelectual de natură genetică stabilit prin diagnostic medical, educatorul va începe definirea obiectivului cu expresia: “La sfârșitul activității 95-97% dintre elevi vor fi capabili...”. Sub 95% se consideră însă că începe ineficacitatea instruirii.

II. *Comportamentul așteptat*

Cerința expresă o oricărui obiectiv bine operaționalizat este aceea de a conține obligatoriu un verb de acțiune care să definească un comportament observabil. Dacă un comportament este observabil, atunci el va putea fi o condiție suficientă pentru a putea evalua precis, fără nici un echivoc, rezultatele instruirii. Altfel spus, un obiectiv bine operaționalizat se va referi la un comportament despre care se ar putea decide: s-a produs sau nu s-a produs.

Nu este ușor de găsit verbul care să exprime exact comportamentul așteptat. În vederea facilității operaționalizării obiectivelor pedagogice, Metfessel, Michael și Kirshner (1969) au alcătuit listele complete cu verbele de acțiune necesare operaționalizării obiectivelor din taxonomia lui Bloom pentru domeniile cognitiv și afectiv.

Pentru modelul nostru am adoptat taxonomia lui Bloom, Krathwohl, Harrow. Am folosit bineînțeles și inventarele de verbe de acțiune propuse de Metfessel, Michael și Kirshner (1969).

III. *Performanța și nivelul acceptabil al performanței standard*

Exigențele, a II-a și a V-a dintr-un obiectiv operaționalizat cu formula optimistă a lui Landsheere au de asemenea, importanță capitală. Performanța nu este altceva decât produsul care

se poate obține pe baza comportamentului așteptat. Este așadar un anumit conținut memorat, înțeles, aplicat, analizat, sintetizat sau evaluat.

Se pune problema “cantității de produs” educațional pe care dorim să-l obținem.

Prin *performanță* trebuie să înțelegem așadar “manevrarea” mintală a unui conținut oarecare cu ajutorul unei capacități de operare. Prin urmare, *comportament + conținut performanță de învățare*. Cu aceleași capacități (sau comportamente, în exprimare behavioristă) putem “produce” un număr infinit de performanțe de învățare. Discuția privind “prioritatea obiectivelor sau prioritatea conținuturilor” într-un proiect pedagogic “este, după cum se vede fără obiect și provine dintr-o înțelegere greșită a conceptelor de obiectiv”, “performanța” și “capacitate” (sau “comportament”). Nu este posibilă producerea unor *performanțe de învățare* dacă nu există conținuturi asupra cărora capacitățile mintale să se exercite operatoriu. Dar acestea din urmă constituie “datul” esențial și nu conținuturile. Faptul că în programele actuale de învățământ și nu capacitățile de a opera cu ele nu este decât o deficiență de *curriculum* care trebuie suplinită prin eforturile educatorilor și nu trebuie considerată, în abstract ca o “realitate *tabu*” care condiționează definitiv eforturile noastre. Trebuie înțeles cu claritate că în învățământul formativ (și chiar în orice învățământ) mintea celui care învață constituie și *ținta*, și *resursa* și *motivul* instruirii.

Problema pe care o avem de rezolvat este cum putem transforma potențialul de operare cu informații în capacități de operare, și nu de “a-i băga în cap” elevului toate informațiile. Oare informațiile încă nedescoperite dovedesc inexistența unor capacități de a opera cu ele? Pe vremea lui Aristotel încă nu exista genetica sau informatica. Oare Stagiritul adus în zilele noastre, n-ar fi dispus de potențialul mintal pentru a le asimila și chiar dezvolta? În realitate, ființele umane dispun de un fond genetic rămas nemodificat de peste un milion de ani care diriguiește și posibilitățile sale de dezvoltare intelectuală și afectivă; acesta este “datul esențial” și de la el trebuie pornit. Este puțin? Greu de afirmat așa ceva, din moment ce cu aceleași capacități putem produce un număr nelimitat de performanțe de învățare. Cu comprehensiunea, de exemplu, orice elev poate înțelege orice conținut, indiferent de disciplină; și tot astfel se pune problema și în legătură cu *analiza*, *sinteza* sau *evaluarea*.

Problema adevărată este: până la ce nivel trebuie rafinată (sau aprofundată) performanța unui elev oarecare pentru a o putea considera “acceptabilă”?

Este o întrebare extrem de dificilă în condițiile unui sistem de învățământ în care programele școlare nu definesc riguros nivelul acceptabil al performanțelor dorite. În această situație, educatorul va fi obligat să stabilească nivelul performanțelor standard pe baza unei analize anterioare a obiectivului terminal specificat, din care face parte un anumit obiectiv operațional urmărit. Stabilirea nivelului performanței standard este o problemă de mare responsabilitate pedagogică.

Principial, putem vorbi de *trei categorii de performanțe standard*:

- performanță standard minimal acceptabilă;
- performanță standard maximală;
- performanță standard optimală.

După unii cercetători, performanțele standard minimale constituie “cheia de boltă” a întregii problematice a determinării eficacității generale a instruirii (C.Bîrzea, 1982). După părerea noastră, este vorba mai degrabă de o “piatră unghiulară”.

Într-adevăr, se pune problema de a decide cât de puțin se poate admite că poate învăța un elev fără ca progresul său instrucțional ulterior să nu fie în nici un fel afectat. Este oare ușor de rezolvat o asemenea problemă de către fiecare cadru didactic?

După părerea noastră, nu!

Desigur, discutăm această problemă dintr-o perspectivă mai generală. În ceea ce privește învățarea scris-cititului, de exemplu, în clasa I, sarcinile de a defini nivelul performanței minimal acceptabile sunt vădit ușoare. Este oarecum ușor de decis, fie și numai în baza unei anumite experiențe, ce înseamnă că un copil știe să scrie și să citească în mod acceptabil și plecând de la acest deziderat terminal să putem stabili riguros performanțe minimal acceptabile în legătură cu fiecare obiectiv operațional propus.

Este, fără îndoială, un avantaj pe care nu-l avem la toate disciplinele de învățământ.

Performanța minimală standard – trebuie să convenim acest lucru – este nivelul la care ne vom raporta pentru a judeca reușita tuturor elevilor. Neîndoielnic, este și democratic, și profund pedagogic să judecăm eficacitatea generală a instruirii în raport cu criteriile de reușită minimal acceptabilă, chiar dacă ne-ar interesa reușita optimă a tuturor și nu ar deranja pe nimeni dacă toți ar reuși la nivelul performanței maxime.

Atâta doar, că eficacitatea generală optimală și eficacitatea generală maximală sunt utopii pe care nu ni le putem propune din rațiuni psihologice și pedagogice suficient demonstrate. Desigur, în procesul instructiv-educativ nu vom pierde din vedere posibilitățile de învățare mai mari ale unor copii. Proiectarea instruirii nu obligă la plafonarea tuturor elevilor din clasă la nivelul performanței minime. Dimpotrivă, obligă la diferențierea instruirii în raport cu nivelul performanței așteptat.

Atâta doar, că nici unui elev nu i se poate cer mai puțin decât minimumul acceptabil și nici unui elev cu ritm de învățare lent sau foarte lent nu i se cere mai mult decât acest minimum. Reușita tuturor trebuie judecată în raport cu acest minimum acceptabil și de capacitatea de învățare a fiecăruia.

Performanța standard minimală va putea permite evaluarea tuturor elevilor în raport cu aceleași criterii de reușită. Marele ei avantaj în posibilitatea pe care o are educatorul de a depăși

neajunsurile evaluării normative. Aceasta din urmă îl determină să raporteze reușitele unor elevi la reușitele altor elevi.

Lipsită de criterii unitare, obiectivitatea evaluării va fi astfel pulverizată într-o subiectivitate care face adesea actul aprecierii cu totul neștiințific, inacceptabil. Criterierea pe care o permite stabilirea clară a nivelului performanței standard acceptabile constituie unul dintre punctele de reper în înțelegerea modului de abordare a problematicii instruirii la orice disciplină și nivel de învățământ.

Inventarele de verbe care definesc comportamente observabile

Am subliniat deja mai sus necesitatea de a exclude din formularea obiectivelor operaționale pentru a defini comportamentele așteptate, expresii verbale ce numesc comportamente ascunse, invizibile, lăuntrice care sunt nemăsurabile. Asemenea expresii ce trebuie evitate sunt verbe de genul: a simți, a resimți, a iubi etc. Aceste comportamente nu pot fi observate direct și deci nu pot fi testate. De asemenea, nici expresiile verbale care trimit la comportamente generale nu trebuie folosite în formularea obiectivelor. De exemplu, a ști, a cunoaște, a înțelege etc. sunt prea generale, în sensul că fiecare dintre ele exprimă de fapt o multitudine de comportamente observabile și deci nu pot fi măsurate în întregime. Metfessel, Michael și Kirshner (1969) au construit inventarul complet de verbe ce trebuie folosite pentru a defini obiectivele din domeniile cognitiv și afectiv, pe care l-am adoptat pentru modelul nostru și pe care nu-l mai reproducem întrucât este larg cunoscut și utilizat (vezi reproducerea acestuia în lucrarea *Învățarea eficientă* de I.Jinga și I.Negreț-Dobridor, 1994).

Lista verbelor care definesc comportamente observabile

Posibilitatea concretizării obiectivelor educaționale poate fi sprijinită și prin cunoașterea verbelor care definesc comportamente observabile. O sintetizare a acestora au realizat: B.Bloom (pentru domeniul cognitiv), D.Krathwohl (pentru domeniul afectiv) și Simpson (pentru domeniul psihomotor).

A: Pentru domeniul cognitiv

OBIECTIVUL GENERAL	OBIECTIVUL SPECIFIC (de generalitate medie)	OBIECTIVUL OPERAȚIONAL poate fi exprimat printr-unul din verbele de acțiune (numesc comportamente) de mai jos:	COMPLEMENTELE DIRECTE de care se leagă verbele anterioare
1. cunoașterea – exprimă toate obiectivele de simplă achiziție a informațiilor de către elev, în special prin	1.1. cunoașterea datelor particulare		
	1.2. cunoașterea terminologiei	a identifica, a distinge, a defini, a aminti, a recunoaște	vocabular, terminologie, semnificații, definiții, referenți, elemente

memorare	1.3. cunoașterea faptelor particulare	a aminti, a recunoaște, a dobândi, a identifica	
	1.4. cunoașterea mijloacelor care permit utilizarea datelor particulare		
	1.5. cunoașterea convențiilor	a aminti, a identifica, a recunoaște, a dobândi,	forme, convenții, uzanțe, reguli, modalități, simboluri, reprezentări, siluri etc.
	1.6. cunoașterea tendințelor și secvențelor	a aminti, a recunoaște, a dobândi, a identifica, a enumera	acțiuni, procese, mișcări, dezvoltări, tendințe, secvențe, cauze, relații, forțe, influențe
	1.7. cunoașterea clasificărilor și a categoriilor	a aminti, a recunoaște, a dobândi, a identifica, a enumera	arii, timpuri, caracteristici, clase, ansambluri, clasificări, categorii, diviziuni
	1.8. cunoașterea criteriilor	a aminti, a recunoaște, a dobândi, a identifica	criterii, baze, elemente

	1.9. cunoașterea metodelor	a aminti, a recunoaște, a dobândi, a identifica	metode, tehnici, abordări, procedee, tratamente
	1.10. cunoașterea reprezentărilor abstracte și a legilor		
	1.11. cunoașterea principiilor și a legilor	a aminti, a recunoaște, a dobândi, a identifica	principii, legi, părți esențiale, generalizări, elemente fundamentale
	1.12. cunoașterea teoriilor	a aminti, a recunoaște, a dobândi, a identifica	teorii, teze, intercorelații, structuri, organizare, formulări
2. comprehensiunea - este nivelul elementar al înțelegerii care permite celui care învață să cunoască ceea ce este studiat fără a stabili cu necesitate o legătură între acest material și un altul; a-și da seama de însemnătatea a	2.1. transpunere	a traduce, a transforma, a exprima în cuvinte proprii, a ilustra, a pregăti, a citi, a reprezenta, a schimba, a scrie din nou, redefini	semnificații, exemple, definiții, abstracții, cuvinte, fraze
	2.2. interpretare	a interpreta, a reorganiza, a rearanja, a diferenția, a distinge, a face, a stabili, a demonstra	relații, fapte esențiale, aspecte, puncte de vedere, caracterizări, concluzii, metode, teorii, abstracții

ceea ce studiază	2.3. extrapolare	a estima, a introduce, a conchide, a prevedea, a diferenția, a determina, a extinde, a interpola, a extrapola, a completa, a stabili	consecințe, implicații, concluzii, factori, ramificații, semnificații, corolare, efecte, probabilități
3. aplicare (elevul învață să utilizeze la cazuri particulare și complete reprezentările abstracte)		a aplica, a generaliza, a stabili, a alege, a dezvolta, a organiza, a utiliza, a se servi de, a transfera, a restructura, a clasifica	principii, legi, concluzii, efecte, metode, teorii, abstracții, situații, generalizări, procese, fenomene, procedee
4. analiza (obiectivele din al 4-lea nivel al taxonomiei lui Bloom presupun a-l învăța pe elev să separe părți, comunicări, în așa fel încât să lămurească ierarhia relativă a suporturilor, ideilor exprimare)	4.1. căutarea elementelor	a distinge, a detesta, a identifica, a discrimina, a recunoaște, a categorisi, a deduce	elemente, ipoteze, concluzii, supoziții, enunțări de fapte, enunțări de intenții, argumente, particularități
	4.2. căutarea relațiilor	a analiza, a contrasta, a compara, a distinge, a deduce	relații, interrelații, teme, evidențe, erori, argumente, cauze, efecte, consistențe indirecte

	4.3. căutarea principiilor de organizare	a analiza, a distinge, a detecta, a deduce	forme, metode, scopuri, puncte de vedere, tehnici, mijloace indirecte, structuri, teme, aranjamente, organizări
5. sinteza (obiectivele prin care elevul este învățat să îmbine elementele și părțile pentru a forma simboluri, întreguri)	5.1. crearea unei opere personale	a scrie, a povesti, a relata, a produce, a constitui, a crea, a transmite, a modifica, a documenta	structuri, modele, produse, proiecte, performanțe, lucrări, comunicări, fapte originale
	5.2. elaborarea unui plan de acțiune	a propune, a planifica, a produce, a proiecta, a modifica, a specifica	planuri, obiective, specializări, scheme, operații, soluții, modalități, mijloace
	5.3. derivarea unor relații abstracte dintr-un ansamblu	a produce, a deriva, a dezvolta, a combina, a organiza, a sintetiza, a clarifica, a deduce, a formula, a modifica	fenomene, taxonomii, concepte, scheme, teorii, relații, abstracții, generalizări, ipoteze, percepții, modalități, descoperiri
6. evaluare (obiectivele prin care se urmărește formarea capacităților de a	6.1. critica internă	a judeca, a argumenta, a valida, a evalua, a decide	pertinențe, veridicități, lacune, sofisme, precizie, grade de precizie

formula judecării de valoare	6.2. critica externă	a judeca, a argumenta, a considera, a compara, a standardiza, a evalua	
------------------------------	----------------------	--	--

B: Pentru domeniul afectiv

Clasificarea în taxonomie	Verbe active (indicând comportamente observabile, măsurabile)	Complemente directe (indicând tipurile de conținuturi și produse)
1.0. RECEPTAREA		
2.1. Conștiința	a diferenția, a separa, a izola, a diviza	imagini, sunete, evenimente, intenții, aranjamente
2.2. Voința de a recepta	a acumula, a alege, a combina, a accepta	modele, exemple, configurații, mărimi, parametri, cadențe
2.3. Atenția preferențială	a alege, a răspunde corporal, a asculta, a controla	alternative, răspunsuri, ritmuri, nuanțe
2.0. RĂSPUNSUL		
2.1. Asentimentul	a se conforma, a urma, a încredința, a aproba	directive, instrucțiuni, legi, linii de conduită, demonstrații
2.2. Voința de a răspunde	a oferi spontan, a discuta, a se juca	instrumente, jocuri, opere dramatice, șarade, parodii
2.3. Satisfacția de a răspunde	a aplauda, a aclama, a-și petrece timpul liber făcând ceva, a spori	învățări, piese, prezentări, lucrări literare

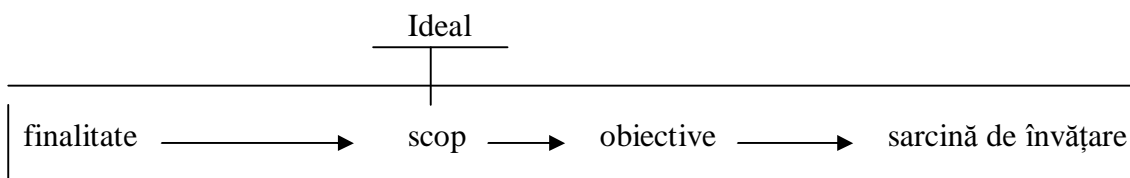
3.0. VALORIZAREA		
3.1. Acceptarea unei valori	a-și spori competența prin, a spori cantități de, a renunța, a specifica	membrul(ii) unui grup, producție(ii), artistică(e), producție(ii), muzicală(e), prietenii personale
3.2. Preferința pentru o valoare	a asista, a subvenționa, a ajuta, a încuraja	artiști, proiecte, puncte de vedere, argumente
3.3. Angajarea	a nega, a protesta, a dezbate, a argumenta	decepții, inconsecvențe, abdicări, manifestări neraționale
3.4. Clasificarea în taxonomie		
4.0. ORGANIZAREA		
4.1. Conceptualizarea unei valori	a discuta, a teoretiza asupra unei idei	parametrii, coduri, standardele, scopuri
4.2. Organizarea unui sistem de valori	a armoniza, a organiza, a defini	sisteme, abordări, criterii, limite
5.0. CARACTERIZAREA PRINTR-UN SISTEM DE VALORI		
5.1. Ordonarea generalizată	a revizui, a schimba, a completa, a pretinde	planuri, comportamente, metode, eforturi

5.2. Caracterizarea	a fi bine apreciat de către toți cei egali cu tine pentru o acțiune sau o calitate, a fi apreciat de superiori pentru o acțiune sau o calitate, a fi apreciat bine de subalterni pentru o acțiune sau o calitate, a evita, a dirija, e rezolva, a rezista	umanitarism, integritate morală, maturitate, extravagantă, excese, conflicte, enormități
---------------------	---	--

C: Pentru domeniul psihomotor

Categoriile taxonomice	Verbe de acțiune	Complemente directe
- Percepție	- să observe - să analizeze - să compare - să generalizeze	elementele grafice ale unei litere, scrierea (rostirea) corectă a unui cuvânt, a unei propoziții
- Dispoziție	- să dorească	să insiste, să execute indicațiile și demonstrația realizată,
- Reacție dirijată	- să aplice - să răspundă	norme repetând sub aceeași formă sau în forme diferite, să nu-și mai
- Automatism	- să execute corect	concentreze atenția asupra tehnicii de
- Reacția complexă	- să execute corect fără efort	citire sau scriere, de calcul, etc., ci asupra conținutului

Conspect de reper



Taxonomia de obiective:

În 1951, Bloom a indicat șase clase de comportament pentru domeniul cognitiv:

1. achiziția de informații sau cunoaștere;
2. înțelegerea informației;
3. aplicarea sau capacitatea de a identifica părți componente ca principii de organizare;
4. sinteza sau capacitatea de a identifica părți componente;
5. sinteza sau capacitatea de a produce noul;
6. evaluarea sau capacitatea de a judeca critic.

Ce stă la baza acestei taxonomii?

Răspuns: Dinamica procesului de învățământ

- perceperea materialului
- înțelegerea – a pătrunde, a cuprinde cu mintea, a gândi...
- conștientizarea – a-și da seama de...

- fixarea
- aplicarea
- evaluarea

1970 David Krathwohl – taxonomia din domeniul afectiv:

- 1) receptare – înregistrare
- 2) răspunsul
- 3) valorizarea – a conferi, a recunoaște o valoare; a formula judecăți de valoare
- 4) conceptualizarea – transpunerea teoriei în concepte
- 5) interiorizarea – a reflecta în conștiință, prin prisma propriei sensibilități fenomene ale realității exterioare

1972 Harrow – domeniul psihomotor:

- 1) mișcări reflexe
- 2) mișcări fundamentale
- 3) capacități perceptibile
- 4) capacități fizice
- 5) abilități motrice
- 6) mișcări expresive

Mai precisă și mai avantajoasă este procedura produsă de către Gilbert de Landsheere (1972).

Menționează că un obiectiv pedagogic este operațional dacă definiția sa conține cinci precizări:

1. subiectul care va produce un anumit comportament;
2. comportamentul observabil așteptat;
3. performanța care se va obține cu ajutorul comportamentului așteptat;
4. condițiile (interne și externe) de învățare în care se va produce comportamentul;
5. nivelul performanței standard (sau criteriile de reușită minimă acceptabilă).

Obiectivul operațional apare ca o expresie care definește concis o schimbare concretă ce se va produce în elev în urma învățării.

Tema nr. 6 Metodologia didactică.

Planul:

1. Metodă, procedeu, metodologie didactică.
2. Taxonomia metodelor de învățământ / didactice.

3. Prezentarea analitică a metodelor de învățământ.

Noțiunile cheie:

- metoda* - (din grecescul “methodos” –odos = cale, drum; metha = spre, către) înseamnă “drum spre...”, “cale ... de urmat”. O cale eficientă de organizare și conducere a învățării, un mod comun de a proceda care reunește într-un tot familiar eforturile profesorului și ale elevilor săi.
- procedeu didactic* - practica (soluție didactică practică) însoțită, după caz, de tehnici și mijloace didactice, pentru realizarea metodelor didactice;
- tehnici didactice* - o îmbinare de procedee – soluții didactice practice, însoțite, după caz, de mijloace, pentru realizarea efectivă a unor activități didactice;
- metodologia* - sistemul de căi, modalități, procedee, tehnici și mijloace adecvate de instruire, care asigură desfășurarea și finalizarea de performantă și eficientă a predării-învățării;
- modalități* - tipuri sau forme ale metodelor de învățământ, însoțite de procedee, tehnici și mijloace didactice adecvate.

1. Metodă, procedeu, metodologie didactică.

După cum am menționat anterior, didactica caută răspuns la mai multe întrebări: Ce? Pentru ce? Cum? Cât? Când?

Întrebarea Cum? este adresată metodelor de învățământ. Cum să-l instruiști pe copil mic ca el să învețe rațional, să dobândească cunoștințe, să-și formeze priceperi și deprinderi. Această întrebare ne orientează spre metodele de învățământ. Metoda (din limba greacă – “cale spre ceva”) – este activitatea ordonată a pedagogului și elevilor orientată spre atingerea scopului didactic. Metodele de învățământ reprezintă totalitatea căilor, mijloacelor de soluționare a problemelor învățământului.

După cu procesul de învățământ are două laturi: predarea și învățare, deosebim metode de predare și metode de învățare. Dacă se realizează lucrul în comun: al inva cu copiii, atunci este vorba despre metodele instruirii.

În componența metodelor de învățământ deosebim procedeul didactic, este un element al metodei, o parte componentă a ei. Metoda ce realizează prin intermediul metodelor.

În metodele de învățământ sunt două părți: obiectivă, care nu depinde de învățător și subiectivă, care depinde de le. De exemplu, povestirea învățătorului ca metodă de învățământ are

înșușiri generale, specifice pentru toate povestirile, pe care le vor prezenta alți învățători. Însă povestirea unui pedagog concret are specificul său, particularitățile sale, care constituie acel subiectiv.

În procesul de învățământ, profesorul și elevii acționează prin intermediul unor metode de predare și respectiv de învățare. Acestea constituie o variabilă cauzală dintre cele mai importante care explică și poartă răspunderea, într-o măsură importantă, a rezultatelor obținute. Metodele constituie instrumente de prim rang în mâna profesorului; de cunoașterea și utilizarea unor metode adecvate și avansate depinde însăși eficiența muncii sale. Fiind cel mai intim legată de activitatea sa, metodologia reprezintă terenul pe care se poate afirma cel mai ușor creativitatea sa didactică.

În semnificație originară, cuvântul “metodă”, derivat etimologic din grecescul “methodos” (odos = “cale, drum”; metha = “spre, către”), înseamnă “drum spre...” , “cale... de urmat” în vederea atingerii unui scop determinat sau mod de urmărire, de căutare, de cercetare și descoperire... a adevărului; drum care conduce la cunoașterea realității și la transformarea acesteia pe baza cunoașterii. Această din urmă accepție ne atrage atenția că metodele de instruire își au sorgintea în metodele de cercetare științifică, că ele păstrează semnificația unor căi de aflare a adevărului, lucru absolut firesc de vreme ce și învățarea este, în ultimă analiză, un autentic act de cunoaștere. Totuși, între metodele de *elaborare a științei* și cele de *prezentare a științei* există o evidentă deosebire. Primele servesc la descoperirea propriu-zisă a adevărilor, iar ultimele la comunicarea adevărilor deja elaborate ori la conducerea eforturilor spre redescoperirea adevărilor, noi pentru elevi, cunoscute pentru omenire.

În sens *praxiologic*, metoda are înțelesul unui *mod eficient de acțiune* și, prin extensie, al unei *modalități* practice de lucru a profesorului cu elevii, al unei *tehnici* de realizare a acțiunii de predare și de învățare. În versiune *cibernetică*, metoda reprezintă o *tehnică de execuție* a acțiunii încorporând elemente de programare a operațiilor, comandă și dirijare, conexiune inversă (feedback), evaluare și corectare progresivă a înaintării învățării. Prin corelație, metoda se definește ca fiind o modalitate de a atinge anumite obiective instructiv-educativ dinainte stabilite, prin intermediul căreia se transmit și se însușesc cunoștințele, se formează priceperi și deprinderi. Astfel, profesorul dă posibilitatea elevilor să găsească ei înșiși calea proprie de urmat în vederea redescoperirii unor noi adevăruri, a elaborării unor noi cunoștințe și forme comportamentale, a găsirii unor răspunsuri la situațiile problematice de învățare cu care se văd confrunțați. Pe scurt, *metoda este o cale eficientă de organizare și conducere a învățării, un mod comun de a proceda care reunește într-un tot familiar eforturile profesorului și ale elevilor săi*

În cadrul metodelor putem întâlni o tehnică mai limitată de acțiune (M.Debesse) numită procedeu, un simplu detaliu, o particularizare sau componentă a metodei în cauză (de aceea putem vorbi, în ultimă instanță, despre o metodă ca fiind un ansamblu organizat de procedee). În

cadrul metodei, procedeele pot să varieze, să-și schimbe locul, fără să afecteze realizarea scopului urmărit prin respectiva metodă. Redistribuirea procedeelelor poate să aducă cel mult unele nuanțări sau sublinieri în îndeplinirea obiectivelor propuse. De asemenea, între metodă și procedee relațiile sunt dinamice și din alt punct de vedere. Și anume, metoda poate deveni ea însăși un procedeu în contextul altei metode sau un procedeu poate fi ridicat la rang de metodă la un moment dat. De exemplu, demonstrația (prezentarea unor obiecte, scheme, diapozitive etc.) poate constitui un simplu procedeu în cadrul explicației, prelegerii, conversației euristice, dezbaterii colective etc. Dar și invers, explicația devine un procedeu al descrierii, demonstrației pe viu a unor noi cunoștințe etc.

Ansamblul de metode utilizate constituie ceea ce denumim, în sens restrâns, metodologia activității didactice (metodologia instruirii). În plan operațional, ea analizează natura, funcțiile, locul și clasificarea tipurilor de metode aplicate în organizarea și conducerea procesului de învățământ; ea relevă principiile care stau la baza utilizării lor optimale.

În ceea ce privește funcțiile acestei metodologii, putem consemna în primul rând o funcție *cognitivă* (metoda devine o cale de acces spre aflarea adevărilor ori spre însușirea unor moduri de acțiune umană), dar și o funcție *formativ-educativă* (este vorba despre exersarea diverselor funcții psihice și motorii, stimularea dezvoltării acestora, influențarea formării deprinderilor intelectuale și a strategiilor cognitive, dezvoltarea unor convingeri științifice și sentimente morale, cultivarea unor opinii și atitudini etc.). În același timp se remarcă o funcție *motivațională* (reușind trezirea interesului și a curiozității față de cunoaștere – epistemică – amplificând satisfacțiile izvorâte din actul învățării), o funcție *instrumentală sau operațională* (situându-se ca intermediar între obiectivele definite și obiectivele realizate, transformate în rezultate sau performanțe dorite) și nu în ultimul rând o funcție *normativă* (orientând activitatea didactică și cea de învățare, așezând-o în limitele unor prescripții sau reguli utile optimizării instruirii).

2. Taxonomia metodelor de învățământ.

Pentru a realiza scopul didactic, învățătorul alege o anumită metodă reieșind din sistemul de metode, constituit în baza clasificării (taxonomiei) metodelor.

Problema clasificării metodelor rămâne o problemă deschisă dialogului și cercetării de specialitate.

Clasificarea are la bază câteva criterii:

1. Sursa generatoare a învățării, sau sursa cunoașterii. Din punct de vedere istoric s-au stabilit trei surse: practica, intuitivitatea, cuvântul, lucrul cu cartea și manualul și metoda video (apărută în anii 80 sec. XX).

2. Scopul didactic sau menirea metodei: metode de dobândire a cunoștințelor; metodele formării priceperilor; metodele aplicării cunoștințelor; metode creative; metode de consolidare; metode de control.
3. Clasificarea după tipul activității cognitive: metoda expositiv-ilustrativă; metoda reproducției, instruirea problematizată; metoda euristică; metoda de cercetare.
4. Clasificarea după nivelul activismului elevului: metode active; metode pasive.
5. Clasificare în corespundere cu scopul didactic: metode care contribuie la însușirea materialului; metode care contribuie la consolidarea și perfecționarea cunoștințelor dobândite. Prima grupă de metode include: expunerea materialului, conversația, lucrul cu cartea, metoda euristică, metoda de cercetare. Grupa a doua include: exercițiul.
6. Clasificarea elaborată de academicianul rus I.C.Babanschi: Metodele organizării și realizării activității cognitive; Metodele stimulării și motivării activității cognitive a elevilor; Metode de control și autocontrol.

Prezentăm caracteristica metodelor clasificate în baza criteriului – izvorul cunoașterii sau sursa generatoare a învățării școlare (care poate fi experiența social-istorică a omenirii, experiența individuală, cea obținută prin activitatea practică etc.).

După cum lesne se poate observa, actuala diversificare a situațiilor de instruire creează o mare variație în rândul metodelor și procedeelor. Spre deosebire de învățământul tradițional, caracterizat prin tendințe de uniformizare a învățării și de extindere în mod mecanic a aplicării aceluiași metode, școala de astăzi se declară în favoarea diversificării și flexibilității metodologiei de instruire. De aceea, clasificarea metodelor rămâne o problemă deschisă dialogului și cercetării de specialitate: amintim aici câteva dintre criteriile pe care clasificările actuale le folosesc:

- criteriul istoric face distincție între așa-zisele metode vechi (clasice sau tradiționale) și metodele noi (moderne), deși nu tot ceea ce este “vechi” este neapărat și demodat, după cum nu tot ceea ce este “nou” este și modern;
- după gradul de generalitate (extensiunea sferei de aplicabilitate) găsim metode “generale” și metode “speciale”;
- după criteriul organizării muncii se face în mod curent distincția între metodele de muncă individuală, în echipă și cele realizate în colectiv;
- după funcția fundamentală îndeplinită, avem metode de transmitere și asimilarea noilor cunoștințe, de formare a priceperilor și deprinderilor, de consolidare, de aplicare, de verificare etc.;
- după modul de determinare a activității mentale întâlnim metode algoritmice, semialgoritmice și nealgoritmice (euristice) etc.

În ceea ce privește, adoptăm o calificare al cărui criteriu de bază îl reprezintă izvorul cunoașterii sau sursa generatoare a învățării școlare (care poate fi experiența social-istorică a omenirii, experiența individuală, cea obținută prin activitatea practică etc.). Fiecare dintre aceste surse solicită tipuri diferite de învățare și modalități variate de organizare a învățăturii. În virtutea acestei alegeri, la care vom asocia și un sub-criteriu – și anume suportul (vectorul) informației (cuvânt, imagine, acțiune etc.) – vom distinge:

Ø Metode de comunicare orală

- Metode expozitive (afirmative);
 - Expunerea cu oponent;
 - Prelegerea dezbateri (discuție)
- Metode interogative (conversative sau dialogate);
- Metoda discuțiilor și dezbaterilor;
- Metoda problematizării (instruirea prin problematizare);

Ø Metode de comunicare bazate pe limbajul intern. Reflecția personală

Ø Metode de comunicare scrisă. Tehnica lecturii

Ø Metode de exploatare a realității (bazate pe contactul direct sau indirect cu realitatea)

- Metode de exploatare nemijlocită (directă a realității);
 - Observația sistematică și independentă;
 - Experimentul;
 - Învățarea prin cercetarea documentelor și vestigiilor istorice;
- Metode de exploatare mijlocită (indirectă) a realității;
 - Metode demonstrative (intuitive);
 - Metode de modelare (*model devices*);

Ø Metode bazate pe acțiune (operaționale sau practice)

- Metode bazate pe acțiunea reală (autentică):
 - Metoda exercițiului ;
 - Metoda studiului de caz (metoda cazurilor);
 - Proiectul sau tema de cercetare-acțiune;
 - Metoda lucrărilor practice;
- Metode de simulare (bazate pe acțiunea fictivă);
 - Metoda jocurilor (învățarea prin joc);
 - Metoda dramatizării (învățarea prin dramatizare);
 - Învățarea pe simulatoare.

Se adaugă acestora un tip aparte de metode:

Ø Metoda de raționalizare a învățării și predării

- Metode activității cu fișele;
- Metode algoritmice de instruire;
- Instruirea programată (învățământul programat);
- Instruirea asistată de calculator (IAC).

Să analizăm acum mai detaliat câteva dintre atributele acestora.

3. Prezentarea analitică a metodelor de învățământ.

Metode de comunicare orală.

1. Metode expositive (afirmative)

Chiar dacă, în contextul modernității, procesului de învățământ cunoaște o restrângere momentului expositiv-receptiv întreținut timp îndelungat de metodele de comunicare, în opinia noastră în favoarea intensificării momentului participativ menținerea metodelor structurate pe folosirea cuvântului rostit ca instrument de instruire își găsește o legitimă justificare în propriile virtuți și avantaje ale acestora. Peste ele nu se poate trece atât de ușor cu vederea, tot așa cum renunțarea în bună parte la serviciile lor își are explicația în neajunsurile și limitele care la sunt inerte.

Metode expositive	
Avantaje	Limite
<ul style="list-style-type: none"> • Corespund necesității de învățare a conceptelor • Sunt economice și mai rapide • Transmit un volum de informație sporit • Un profesor poate instrui o colectivitate • Oferă o sinteză a cunoștințelor • Influențează sentimentele și atitudinile, convingerile și opiniile auditoriului • Oferă un model de abordare rațională a realității • Incită la căutări personale • Rol simultan concludiv și anticipativ • Favorizează un fenomen de “contagiune” sau de sugestie colectivă 	<ul style="list-style-type: none"> • Superficialitate și formalism • Ineficiente • Bazate pe reproducere • Nu favorizează un contact nemijlocit cu realitatea • Transmit cunoștințele într-o formă “de-agata elaborată” • Centrate pe activitatea profesorului • Îndeamnă spre pasivism • Situează elevul într-o dependență totală • Micșorează interacțiunile și conexiunea inversă • Slabă înrâurire educativă a cadrului didactic asupra elevilor săi

În încercarea de a depăși aceste limite și de a potența avantajele, putem să identificăm mai multe posibilități de optimizare a metodelor expositive. Dintre acestea putem aminti aici:

- introducerea în practică alături de formele clasice (povestirea, descrierea, explicația, prelegerea școlară, cursul magistral, conferința etc.) și a unor variante expositive noi cum ar fi, de exemplu, expunerea cu oponent, prelegerea-discuție, conferința-dezbatere, informarea, microsimezionul, instructajul de fundamentare etc.;

- necesitatea apropierii la maximum a recepției de emisie, astfel încât să se ajungă la o corespondență între emisie și capacitățile celor care receptează mesajul transmis, prevenindu-se astfel posibilele distorsiuni între comunicare și recepție;
- utilizarea unor procedee care să solicite efectiv anumite operații ale gândirii (analize, clasificări, opoziții, discriminări, ordonări etc.), să-i determine pe ascultători să examineze o idee, o ipoteză etc. și să pună în mișcare resursele afectiv-emoționale;
- renunțarea la prezentarea aspectelor descriptive este în favoarea elementelor explicative, care nu revelează faptele în sine, ci relațiile dintre ele, interacțiunile structurale și funcționale;
- utilizarea unor dinamizatori ai expunerii (de exemplu, prin folosirea surselor vizuale care ar putea să potențeze și să le facă mai productive pe cele auditive).

În general, stabilirea unui contact viu cu auditoriul depinde foarte mult de modul cum începe și cum se încheie o expunere. Spre exemplu, la început se vorbește de obicei mai rar, apoi ritmul devine mai alert, pentru ca în final să se ajungă din nou la un ritm încetinit. Trecerea de la o idee principală la alta trebuie să fie distinctă și clară, marcată prin ton și intonație. Schițarea pe tablă a planului expunerii, pe măsura desfășurării ei, imprimă, de asemenea, un curs mai dinamic gândirii logice. Este utilă formularea unor concluzii parțiale pentru ca în final să poată fi rezumată sau reconstituită o imagine de ansamblu asupra celor comunicate.

Povestirea spre exemplu – metodă cu impact considerabil în ciclul primar – este o expunere orală urmărind atât înfățișarea unor fapte, evenimente și întâmplări îndepărtate și spațiu și timp, cât și surprinderea unor elemente de legătură a relației cauză-efect care provoacă la elevi (prin utilizarea întregii expresivități didactice) un sentiment de adeziune afectivă și de opțiune valorică. Astfel povestirea, bine utilizată de către cadrul didactic, poate fi sursă majoră de creativitate pentru elevi: aceștia reușesc să își imagineze fapte și întâmplări dincolo de lumea lor concretă, să dezvolte sentimente de identificare cu anumite personaje. Din această cauză, valoarea acestei metode rezidă și în creativitatea, și în tactul pedagogic pe care cadrul didactic le posedă deoarece alegerea temei, claritatea expunerii, asigurarea unui cadru emoțional și nu în ultimul rând definirea unui moment clar de concluzionare și rezumare a implicării efectiv - cognitiv - motivaționale a elevilor sunt atribuite esențiale pentru succesul povestirii.

În planul metodelor afirmative, consemnăm ca deosebit de interesantă (și generatoare de surse de reflexie) controversa asupra luării notițelor în cursul audierii unei expuneri. Astfel, R.M.Gagné vede prin aceasta "... o activitate absolut inutilă și cu totul străină de învățare" (R.M.Gagné, Condițiile învățării, 1975, p. 316), dar cercetările întreprinse de către Grawford demonstrează că elevii care iau notițe în cursul audierii explicațiilor sau expunerilor înregistrează un spor de cunoștințe și de înțelegere a materialului de predat; (participă atât senzațiile vizuale, auditive, cât și cele kinestezice, motrice (V.C.Popescu, p. 383) ale căror efecte se însumează.

1. Expunerea cu oponent.

Se deosebește de prelegerea obișnuită prin prezența celui de-al doilea cadru didactic sau a unui membru (elev, student, cursant bine informat, cu spirit critic și simț psihologic) din rândurile auditorului, care intervine în cursul expunerii punând întrebări, formulând observații, creând lămuriri, deci care simulează că întreține un dialog cu profesorul de la catedră.

Ca orice tehnică de dramatizare (dramatising device), expunea cu oponent încercă să obțină un efect dramatic de identificare, această tehnică luând forma unui “spectacol didactic”, bine echilibrat, pretinzând profesorului și oponentului său să “joc rolul”, să conceapă și să realizeze dialoguri. Expunerea poate să capete o înfățișare și mai dramatizată atunci când este pregătită în cadrul unei echipe de profesori (după sistemul team-teaching) .

2. Prelegerea-dezbatere (discuție)

În cadrul acestei tehnici, profesorul (lectorul sau conferențiarul) rostește la început o alocuțiune mai lungă (de cca. 25-30 de minute) în cursul căreia înfățișează principalele teze, puncte de vedere, opinii etc., ceea ce creează o bază de dezbaterii mediate cu scopul de a problematiza conținutul de idei comunicat, de a adânci înțelegerea, interpretarea și eventual aplicarea celor expuse, de a mijloci raportarea noțiunilor noi la propria experiență teoretică și practică câștigată deja de participanți, de a prilejui noi asociații de idei și de a găsi împreună căi de rezolvare a problemelor puse în discuție.

Riscul major al acestei metode este presupus atunci când profesorul nu se poate asigura de o participare substanțială din partea interlocutorilor săi, discuțiile devenind superficiale, inconsistente, schimbul de idei și opinii infructuos și deci dezbaterii neatingându-și scopul.

Metode interogative (conversative sau dialogate).

În prezent, se remarcă o vădită tendință de intensificare a dialogului profesor-elevi, considerat ca una dintre cele mai active și mai eficiente modalități de instruire. În raport cu obiectivele instructiv-educative urmărite, metoda conversației își asumă o multitudine de funcții, ceea ce-i conferă valoarea unui prețios instrument didactic în mâna profesorului. Dintre aceste funcții amintim:

- funcția euristică, de descoperire a unor noi adevăruri (de asimilare a unor noi cunoștințe) și în același timp formativă (conversația de tip euristic);
- funcția de clarificare, de sintetizare și de aprofundare a cunoștințelor, cu care elevii au avut în prealabil un anumit contact cognitiv (conversația de aprofundare);
- funcția de consolidare și de sistematizare a cunoștințelor, de întărire a convingerilor științifice etc. (conversația de consolidare);
- funcția de verificare sau de control (de examinare și evaluare) a performanțelor învățării (conversația de verificare).

În cadrul conversației euristice (cea mai importantă și, de altfel, cea mai des întrebuintată) cadrul didactic efectuează o activitate comună de gândire cu elevii săi, pe care-i determină să depună un efort personal de căutare, de investigație în sfera informațiilor existente deja în mintea lor și de descoperire, pe baza valorificării propriei experiențe de cunoaștere, a unor noi adevăruri, a unor noi generalizări.

De altfel, însăși etimologia cuvântului “conversație” (lat. *conversatio* – compus din *con* = “cum”, “cu” și din *versus* “întoarcere”) arată că este vorba despre o acțiune de întoarcere, de examinare a unei probleme sub toate aspectele ei (rădăcinile cognitive ale metodei se află în maieutica lui Socrate).

Potrivit ideii că orice cercetare pornește de la o problemă, se acordă atenție momentului de “debut” al conversației, ceea ce presupune ca problema de cercetat să fie semnificativă, clară să ofere posibilitatea elevilor să anticipeze o structură globală a temei luată în studiu. Cercetările în domeniu estimează că o întrebare cuprinzătoare lasă libertate de manifestare spontaneității și inițiativei elevilor în descoperirea căilor prin care se ajunge la noi cunoștințe, le lasă timp de gândire și de judecată. De aceea, problema cardinală a perfecționării dialogului didactic rezidă în formularea întrebării și în structurarea întrebărilor și răspunsurilor. Aceasta pentru că întrebările anticipează, în planul gândirii, operațiile de efectuat, mijlocesc trecerea de la o operație la alta, schimbă direcția gândirii, fac trecerea de la o cunoaștere imprecisă și limitată la o cunoaștere precisă și completă.

Mai mulți autori (Th.H.Adams, O.L.Davis, Fr.P.Hunkins, R.L.Carner etc.) sugerează necesitatea adaptării întrebărilor la tipurile de gândire pe care vrem să la dezvoltăm. Astfel, întrebările de tipul “de ce?” și “cum?” și în general întrebările cauzale, relaționale ca și cele ipotetice (“dacă... atunci... ?”). ar fi reprezentative pentru orientarea activității gândirii spre operații superioare, în timp ce altele de tipul “care?”, “cine?”, “ce?”, “unde?”, “când?”, “ce sunt?” ar îndeplini o funcție mai mult cognitivă.

Didactica actuală preconizează o utilizare mai frecventă a întrebărilor convergente (îndeamnă la analize, comparații, sinteze, asocieri de idei etc.) și în deosebi a întrebărilor divergente (exersează gândirea pe traiectorii inedite, originale, evidențiază o diversitate cât mai mare de soluții la aceeași problemă), precum și a întrebărilor de evaluare – care solicită elevii să emită judecăți proprii de valoare asupra aspectelor întâlnite, în funcție de criterii diferite, întrebări de anticipare, de predicție etc.

În ceea ce privește cadrul concret de aplicabilitate a conversației euristice, acesta presupune ca timpul care se lasă între întrebare și răspuns să fie bine dozat, după dificultățile de alcătuire a răspunsului: greșesc acei profesori care, de îndată ce adresează o întrebare, doresc să obțină imediat și răspunsul așteptat, iar dacă acesta întârzie, ei se impacientează, intervin imediat cu întrebări pentru a grăbi răspunsul, tulburând astfel pauza de reflexie atât de necesară. De

asemenea, o atenție deosebită trebuie acordată “sanționării răspunsurilor”, întăririi pozitive a acestora.

Metoda discuțiilor și dezbaterilor

Discuția (în lat discussio, ceea ce sugerează imaginea unei construcții pe care o zguduim pentru a vedea dacă ea este destul de solidă) are semnificația unui schimb reciproc și organizat de informații și de idei, de impresii și de păreri, de critici și de propuneri în jurul unei teme sau chestiuni determinate. Dezbateră are înțelesul unui discuții pe larg și amănunțite a unor probleme, adeseori controversate și rămase deschise (dezbateră cu caracter polemic), urmărindu-se influențarea convingerilor, atitudinilor și condiției participanților.

Discuții (Dezbateri)	
Avantaje	Limite
<ul style="list-style-type: none"> • Sunt o formă socializată de învățare • Intensifică intercomunicarea reală și relațiile în cadrul grupului • Formează deprinderile de cooperare • Participarea activă a individului la viața clasei (grupului) • Caracter operațional, spontaneitate 	<ul style="list-style-type: none"> • Ritmul asimilării informației este redus • Poate avea un efect inhibitor asupra unor membri ai grupului • Subiectivitatea participanților • Tendința unor participanți de a-și impune propria părere

Dintre variantele discuției (dezbaterii) amintim: discuția-dialog, consultația în grup, discuția obișnuită în grup, discuția de tip preseminar, discuția de tip seminar, discuția în masă, discuția sau dezbateră de tipul “mesei rotunde”, seminarul-dezbateră, discuția (dezbateră) organizată după procedeul Phillips-66; metoda asaltului de idei (brainstorming), dezbateră pe baza jocului de asociație de cuvinte, discuția dirijată (structurată pe teme-cheie anunțate anterior), dezbateră bazată pe recoltarea în prealabil de întrebări, discuția liberă, colocviul etc.

Pentru o discuție reușită, eficientă, prezența în câmpul atenției a unui material demonstrativ sugestiv (planșe, grafice, hărți, planuri, fotografii, imagini proiectate etc.) poate să învieze foarte mulț mersul acestei; o puternică influență asupra desfășurării cu eficiență a discuției o exercită climatul socio-afectiv care se statornicește în grupul respectiv, climat ce poate să aibă un efect stimulator sau inhibitor asupra unor participanți. B.F.Collins și H.Guetzkov consideră că eterogenitatea grupului poate să aibă efecte opuse. O creștere a eterogenității poate să cauzeze o sporire a dificultăților de construcție a unor relații personale, ceea ce contribuie la scăderea coeziunii grupului și în ultimă analiză conduce la reducerea performanțelor. Alături, creșterea eterogenității poate să determine o sporire a potențialului de rezolvare a problemelor, deoarece se creează o bază critică mai largă, se pot emite mai multe ipoteze, mai multe opinii, mai multe alternative, soluții etc.

Reușita discuției este condiționată și de mărimea grupului; apoi, înseși condițiile de aranjament fizic au un cuvânt de spus în legătură cu succesul acestor metode. De asemenea, un

loc important îl ocupă tehnica de conducere propriu-zisă (o artă subtilă a profesorului – R.Gagné) ; pregătirea profesorului pentru conducerea discuției se bazează în deosebi pe o bună cunoaștere a dinamicii grupului cu care lucrează și se concretizează în elaborarea unui plan de desfășurare a acesteia, întocmit în prealabil. În ceea ce privește tipul de întrebări folosit, distingem: întrebare frontală (generală sau de ansamblu), directă, inversată (redirijată), de releu și de comunicare, de revenire, imperativă, de controversă.

În cadrul discuției (dezbaterii) se pot distinge trei părți principale:

1. Introducerea în dezvoltare (formularea problemei cu sublinierea importanței ei teoretice și practice, inclusiv a dificultăților pe care le prezintă – lucru pe care îl va face conducătorul discuției sau cel care prezintă referatul de bază ce va incita la discuții; în cazul unei dezbateri, deschiderea se poate realiza prin prezentarea a două referate care vor cuprinde puncte de vedere sau soluții diferite);
2. Dezbaterea propriu-zisă (cuprinde luările de cuvânt ale participanților);
3. Sintetizarea rezultatelor (sistematizarea concluziilor și argumentelor la care s-a ajuns, însoțite de aprecieri; se subliniază elementele noi, contribuțiile personale, caracterul original și cutezanța opiniilor exprimate etc.).

Metoda problematizării (instruirea prin problematizare)

La baza teoriei învățământului problematizat stă noțiunea de problemă, mai exact de “situație-problemă”; o problemă obișnuită nu constituie în mod real o “situație-problemă”, căci drumul spre obținerea rezultatului este dinainte determinat în mod necesar cu probabilitate maximă, este riguros previzibil. Aici, găsirea răspunsului nu cere decât un efort de reactualizare a unor scheme însușite anterior, de aplicarea lor, pe când o situație-problemă desemnează o situație contradictorie, conflictuală, care rezultă din trăirea simultană a două realități (de ordin cognitiv și motivațional) incompatibil între ele – pe de o parte, experiența anterioară, iar pe de altă parte, elementul de noutate și de surpriză, necunoscutul cu care este confruntat subiectul, ceea ce deschide calea spre căutare și descoperire, spre intuirea unor noi soluții, a unor relații aparent absente între vechi și nou.

Este o provocare sau o stare conflictuală pe care subiectul o trăiește atunci când încearcă o explorare a necunoscutului ce-i stă în fața, din cauză că structurile sale cognitive, mintale, existente până în acel moment se dovedesc insuficiente, nu se mai poate baza pe ele, fiind nevoit să construiască alte structuri noi, ale imagini și modele noi, soluții etc. De exemplu, poate să apară o neconcordanță între cunoștințele empirice ale școlărilor privind “mersul” aparent al soarelui și explicarea științifică, mai târziu, a periodicității, zilelor și nopților prin rotația Pământului în jurul axei sale.

Astfel, predarea materiei prin punerea de probleme, prin “problematizare”, înseamnă așadar, mai înainte de orice, crearea unor asemenea “conflicte” de cunoaștere în cadrul

procesului de învățământ și conștientizarea lor, a dezacordului dintre un nivel de cunoaștere și altul. Adevărata problematizare găsește, este adevărat, unele puncte de sprijin în experiența trecută a subiectului, dar ea este totodată o zbruncinare a vechiului sistem de reprezentări. Și cu cât o problemă este mai nouă, mai dificilă, cu atât ea va cere o restructurare mai adâncă a datelor anterioare și construirea unor structuri cu totul noi, corespunzătoare altui nivel de explicare științifică a realității.

Actul și bucuria descoperirii prin problematizare creează și întreține o trebuință lăuntrică de cunoaștere, de autodepășire, dezvoltă capacitatea de a sesiza existența unei probleme, deprinderea de reconstituire a vechilor cunoștințe, strategia elaborării ipotezelor, puterea de analiză și de soluționare a problemelor, de a găsi răspunsuri ingenioase pe baza unui raționament deductiv, inductiv, analogic sau ipotetic etc.

În linii mari, se poate face, în problematizare, o distincție între treapta extragerii problemei și treapta rezolvării problemei. Pe prima treaptă, principala misiune a profesorului este aceea de a crea, de a prezenta și a pune probleme noi – teoretice sau practice – și aceasta în moduri diferite: pe calea comunicării orale, prin intermediul unui material demonstrativ, prin valorificarea unui text citit de elevi sau a unor observații efectuate de ei în mediul înconjurător etc.

Pe cea de-a doua treaptă, consacrată soluționării, elevii abordează problema ca pe o aventură a gândirii. Prin discuții vii, ei urmează să definească problema, să reflecteze adânc, să distingă caracteristicile esențiale ale situației, să caute noi corelații, noi răspunsuri etc.

Metode de comunicare bazate pe limbajul intern. Reflecția personală

Privită ca tehnică a activității mintale, reflecția desemnează o concentrare a intelectului și o luminare care se produc asupra unor cunoștințe, idei, sentimente, acțiuni etc. supuse analizei și examinării. Înțeleasă ca modalitate de învățare, reflecția interioară și abstractă – arată J. Piaget – se distinge ca una dintre cele mai active și mai fructuoase metode, de mare valoare euristică (Jean Piaget, *Psihologie și pedagogie*, 1972, p. 65); ea intră ușor în asociere cu alte metode și procedee de învățământ.

Folosindu-se de virtuțile limbajului interior, în răstimpul reflecției, subiectul întreprinde tatonări, încearcă anticipații, formulează supoziții, ipoteze și căi de rezolvare; în mintea lui se cristalizează mai multe variante de soluții posibile, se ajunge la elaborări sau concluzii noi, la redescoperirea de reguli, legi, principii noi etc., se conturează noi sinteze care-i aduc, uneori, în pragul unor adevărate creații personale, originale. Sub aspectul conținutului, reflecția variază de natura problemei, fenomenului, acțiunii etc. luate în centrul atenției. Ca atare, se vorbește despre

reflecția filozofică, științifică, matematică, social-politică, literară, etică, pedagogică, meditația în artă, în muzică etc.

De asemenea, soluționarea unor probleme justifică fie reflecția individuală (solitară), fie cea de echipă sau de grup (colectiv) în care ideile, intențiile, impresiile fiecăruia duc mai departe, fecundează ori critică ideile celorlalți colaboratori.

În fine, poate fi vorba despre o reflecție preponderent artistică (deductivă, analogică etc.) sau critică, ori de genul experimentării în plan mintal a unor noi structuri cognitive (idei, imagini, modele etc.) care vin să îmbogățească experiența logico-matematică a elevilor. În același timp, reflecția poate avea un caracter ocazional, spontan sau sistematic (de studiu metodic) sau poate lua o formă dirijată ori autodirijată etc.

Metode de comunicare scrisă. Tehnica lecturii

Ca tehnica fundamentală de muncă intelectuală, lectura (lucrul cu cartea) îndeplinește funcție multiple: de culturalizare, de învățare propriu-zis (de instruire și autoinstruire), de informare și de documentare etc. A citi în sensul efectiv al cuvântului – afirmă E.Planchard – constituie o activitate foarte personală și formativă, care implică și dezvoltă în același timp o inteligență asimilatoare și o judecată critică (E.Planchard. p. 129).

În același timp, nu putem să nu remarcăm riscul pe care studiul livresc, unilateral și excesiv (“erudiția textelor”) îl prezintă de a deveni tot atât de formal și de lipsit de valoare operatorie, ca și verbalismul tradițional al cuvântului rostit ori ca “verbalismul” modern al imaginii. Iată de ce considerăm deosebit de sugestivă remarca cunoscutul sociolog G.N.Volkov, “Unde este acel manual care să educe spiritul descoperirilor, al cercetărilor, al inovației, să descrie căutările, căile și metodele cu ajutorul cărora gândirea umană își obține împlinirile?”. În ceea ce privește tipologia lecturii, după ritmul parcurgerii acesteia distingem:

- lectura lentă (în gând sau mintală – după cum i se mai spune), silențioasă, de profunzime, care este consacrată înțelegerii noțiunilor exprimate în textele teoretice, tehnice sau cele literare și filosofice;
- lectura rapidă, care utilizează tehnica disocierii mișcării ochiului de verbalizarea interioară, utilă pentru o sesizare promptă a datelor exacte sau a ideilor principale dintr-un text, pentru reactualizarea unor noțiuni ori pentru obținerea unei vederi globale asupra unui cuprins.

Contrar așteptărilor, date cercetărilor privitoare la cele două tipuri de lectură mai sus amintite demonstrează că lectura lentă nu favorizează o memorare a textului mai bună și mai îndelungată decât lectura rapidă.

După modul de desfășurare a lecturii distingem:

- lecturile critice – care invită la analize interpretative subtile, ajutându-l pe cititor să meargă “dincolo de materialul la care se face referire explicită” (J.Bruner, *Pentru o teorie a instruirii*, p. 194-195);
- lecturile paralele – care scot în evidență ceea ce este comun și ceea ce este cu adevărat specific unor texte, cu similitudini judecate prin prisma aceluiași criterii;
- lectura explicativă – ca citire pe fragmente cu explicarea cuvintelor și expresiilor necunoscute, cu extragerea și formularea ideilor principale;
- lectura problematizată – condusă de anumite întrebări-problemă adresate în prealabil pe profesor, la care elevii urmează să caute în mod activ răspunsurile cuvenite;
- lectura-investigație de text (studiul de text) – analiza unor texte literar-științifice, filozofice etc. originale sau a unor fragmente ale acestora, a documentelor istorice scrise etc.;
- lectura lineară – o primă lectură de formare a unei imagini asupra cuprinsului unui text;
- lectura selectivă – de reținere a unor informații specializate;
- lectura continuă de informare;
- lectura cu caracter analitic sau cu caracter sintetic;
- tehnica imprimeriei – de antrenare a elevilor să-și redacteze și să-și tipărească singuri manualele (introdusă în practica școlii franceze de C.Freinet);
- lectura dirijată – în cursul căreia profesorul, prin indicațiile sale, orientează procesul de gândire al elevilor;
- lectura liberă sau autodirijată;
- lectura de asimilare – a tuturor celor care pregătesc un examen, de exemplu.

Pentru ca lectura să devină un exercițiu activ și de mare eficiență, este nevoie să se sprijine efectiv pe anumite deprinderi și obișnuințe, încă de timpuriu formate la elevi, și anume:

- deprinderea de a înțelege corect cele citite;
- deprinderea de a-și pune ei înșiși probleme;
- deprinderea de a nota.

Metode de explorare a realității

Metodele de explorare a realității se pot împărți în metode de explorare nemijlocită (directă) a realității și metode explorare mijlocită (indirectă) a realității.

1. Metode de explorare nemijlocită (directă) a realității

Se bazează pe așa-numitul model “empirocentrist” de organizare a instruirii. În centrul sau, această concepție situează efortul propriu, individual sau colectiv, de observare, de investigație, de formulare de ipoteze, de experimentare, de verificare, de formulare a concluziilor etc., de descoperire personală, de către elevul însuși, a proprietăților și legilor lumii reale.

Astfel, elevii se pot consacra, individual sau în colectiv, unor cercetări care pot lua forma: observării sistematice și independente, observării în condiții de experimente (lucrări experimentale), studiului de caz, efectuării de anchete, studiilor de istorie locală, cercetării documentelor istorice, elaborării de monografii, alcătuirii de colecții sistematice, întocmirii de dosare tematice etc.

1.1. Observarea sistematică și independentă

În semnificație originară, a observa (în latină *servare ob* = “a avea înaintea ochilor”, “a avea ochii pe”, “a cerceta”) înseamnă a lua în atenție obiecte, fenomene, fapte etc. în vederea unei mai bune cunoașteri a acestora, a cercetării lor sub multiple aspecte. Din punct de vedere pedagogic, deosebim următoarele forme: observația spontană și neorganizată; observarea enumerativă și descriptivă; observarea – ca cercetare organizată și sistematică, bazată pe autodirijare și observația bazată pe dirijare impusă din afară.

În universul de cunoaștere al copilului sau al tânărului, observarea nemijlocită, metodică, a lucrurilor în starea lor naturală, firească, de existență și manifestare (așa cum sunt) constituie nu numai o sursă de informație directă, ci și un exercițiu veritabil de gândire analitică, de formare a unor deprinderi de investigație inductivă, de gândire cauzală, independentă, de cultivare și menținere a gustului pentru observare, de suscitare a interesului, inclusiv pentru activități experimentale. Observarea prezintă marele avantaj că favorizează o percepție polimodală, obținută prin canale multisenzoriale, iar datele sunt supuse reflecției personale; spre exemplu, elevii pot ajunge la înțelegerea noțiunii de “creștere” servindu-se de observarea felului cum se dezvoltă anumite plante (fasole, porumb, grâu etc.) într-o cutie la fereastră.

Deosebim câteva etape importante în tehnica observării, care îi imprimă acesteia un caracter activ, de cercetare:

- se ia ca punct de pornire o problemă care s-a ridicat în cursul activității concrete de învățare sau a practicii desfășurate;
- urmează discutarea problemei în comun până ce ea devine clară pentru toți participanții la observare; se precizează obiectivele și sarcinile concrete de urmărit;
- se pot formula ca repere anumite întrebări-problemă și se stabilesc anumite criterii sau indicatori de observare;
- se va asigura o etapizare a observării după un plan elaborat de către elevii înșiși și după un program propriu de activitate;
- aspectul organizatoric privind angajarea efectivă a elevilor în sarcina de observare;

- datele culese se consemnează sistematic în caiete de observații, în fișe speciale sau protocoale de observare;
- pe parcursul observării, elevii urmează să recurgă la diverse operații de identificare, de discriminare, de comparație (observarea prin opunere), de ordonare și clasificare;
- în partea finală, datele obținute se supun analizei și prelucrării, interpretării și explicației, construcției de raționamente etc.;
- acestea vor îmbrăca o prezentare corespunzătoare, orală sau scrisă (grafice, schițe, tabele etc.) supuse atenției și dezbaterii colective a întregii clase;
- noile achiziții se vor supune verificării (controlului) fie pe calea reflecției, fie pe cea experimentală (în științele naturii);
- noile achiziții vor fi valorificate în cuprinsul unor lecții sau activități instructive, teme aplicative etc. în funcție de conținutul și obiectivele acestora;
- eventual, elevii pot fi invitați să ducă mai departe demersul de căutare în care s-au angajat, încercând să asocieze la cunoștințele obținute pe calea observării un efort de imaginație proprie, adică să treacă la modificarea obiectivului observării, să încerce și o observare prin experimentare.

1.2. Experimentul – metodă fundamentală în învățământul științelor naturii

În spijinul tehnicii experimentului stau obiectivele educaționale, inspirate din exigențele științifice și tehnice actuale care conduc la formarea nu a unor simpli cunoscători ai produselor finite ale științei și tehnicii, ci a unor pasionați și asidui cercetărilor și inovatori, observatori și experimentatori iscusiți în toate domeniile principale ale cunoașterii științifice, obișnuiți să exploreze necunoscutul, atrași de investigarea naturii și deprinși cu atragerea cercetării experimentale.

Prin definiție, experimentul este o observare provocată, o acțiune de căutare, de încercare, de găsim de dovezi și de legități; este o provocare intenționată, în condiții determinate a unui fenomen, în scopul observării comportamentului lui, cercetării raporturilor de cauzalitate, descoperirii esenței acestuia (adică a legităților care-l guvernează) și verificării unor ipoteze.

Etapele unui experiment include: crearea unei justificări (motivații), punerea (prezentarea) unei probleme (care să servească drept sistem de gândire), analiza și enunțarea de ipoteze, elaborarea unor strategii experimentale (pe baza aparaturii existente), desfășurarea propriu-zisă a experimentului, organizarea și efectuarea observației, discutarea procedeelelor utilizate, prelucrarea datelor și elaborarea concluziilor (a soluțiilor provizorii), verificarea rezultatelor (constatărilor) prin aplicare practică și descoperirea validității și însemnătății concluziilor. În practica școlară distingem:

- experimentul demonstrativ, pregătit de profesor înaintea lecției și apoi prezentat clasei în vederea demonstrării, explicării, confirmării, precizării sau verificării unor adevăruri (date, legi etc.) cu ajutorul experiențelor și al explicațiilor care le însoțesc;
- experimentul de aplicare (aplicativ), utilizat în vederea verificării posibilităților pe care le au elevii de aplicare în practică u unor teze teoretice însușite;
- experimentul destinat formării abilităților (deprinderilor) motrice de mânăuire a aparatelor de laborator, a substanțelor, a instrumentelor de măsurare etc.

Din punct de vedere organizatoric, lucrările experimentale se pot desfășura fie individual (pe teme separate, fiecare elev lucrând în mod independent, având asigurate toate condițiile tehnico-materiale), fie în echipe (de 2-3 elevi), atunci când nu dispunem de suficientă aparatură și instalații sau intenționăm în mod special să-i deprindem cu munca de echipă – în forme combinate sau frontale, adică, efectuate de toți elevii în același timp și în același ritm, pe aceeași temă, sub îndrumarea directă a profesorului, în condițiile în care se pot asigura aparate, materiale, instalații etc. pentru fiecare elev în parte. Elevii își vor nota fiecare experiența în tabele individuale de rezultate, după cum urmează: a) observații asupra fenomenului și modul cum interpretează aceste date; b) concluzii parțiale pe baza observației; c) concluzii finale; d) aplicarea practică; e)răspunsuri la unele teme de gândire.

1.3. Învățarea prin cercetarea documentelor și vestigiilor istorice

După Henri Irenée Marrou, poate fi considerat document istoric "... orice sursă de informare din care istoricul poate scoate ceva care să servească la cunoașterea trecutului omenirii" (cf. G.M.Joseph, *L'actualité pédagogique en devoirs traités*, Bordas, Paris, 1973). Același istoric adaugă că este greu de spus unde începe și unde se sfârșește documentul, căci noțiunea în sine are tendința de a se lărgi continuu, ajungând să cuprindă texte, monumente, relicve, observații diverse. Raportare la teoria învățării prin descoperire, documentele istorice au o imensă importanță pedagogică, nu numai și nu în primul rând doar ca simple ilustrații ale unor expuneri mai mult sau mai puțin abstracte, ci ca adevărate izvoare de noi cunoștințe, ca punct de plecare pentru o susținută activitate de căutare și de aflare prin forțe proprii a adevărului istoric. Din acest punct de vedere, ele îndeplinesc o importantă funcție euristică, de revelare a adevărului. În ceea ce privește organizarea documentelor de studiat, fiecare dintre acestea urmează să aibă fișa lui însoțitoare, cu datele cele mai semnificative care vor putea fi puse în valoare la un moment dat) de exemplu, denumirea documentului, epoca de când datează, locul unde a fost găsit -, când a fost găsit și de cine, caracteristici istorice importante, eventual la ce lecții se poate folosi etc.).

Într-o primă etapă, profesorul va asigura observarea liberă a documentului de către elevi, fără că aceștia să fi primit vreo indicație prealabilă; într-o etapă ulterioară, profesorul va antrena

elevii într-un exercițiu serios de “lectură” analitică, îndeosebi prin întrebări de descoperire. Unul și același document poate fi supus deodată fie observației colective (frontale, pentru întreaga clasă), fie uneia individuale sau pe echipe. Ulterior, prin confruntarea fișelor și după o discuție în comun, urmează să se ajungă la o sinteză a datelor reținute. Important este să nu se stăruie decât asupra acelor elemente care pot fi înțelese și valorificate către elevi.

Limitele acestei metode constau în consumul însemnat de timpul și ritmul mai lent de studiu, ceea ce face ca studierea documentelor să nu poată deveni o modalitate permanentă de lucru, ci o procedură utilizată numai la unele lecții și la anumite secvențe ale unei lecții.

Metode de explorare mijlocită (indirectă) a realității

1.1. Metode demonstrative (intuitive)

În mod normal, există obiecte și fenomene din lumea macro- și microuniversului, lucruri și fenomene care aparțin unor timpuri istorice, spații geografice îndepărtate etc. despre care, în mod firesc, elevii nu pot să ia cunoștință în mod nemijlocit. Totuși, în vederea depășirii acestor dificultăți, școala se vede nevoită să recurgă la substituitele realității, să se servească de diferite materiale și mijloace demonstrative în măsură să reprezinte, cu mai multă sau mai puțină fidelitate obiectele și fenomenele despre care elevii urmează să ia cunoștință.

Astfel, elevilor li se oferă o trăire prin substituire a unei experiențe care în anumite limite, rămâne, totuși, directă (J.Bruner, p.100). A demonstra (în latină *demonstro* = “a arăta întocmai”, “a descrie”, “a dovedi”) înseamnă a prezenta (a arăta) elevilor obiectele și fenomenele reale sau substituitele (înlocuitoarele, imaginile) acestora, în scopul ușurării efortului de explorare a realității, al asigurării unui suport perceptiv (concret-senzorial) suficient de sugestiv pentru a face accesibilă predarea și învățarea unor cunoștințe, al confirmării consistenței unor adevăruri (teze, teorii) ori al facilitării execuției corecte a unor acțiuni și al formării deprinderilor sau comportamentelor corespunzătoare.

În sens didactic, demonstrația provoacă o percepție activă corect-senzorială, inductivă, spre deosebire de demonstrația logică (teoretică), ce presupune o fundamentare pe cale deductivă – prin raționament logic – spre adevăr. În practică, găsim multe variante ale demonstrației, dintre care amintim demonstrația obiectelor și fenomenelor reale în starea lor naturală de existență și manifestare (demonstrație pe viu); demonstrația experimentelor de laborator (experimentul demonstrativ); demonstrația acțiunilor și comportamentelor; demonstrația cu ajutorul reprezentărilor grafice (tablouri, fotografii, planșe, desene, hărți, planuri, scheme, grafice, tabele statistice etc.); demonstrația cu ajutorul desenului la tablă; demonstrația prin intermediul modelelor (fizice, figurative etc.); demonstrația cu ajutorul mijloacelor tehnice audio-vizuale (proiecții fixe, dinamice, televiziune etc.); demonstrația întemeiată de documente auditive (sau

reproduceri ale lor) – de exemplu, cele arheologice, istorice, din actualitatea social-politică etc.; demonstrații clinice; demonstrația exemplilor etc.

În învățământul modern, în ceea ce privește demonstrația trebuie depășită concepția, care aparține învățământului tradițional, de limitare la prezentarea obiectelor și operațiilor cu ajutorul unei prezentări în fața elevilor. “Operațiile efective sunt, în acest caz, executate numai de către profesor sau, cel mult, de către un elev chemat în fața clasei. Care este, în aceste condiții, activitatea celorlalți? În cazul cel mai bun, ei urmăresc demonstrația care le este oferită și printr-un fel de imitație interioară, retrăiesc acțiunile care se desfășoară în fața lor. Cu toate acestea, atitudinea lor rămâne aceea de spectatori, interesați, neutri sau complet absenți” (Hans Aebli, p.20).

O folosire inedită și eficientă a demonstrației în câmpul școlar este cea dată de către demonstrația audio-vizuală (sprijinită de tehnică) care valorifică virtuțile imaginii dinamice (sau statice), îmbinate cu cuvântul și cu sunetul. Extrem de sugestive, de probante și de convingătoare, imaginile audio-vizuale aduc în câmpul observării colective (a clasei) simultane și prelungite ceea ce este imposibil de adus aici pe câi obișnuite. Lucruri și fenomene îndepărtate în spațiu și timp, inaccesibile sau greu accesibile unei percepții obișnuite sunt aduse în fața elevilor și transformate oarecum în fapte de experiență directă.

De altfel, cercetări recente atestă faptul că omul reține 30% din ceea ce vede, 20% din ceea ce ascultă, iar în condițiile asocierii văzului și auzului păstrează în proporție de 65% din informațiile care se adresează deodată ambelor simțuri. Demonstrația audio-vizuală atinge o *demonstrație a spațiului* (desființează barierele spațiale, lăsând elevilor posibilitate să străbată spații geografice pe care altfel niciodată nu le-ar cunoaște nemijlocit), o *demonstrație a timpului* (prezintă în forme modificate, condensate sau deconcertate, ritmul de desfășurare al vieții, dându-le elevilor posibilitatea să studieze fenomene care se petrec fie prea lent, fie prea rapid pentru o percepție normală) și o demonstrație a mișcării (pot prezenta realitatea în dinamismul ei, fiind astfel una dintre cele mai eficiente posibilități de explicare a unor cunoștințe abstracte, a unor noțiuni complexe, principii, legi etc.).

Aceste noi tehnici propun un raport direct cu actuala tendință a științei de a deveni din ce în ce mai abstractă, ceea ce obligă profesorul să apeleze tot mai mult la gândirea și la imaginația elevilor, realizarea unei “intuiții simbolice”. O asemenea intuiție joacă un dublu rol: 1) ajută la idealizarea (logicizarea) lucrurilor (imaginilor), la convertirea lor în idei (ridicarea la abstract), devenind astfel un suport (purtător) al noțiunii, al ideii și invers, 2) ajută la vizualizarea (materializarea) ideilor, la transpunerea lor în imagini (concretizarea ideilor).

Totuși, unii dintre pedagogi și psihologi (B.F.Skinner, Galton, René Hubert ș.a.) contestă valoarea și utilizarea suportului audio-vizual în stadiul conceptualizării, al elaborării noțiunilor, ideilor, rezervându-i acesteia doar o funcție exclusiv demonstrativă, documentară. Ei văd în

utilizarea imaginii, și mai ales în abuzul de imagini (imagism), un impediment în calea abstractizării, un element care ar pune în primejdie dezvoltarea gândirii conceptuale.

Pentru folosirea eficientă a demonstrației este necesară în primul rând o atmosferă (atitudine) de așteptare, de trebuință, de curiozitate, de interes prin reactualizarea unor cunoștințe, prin conștientizarea scopului urmărit și prin precizarea unor puncte de reper (probleme), care vor orienta percepția etc.

Firește, nu este indicat să se ofere prea multe informații, căci atunci se răpește din ineditul și proșpețimea demonstrației. De asemenea, în actul percepției este recomandabil să fie angajați cât mai mulți analizatori, să se prezinte lucrurile nu în formă statistică, ci în dinamismul lor, în diferitele stadii de dezvoltare sau de transformare, în acțiunea lor. Totodată, se impune să se asigure un ritm corespunzător demonstrației, pentru a da posibilitate elevilor să realizeze însușirea corectă a structurilor propuse; se va acorda o deosebită atenției asupra dozării materialului intuitiv.

1.2. Metode de modelare (model devices)

Privite prin prisma teoriei formării în etape a acțiunilor mintale și a elaborării noțiunilor, tehnicile de modelare capătă o deosebită importanță în organizarea învățării. “Una și aceeași cunoștință”, susține Galperin, “trebuie să treacă printr-o serie de forme, de la cea inițială, externă și obiectuală, la una finală, mintală, rațională, ce corespunde accepțiunii ei științifice”. În esență, utilizarea unui model nu este altceva decât o materializare a activității mintale sau a unor laturi ale acesteia sau invers, o idealizarea a unei activități materializate. Această reprezentare sau construcție substanțială ori mintală a unor modele, materiale sau ideale, ca analoage a realității (ale cazurilor originale) și folosirea lor efectivă ca instrumente în organizarea învățării, au dat naștere în accepție didactică, metodelor de modelare.

Modelul este un rezultat al acestei construcții artificiale, bazată pe raționamente de analogie, pe un efort de gândire deductivă. Un model tinde să reproducă (să imite), pe un alt plan și în altă formă, bineînțeles, un original, un sistem complex (un obiect, un fenomen, un proces, o stare de fapt, o situație, o problemă etc.) fie în ansamblul său, fie parțial.

Situația reală pe care o desemnează este întotdeauna mai complexă, mai complicată, mai concretă, în timp ce modelul este o semnificare, o schematizare, un extras sau mai bine zis o aproximare a realității. El descrie și reproduce numai acele determinări esențiale (elemente, componente, relații, factori etc.) de care avem absolută nevoie pentru a explica sau demonstra o structura conceptuală.

Cu alte cuvinte, modelul este un analog al originalului, dar nu pentru totalitatea caracterelor sale, ci numai pentru acelea care sunt esențiale efortului mintal de conceptualizarea, de elaborare a noțiunilor respective. Datorită acestui fapt, un model devine mul mai simplu, mai omogen și mai abstract în același timp.

În procesul de învățământ sunt implicate deferite feluri de modelare care operează la diferite niveluri de abstractizarea și cărora le corespund diverse tipuri de modele:

- a) *modelarea prin similitudine*, fundamentată pe teoria similitudinii, își găsește corespondența în construcția artificială a unor obiecte izomorfe de tipul modelelor materiale (care pot fi modele similare, reproducând cu fidelitate sistemul original, forma exterioară și structura internă a acestuia, dar executate la altă scară de mărime, de obicei micșorate, miniaturizate – de exemplu, diferitele tipuri de machete, diferite tipuri de mulaje, denumite în mod obișnuit modele intuitive, foarte utile pentru activitatea didactică fiind modelele secționate);
- b) *modelarea prin analogie* care își găsește expresie în modelele ideale (abstracte, mintale). Aici găsim schemele abstracte de tipul modelelor grafice (figurale sau configurale) care redau într-o formă simplificată, stilizată, obiecte și fenomene, procese și acțiuni complexe; modelele matematice care prezintă o abstracție ce pune în evidență fenomenul sau procesul sub formă pură; modelele ideale ce se pot înfățișa sub forma unui concept, a unei idei sau teorii ori a unei sistem de concepte sau de descriții logice ceea ce constituie tipul de modele logice (propoziționale);
- c) *modelarea simulatorie* (bazată pe modele simulatoare) care mimează (imită) unele fenomene, procese, fapte, acțiuni sau comportamente. În cazul acestei variante de modele distingem: simulacre structurale – care redau structura unui sistem, principiile organizării – și simulacre funcționale, care redau funcțiunea, principiile funcționării, dinamica mișcării acțiunilor, evoluția lor spațială. O serie de filme didactice din domeniul biologiei, geografiei, fizice, chimiei etc. sunt concepute și realizate pe baza imaginației, au o factură de simulacru, de reconstrucție artificială a realului, de ficțiune.

Dar, dincolo de valoarea lui demonstrativă, un model îndeplinește o funcție euristică (explorativ-explicativă) întrucât invită elevii la un efort de căutare, de investigație teoretică, de experimentare pe plan mintal, care duce la descoperirea unor noi adevăruri. Construirea, mânuirea și interpretarea unui model aruncă o rază de lumină explicativă asupra originalului. De altfel, “ecuațiile chimice (ca ecuațiile exprimate în cuvinte, teoremele fizice etc.) nu sunt altceva decât simboluri a căror percepere permite elevilor să-și aducă aminte de operațiunile (operațiile) prilejuite de problemă” (Eberhard Fries, Rudi Rosemberg). Utilizate în mod sistematic, ele stimulează spiritul de experimentare în plan mental, devin un suport al gândirii intuitive, productive și al dezvoltării acesteia.

La dezavantaje putem consemna riscul unor simplificări nejustificate, duse până la exagerarea sau pur și simplu eronate, efectuate cu multă stângăcie, care pot să meargă până la obținerea unei vulgarizări dăunătoare obținerii receptării și înțelegerii corecte a obiectelor și

fenomenelor luate în studiu. Modelul oferă explicații incomplete, o cunoaștere aproximativă, nu relevă decât unele laturi sau date ale fenomenelor; el semnalează doar. De aici, caracterul relativ, limitat al reprezentărilor – obținute pe această bază. Este utilă, de aceea, realizarea unei succesiuni de treceri de la realul propriu-zis la modelul fizic (miniaturizat) și de aici, mai departe, de la modelul idealizat (într-o schemă grafică), iar apoi la modelul matematic (exprimat simbolic) ori la cel logic (redat propoziției) fapt ce deplasează, astfel, desfășurarea acțiunii de pe planul faptelor efective, materiale, pe planul gândirii și al imaginației, până se ajunge, treptat, la dezvoltarea aspectelor și relațiilor esențiale, la conceptualizare “(..) pentru obiectul operațiunii, trebuie introduse reprezentări din ce în ce mai apropiate de simbol, pe de altă parte, elevul trebuie să învețe să-și reprezinte operațiunea pe baza acestor date din ce în ce mai depărtate de obiect” (H.Aebli, 1973, p.42). Dar și calea inversă, de examinare treptată a unei probleme cu punct de plecare de la un model abstract spre modelul material și de aici la perceperea realului, se dovedește foarte multă atunci când elevii întâmpină dificultăți în concretizarea abstracțiunilor științifice, în raportarea lor la cazul concret.

Metode bazate pe acțiune (operaționale sau practice)

În condițiile în care știința devine tot mai strâns legată de practică, învățământul nu poate să rămâne numai la teoretizări; el trebuie să determine aplicarea în mai multe moduri al cunoștințelor teoretice în activități practice și să asigure astfel încheierea unui ciclu complet al procesualității învățării.

În ceea ce privește aceste metode, ele se întind pe o plajă extrem de largă, de la metode care reprezintă o simplă exersare și aplicarea a unor cunoștințe și deprinderi executorii – tehnica exercițiilor, repetiția, imitația modelelor, instructajul practic, *group-trainig-ul* etc. – la o largă și foarte nuanțată varietate de lucrări practice de atelier, laborator și de teren, cu studiul de caz, elaborarea de proiecte, activități creative (tehnice, științifice, literar-artistice etc.), care solicită căutări, determinări, alternative și experiențe personale ș.a. Unele dintre acestea își găsesc o prelungire și o completare inedită în așa-zisele metode de simulare (bazate pe acțiunea simulată), fictivă – jocurile de roluri, învățarea prin dramatizare, învățarea pe simulatoare etc.) și ele puse până la urmă în slujba unei activități autentice.

1. Metode bazate pe acțiune reală (autentică)

1.1 Metoda exercițiului

În cadrul exercițiului perceput în sensul deprinderii unei acțiuni, elevul trebuie să încerce să facă, să refacă, să repete până ce intră în posesia modelului acțiunii respective, până ce această acțiune se “naturalizează”, adică se automatizează și se interiorizează, devenind o a doua natură (o deprindere, o obișnuință). În sens etimologic al cuvântului, e efectua un exercițiu (în latină

exercitium din exere) înseamnă a executa o acțiune în mod repetat și conștient, a face lucru de mai multe ori, în vederea dobândirii unei îndemnări, a unei deprinderi. Există convingerea că exersarea unei funcții este condiția dezvoltării ei și a apariției altor funcții (E.Claparède). Însă, ca metodă fundamentală în activitatea didactică, funcția exercițiului nu se reduce numai la formarea deprinderilor, a unor moduri de acțiune bine elaborate și consolidate, ci contribuie implicit și la realizarea altor sarcini, cum ar fi:

- adâncirea înțelegerii noțiunilor, regulilor, principiilor și teoriilor învățate, prin aplicarea lor la situații relative noi și cât mai variate;
- consolidarea cunoștințelor și deprinderilor însușite (temeinicia învățării), ceea ce face să crească probabilitatea păstrării în memorie a lanțurilor motorii și verbale, mai ales;
- dezvoltarea operațiilor mintale și constituirea lor în structuri operaționale;
- sporirea capacității operatorii a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor, oferind posibilități noi de transfer productiv și eficient al acestora (operaționalizarea achizițiilor);
- prevenirea uitării și evitarea tendințelor de interferență (apariția a confuziilor);
- dezvoltarea unor capacități și aptitudini intelectuale și fizice, a unor calități moale și trăsături de voință și de caracter, în cursul proceselor de învățare;
- învingerea rezistenței opuse de deprinderile și obișnuințele incorecte, dăunătoare, ineficiente etc., constituie deja într-o practică anterioară și elaborarea altora noi, în raport de complexitatea noilor sarcini de învățare etc.

Exercițiul poate să aibă simultan un caracter reproductiv, dar și unul productiv în sensul că generează noi forme de acțiune, atunci când ia înfățișarea unor activități libere, creatoare. După funcțiile îndeplinite, există, de exemplu, exerciții: introductive, de observație, de asociație, de bază de exprimare concretă (desen, lucrări manuale, gimnastică, jocuri educative), de exprimare abstractă (lecturi, scris, cânt, limbaj vorbit), repetitive (de modele autentice, de vorbire, de exemplu), de operaționalizarea, aplicative, de consolidare, de dezvoltare, paralele, operatorii, structurale, de creație (alcătuire de probleme, jocuri de creație tehnică, compuneri libere etc.), de evaluare, corective etc.

După aspectul social se disting exerciții individuale, de echipă, colective, mixte etc. În funcție de gradul de determinare a activității există exerciții de tip algoritmat, în întregime dirijate (bazate pe executarea repetată a unui comportament deschis în termeni algoritmici, adică cu determinarea riguroasă a operațiilor de efectuat și a succesiunii lor specifice, mai ales în însușirea unor comportamente tehnice), exerciții semi-algoritmice (semidirijate) și exerciții libere (autodirijate), exerciții cu diferite grade de complexitate etc.

Învățământul actual are tendința să diversifice și mai mult registrul exercițiilor aplicate și o dată cu aceasta să creeze condiții corespunzătoare de exersare, mărindu-se astfel și mai mul

șansele de succes în învățare. Un fapt deosebit de important este deosebirea operabilă între deprindere și operație ceea ce presupune faptul că în timp ce deprinderea este ireversibilă, îndreptată întotdeauna în sens unic, spre același rezultat și relativ izolată de celelalte conduite, operația își datorează mobilitatea tocmai caracterului ei reversibil și asociativității ei, tendinței de a se combina în structuri mai complexe, în sisteme de ansamblu.

Ca act intelectual, interiorizat, operația trebuie însă “(...) să fie mereu regândită sub o formă mereu semnificativă și care să nu-i permită nici unui elev să se descurce printr-un procedeu mecanic... noua aplicare a operației trebuie să fie astfel făcută încât să spargă cadrele rigide ale unei deprinderi care s-ar fi putut forma fără voia elevului, să purifice operația, să facă o mobilă” (Hans Aebli, 1973, p.119). Or, această purificare o operației nu se obține astfel decât printr-un exercițiu operatoriu.

Datele numeroaselor cercetări și teorii cu privire la legile și condițiile eficacității exercițiilor pot fi sintetizate în următoarele concluzii și indicații practice:

- profesorul trebuie să cunoască posibilitățile și limitele exercițiilor;
- eficacitatea exercițiilor este condiționată, în mare măsură, de atitudinea conștientă și de interesul pe care elevii le manifestă față de activitatea pe care o exersează;
- aplicarea diferențiată a exercițiilor, în funcție de deosebire individuale și mai ales de particularitățile a capacităților de învățare, este deosebit de utilă pentru ameliorarea muncii elevilor și a diminuării insucceselor școlare;
- exersarea în situații (contexte) cât mai diferite cu putință, oferă posibilități mai bune de transfer a cunoștințelor și capacităților învățate;
- introducerea unor noi acțiuni să fie precedată de demonstrația corectă, cu precizie și claritate a modelului (acțiunii) de imitat, urmată de exerciții corespunzătoare; nu trebuie uitat că un original greșit atrage după sine învățare defectuoasă, iar reînvățarea sau dezvățarea sunt, de obicei, mai anevoioase decât o învățare inițială corectă;
- în funcție de complexitatea și de gradul de dificultate al exercițiului de executat se va recurge fie la învățarea globală a acestuia, fie la învățarea pe fragmente ori la combinarea lor;
- succesiunea progresivă a exercițiilor, în condiții respectării creșterii gradate a complexității și a dificultăților previne comiterea unor greșeli descurajante;
- exercițiile variate previn monotonia, apariția plictisului și a oboselii, mențin atenția și suscită interesul pentru acțiune, creează disponibilitate pentru efectuarea acțiunii; se poate obține o variație prin schimbarea formei, a gradului de complexitate, a modului de execuție;

- verificarea imediată, controlul și autocontrolul conștient, constituie o condiție importantă în reglarea sau autoreglarea acțiunii și obținerea de performanțe superioare;
- repartizarea în timp a exercițiilor sporește eficiența învățării; în faza de început, a achiziției maxime, se impune o mai mare concentrare a exercițiilor, apoi ele se pot distanța în timp;
- este necesar să crească treptat gradul de independență a elevilor în executarea exercițiilor; de la exerciții dirijate, conduse pas cu pas de către profesor, să se ajungă la exerciții autodirijate independente;
- “învățarea unei deprinderi complexe trece – după Fills – printr-o fază cognitivă, apoi printr-o fază de consolidare ajungând în final în faza de automatizare” (E.R.Hilgard, B.Gordon, 1975, p.519);
- dacă în procesul exersării, din cauza unor factori interni sau externi se ajunge la o stagnare (ceea ce în curba învățării apare ca un platou), pentru depășirea acestei limite este necesar să se intervină cu forme (motive) sau cu metode mai productive, să se facă un repaus mai mare etc., ceea ce va duce la perfecționarea deprinderii;
- în fine, este de dorit ca exercițiile mintale să lase lor și celor motorii (manuale), asigurându-se o alternanță rațională a acestora, încât unele să servească drept prilejul de odihnă activă celorlalte, ceea ce va ajuta la refacerea rapidă a capacității de învățare a elevilor.

1.2. Metoda studiului de caz

Studiul de caz (în latină *casus* = “a cădea”, “cădere”, “accident”) s-a născut din necesitatea găsirii unor căi de apropiere a instruirii de modelul vieții, al activității practice sociale sau productive. Spre deosebire de alte metode tradiționale care oferă “cazuri fictive”, imaginate de profesor, sugerate în manuale și cursuri universitare, elaborate deci la masa de lucru, în cabinet și artificiale, metoda studiului de caz mijlocește o confruntare directă cu o situație de viață reală, autentică. Asemenea “cazuri de viață” (*life cases*), cazuri-problemă concrete luate drept “exemple” tipice, reprezentative și semnificative pentru anumite stări de lucruri sunt supuse unei analize atente, sub toate aspectele, până ca elevii vor ajunge la înțelegerea complexă a problemei date și la soluționarea ei prin abordarea unor decizii optime.

Un caz servește ca suport al cunoașterii inductive, care trece de la premise particulare la dezvoltarea generalului, la formularea unor concluzii generalizatoare (noțiuni, reguli, principii, legi etc.), dar și invers, ca bază a unei cunoașteri deductive, de trecere de la general la particular, de concretizare a unei idei, a unor generalizări, de aplicare (transfer) a cunoștințelor sau deprinderilor însușite la situații sau probleme noi.

În acest fel, viitorii absolvenți sunt obișnuiți încă de pe băncile școlii cum să întreprindă o analiză, cum să imagineze alternative de soluționarea unei situații care reclamă luarea de măsuri eficiente, adoptarea unor decizii optime. Sunt învățați cum să-și argumenteze soluțiile sau deciziile preconizate prin rapoarte la cunoștințele principiile, legile și teoriile învățate deja. În asemenea împrejurări, studiul de caz se poate îmbina foarte bine cu jocul simulativ, cu interpretarea de roluri și cu dezbateră în grup.

Utilizarea adeseori ca un gen aparte al metodei rezolvării de probleme, studiul de caz îi familiarizează pe elevi cu o strategie de abordare a faptului real, cu anumite structuri mintale care pot fi cu ușurință transferate în analiza și înțelegerea altor cazuri, în rezolvarea independentă a altor situații-problemă. Dobândind o asemenea experiență, ei pot în continuare să întreprindă nesfârșite analogii și paralele între situații relativ apropiate. Se favorizează dezvoltarea capacității de anticipare, de a lua decizii valabile, de a acționa rapid și corespunzător în situații excepționale. Studiul de caz cultivă capacitatea de apreciere a valabilității practice a soluțiilor, intensifică relațiile intercolegiale între participanți, multiplică relațiile profesor-elevi, cultivă spiritul de responsabilitate și accentuează maturizarea social-morală a elevilor.

Introducerea în practică a acestei metode pretinde profesorului să-și asigure un portofoliu de cazuri în raport cu cerințele impuse de instituția școlară în care lucrează și de disciplina școlară pe care o predă. Exemplul de caz va avea următoarele caracteristic:

- va fi bine focalizat pe obiective clare și pertinente;
- va valorifica la maximum potențialul pedagogic al situației de caz;
- gradul de dificultate presupus de analiza cazului va corespunde nivelului real de pregătire teoretică și practică a grupului cu care se lucrează;
- va fi conceput ca un exercițiu euristic, bazat pe experiența căutării, a descoperirii, a găsirii de răspunsuri și de argumentații fundamentate științific, convingătoare, care să pună în evidență reguli de rezolvare creatoare a altor cazuri-problemă asemănătoare;
- să urmărească utilizarea și familiarizarea sistematică a elevilor (studentilor) cu specificul aplicării acestei metode.

În ceea ce privește variantele de soluționare pentru un caz anume, trebuie menționat că fiecare dintre acestea prezintă anumite avantaje și dezavantaje și de aceea este necesar ca ele să fie confruntate sub aspectul valorii lor, să fie comparate între ele și apoi să se stabilească o ierarhie a acestora (operație care se poate realiza în mod optim prin utilizarea unui tabel ca acesta):

	Avantaje	Dezavantaje	Consecințe
Varianta I			
Varianta II			
Varianta III			

În cazul acestei metode, profesorul joacă mai mult un rol de animator care impulsionează discuțiile, imprimând un curs viii și fructuos, menținute pe un făgaș corect și la obiect; în intervențiile sale trebuie să manifeste răbdare, abținându-se de la a anticipa ipotezele, opiniile și soluțiile la care ajung elevii (studenții) prin propriile lor raționamente. Accentul cade, deci, pe participarea activă și productivă a întregului grup.

Din experiența acumulată până în prezent, s-a impus cu mai multă frecvență trei variante ale metodei cazurilor:

1. *Metoda situației (case-study-method)* – potrive careia se face o prezentare completă a situației existente, în fața elevilor, aceștia privind, de asemenea, toate informațiile necesare soluționării cazului-problemă dat. Avantaje: discutarea problemei începe imediat; dezavantaje: corespunde mai puțin realității practice care obligă specialistul să-și procure informațiile necesare. Se aplică atunci când elevii (studenții) dețin o experiență redusă de studiu după metoda cazurilor și le stă prea puțin timp la dispoziție etc.;
2. *Studiul analitic al cazului (incidence method)* – se face o prezentare completă a situației existente, dar informațiile necesare soluționării sunt redade mai parțial sau deloc. Această variantă corespunde mai bine realității, care obligă la căutarea și procurarea personală a informației necesare oricărei soluționări; cultivă efortul de muncă independentă cu surse de cunoaștere, obișnuiește elevii cu formularea exactă a întrebărilor, îi ajută să recunoască corelațiile esențiale etc.;
3. Elevii (studenții) nu beneficiază de nici o prezentare completă asupra situației, nu primesc informațiile necesare soluționării cazului, li se propun doar sarcini concrete de rezolvat, urmând să se descurce prin eforturi proprii.

Metoda cazurilor poate îmbrăca mai multe fațete dintre care amintim:

- cazul este dat în cercetare întregii clase de elevi sau grupe de studenți cu care se poartă discuții colective la început și la final;
- cadrul didactic alcătuiește dintr-o clasă de elevi (grupa de studenți) o subgrupă mai restrânsă de discuție, care, sub conducerea unui lider, preia discuția cazului și adoptă hotărârea corespunzătoare. Ceilalți elevi (studenți) urmăresc discutarea cazului făcând în final observații critice;
- alteori, cadrul didactic poate adopta procedeul Phillips-66;
- se poate aplica și varianta după care fiecare elev (student) în parte primește sarcina și studieze cazul, având dreptul să-și prezinte hotărârea pe care a adoptat-o;
- în fine, elevii unei clase (studenții unei grupe) pot să primească diferite cazuri spre cercetare. De altfel, apreciem că modurile în care metoda cazurilor poate fi aplicată

sunt diverse și de aceea rămâne la latitudinea fiecărui cadru didactic de a alege posibilitățile de inovație și ameliorare a fiecărei variante de utilizare în parte.

1.3. Proiectul sau tema de cercetare-acțiune

Inițiată de către *J.Dewey, project method* a fost încă de la început fundamentată pe principiul învățării prin acțiunea practică, cu finalitate reală (learning by doing). De altfel, metoda proiectelor susținută de W.Kilpatrick, reprezenta, propriu-zis, un mod mai cuprinzător de organizare a procesului de învățământ, după care materia de studiu era împărțită într-un ansamblu de proiecte, apropiate centrelor de interes (și nu pe obiecte de studiu), pe care elevii urmau să le realizeze efectiv, într-un termen determinat, ajungând astfel să rezolve probleme autentice, din lumea reală, să dobândească cunoștințe și abilități practice utile.

În perspectivă modernă, spre deosebire de studiu de caz, proiectul – tema de cercetare – devine astfel concomitent și acțiune de cercetare, și acțiune practică, subordonată, bineînțeles, îndeplinirii unor sarcini concrete de instruire și educație. Elevul (studentul) de deprinde astfel să învețe și din cercetare, și din activitatea practică, să-și însușească atât procesualitatea științei, cât și conținutul acesteia, raportându-se direct la activitatea practică.

Proiectul poate lua forme variate, în funcție de natura activității, de gradul de complexitate a temei, de vârstă școlară etc. Îmbinarea organică “învățământ-cercetare-producție” face posibilă realizarea unei game infinite de proiecte de activitate creatoare în folosul societății, toate alcătuite sistematic în perioade de timp bine determinate, stabilite cu profesorul conducător. Spre deosebire de alte metode care privesc evocarea, reconstituirea, redarea, descrierea sau explicarea unei activități trecute, proiectul are în vedere împlinirea unei acțiuni viitoare, este o anticipație ideativă, un fragment din activitatea de creație a individului. Adevăratul proiect pune subiectul într-o situație autentică de cercetare și de acțiune, în care acesta se vede confruntat cu o problemă autentică, rezolvarea unei sarcini concrete, ce are o finalitate reală.

În esență, fiind vorba de o acțiune care surprinde într-o formă sintetică afirmații și comportamente, trăiri și atitudini, proiectul se distinge ca o metodă globală și cu caracter interdisciplinaritate, susceptibilă să stimuleze și să dezvolte pe multiple planuri personalitatea în curs de formare a celor pe care îi instrui. Este în același timp o metodă excelentă de testare și de verificare a capacităților intelectuale și a aptitudinilor creatoare ale acestora, ale energiei și forței lor de voință, inclusiv a unor însușiri social-morale (spirit de cooperare, de echipă, onestitate etc.), posedând atât o valoare diagnostică, precum și una prognostică.

În ceea ce privește organizarea proiectelor, accentul trebuie să cadă pe stimularea efortului propriu al elevilor (studenților), pe încurajarea inițiativei, lăsând acestora cât mai multă libertate de rezolvare prin ei înșiși a problemelor pe care le ridică organizarea activității, alegerea metodelor și a tehnicilor de lucru, stabilirea mijloacelor materiale și tehnice de care ar avea

nevoie, urmărirea sarcinilor individuale și autocontrolul îndeplinirii lor, sinteza finală (“montajul terminal”) etc. făcându-i să se simtă răspunzători și stăpâni pe lucrul pe care îl întreprind.

Profesorul are rolul, foarte dificil de altfel, de a fi mereu prezent (în umbră”, pentru a veghea ca unele intenții să nu pălească în fața a tot felul de dificultăți care se pot ivi în calea unui proiect stabilit și ca aceasta să-și păstreze coerența necesară. El își va suma rol de animator, de consultant sau de for de avizare și sancționare a rezultatelor parțiale și finale.

1. 4. Metoda lucrărilor practice

Ca modalități de învățare, lucrările practice ocupă un loc dominant în sistemul metodelor de instruire. Metoda lucrărilor constă în executarea de către elevi (sub conducerea profesorului) a diferitelor sarcini în scopul aplicării cunoștințelor la soluționarea unor probleme practice, tehnice, productive, al dobândirii unor deprinderi motorii, practice și tehnice, necesare pentru viață, pentru activitatea profesională și al însușirii unor priceperi și deprinderi de aplicare a teoriei în practică. Spre deosebire de lucrările de laborator – cu caracter experimental – care tind, în esență, să apropie activitatea elevilor de specificul actului de cercetare experimentală, de descoperire a adevărului, lucrările practice au un caracter tranzitiv, sunt orientate spre aplicarea cunoștințelor, spre transformarea, într-un fel oarecare, a realității, a stării de existență a lucrurilor și fenomenelor în scopuri utile omului și colectivității. Gama lucrărilor practice este extrem de largă, începând cu obișnuitele aplicații practice, continuând cu cele de proiectare și încheind cu cele de execuție, de construcție, de producție sau de fabricație ori de creație.

Primele lucrări practice se execută numai pe baza unor demonstrații-instructaj oferite de către profesor. Mai departe, execuția lor necesită parcurgerea unor etape:

- planificarea individuală a muncii, ceea ce presupune cunoașterea obiectului și scopului muncii, precum și o experiență legată de efectuarea unor lucrări asemănătoare;
- efectuarea propriu-zisă a lucrării în mod conștient și independent, cu alegerea materialelor și a mijloacelor potrivite scopului propus și în condiții corespunzătoare de muncă;
- controlul și autocontrolul muncii efectuate, ceea ce pretinde ca acțiunea desfășurată să fie însoțită de feedback-ul informativ pentru elev (R.M.Gagné, L.J.Y.Brigs, 1977, p. 84). Evaluarea și autoevaluarea rezultatelor obținute presupune stabilirea anumitor standarde de performanță, ameliorarea treptată, măsurări de aplicare testelor cu care elevii urmează să se familiarizeze în timp.

Și în cazul lucrărilor practice se aplică principiul creșterii progresive a gradului de dificultate, în așa fel încât elevii să învețe să învingă metodic dificultățile care sunt caracteristice genului de lucrări dintr-un domeniu sau altul ori a viitoarei profesii în care se pregătesc. De

asemenea, trebuie menționat că interesul pentru lucrările practice și eficiența lor sporește considerabil atunci când execuția lor include elemente de problematizare, iar elevii au satisfacția eforturilor lor de muncă, concretizându-se – cele productive – în produse de utilitate socială.

2. Metode de simulare (bazate pe acțiunea fictivă)

2.1 Metoda jocurilor (învățarea prin joc)

La baza metodelor de simulare stă analogia sprijinită pe analiza riguroasă a faptelor. Deși simularea are o structură artificială, ea reține totuși o serie de elemente reale care nu pot fi găsite, de exemplu, în cuprinsul unei simple expuneri (H.G.Jamilton).

Implicarea cât mai directă a participanților (elevi sau studenți) în situații și circumstanțe simulate poate lua forme foarte variate, începând cu jocurile de simulare, învățarea prin dramatizare, învățarea pe simulatoare etc., până se ajunge la asumarea și exersarea unor roluri reale, nesimulate. Este posibilă, de asemenea și combinarea activităților simulate cu cele nesimulate, cum ar fi, de exemplu, jocul de roluri cu studiul de caz și dezbateră în grup.

În ceea ce privește noțiunea de joc, aceasta poate fi caracterizată drept “spontaneitate originală” (E.E.Geissler, 1977, p. 195), ca o acțiune urmărită prin ea însăși, fără utilitate imediată, generatoare de distracție și de reconfortare, de sentimente de plăcere și de bucurie. Anumite întrebări generează o perspectivă cu totul interesantă asupra jocului:

- Privind problema jocului dintr-o perspectivă pedagogică mai largă, oare nu cumva însăși organizarea învățării ar putea lua forma unor acțiuni cu caracter de joc?
- Cât anume din activitatea didactică poate fi dominată de joc?
- Ce consecințe anume pot avea asemenea acțiuni de învățare asupra jocului?

Astfel, cercetările în domeniu au constat că se determină un transfer de energie, de motivație funcțională (dedusă din trebuințe interne) dinspre jocul propriu-zis spre activitatea de învățare; se asociază un interes imediat și puternic, specific jocului, unor obiective sau sarcini de învățare existând posibilitatea ca acțiunea distractivă să se transforme într-un important factor de exersare (de antrenament, de însușire a unor modele comportamentale, de exemplu) fără ca cel care se joacă să fi avut această intenție (E.Planhard, 1976, p. 131). De altfel, trebuie spus că pedagogia actuală atribuie jocului o semnificație de asimilare a realului la activitatea proprie a copilului. După conținutul și obiectivele urmărilor, jocurile pot fi clasificate în: jocuri senzoriale (vizual-motorii, tactile, auditive), jocuri observare a naturii (a mediului înconjurător), de dezvoltare a vorbirii, de asociere de idei și de raționament, jocuri matematice, jocuri de construcții tehnice, jocuri muzicale, jocuri de orientare, jocuri de sensibilizare (de deschidere),

pregătitoare pentru înțelegerea unor noi noțiuni, jocuri aplicative, jocuri demonstrative, jocuri de creație, jocuri de fantezie, de memorie, jocuri simbolice, jocuri de îndemânare (de exerciții simple, de mișcare) etc.; după materialul folosit în: jocuri cu materiale, jocuri fără materiale, jocuri orale, jocuri cu întrebări ("cine știe câștigă"), jocuri-ghicitori, jocuri de cuvinte încrucișate etc.

În ceea ce privește jocurile de simulare, în esență, aici este vorba despre simularea unei situații (adeseori conflictuale de luare de decizie) care, în raport de tema dată, ce circumscrie cadrul cognitiv de acțiune, determină participanții (doi sau mai mulți deținători ai puterii de decizie, jucătorii) să interpreteze anumite roluri sau ansambluri de comportamente uneori foarte bine precizate, alteori mai confuze, și în aceste condiții să ajungă la realizarea obiectivelor prestabilite. Interpretarea de roluri obligă participanții să intre într-o rețea de relații interpersonale, de reciprocitate, în sensul că jocul (reacția) fiecăruia depinde de comportamentul celorlalți. Interpretarea rolurilor apare ca o continuă adaptare reciprocă a comportamentelor, fiecare partener căutând să ajungă la un mod optim de acțiune în fiecare dintre momentele jocului. Așa s-a ajuns la tehnica interpretării de roluri (*role playing*).

Uneori (cum este cazul în *Instructional games* ori *Games for learning*), jocul se poate desfășura în condiții de competiție, în sensul cooperării cu alții și nu numai de conflict, după cum este înțeleasă de cele mai multe ori competiția.

Până în prezent au fost imaginate, experimentate și aplicate cu succes o multitudine de variante de astfel de jocuri, de grade diferite de complexitate, între care: jocuri de roluri-funcțional, jocuri de roluri-structurale, jocuri de decizie, jocuri de previziune, jocuri de competiție, jocuri strategice, jocuri cu inversări de roluri, tehnica jocului de întreprindere și gestiune economică, tehnica rezolvării dosarului cu probleme de conducere, organizare și relații umane, tehnica scenariilor (dialoguri scenice) tehnica incidentului critic, jocul pe calculator etc.

Jocurile de simulare reprezintă o tehnică atractivă de explorare a realității, de explicare a unor noțiuni și teorii abstracte: strategia este în esență una euristică. Elevii au ocazia să aplice, la situații noi, date și concepte însușite anterior, să exerseze în rezolvarea unor probleme care necesită experimentarea unor strategii alternative, adoptarea de decizii optime, evaluarea de situații și rezultate; să exerseze și să consolideze structuri de exprimare orală etc.

Metoda jocurilor valorifică avantajele dinamicii de grup, interdependențele și spiritul de cooperare, participarea efectivă și totală la joc, angajează atât elevii timizi, cât și pe cei slabi, stimulează curentul de influențe reciproce, ceea ce duce la creșterea gradului de coeziune în colectivul clase, precum și la întărirea unor calități morale (răbdare și tenacitate, respect pentru alții, stăpânirea de sine, cinstea, autocontrolul etc.) și la dobândirea unor comportamente legate de îndeplinirea unor viitoare funcții sau responsabilități socio-profesionale. În sens mai larg,

cultivă activismul, spiritul critic, aptitudinea de a face față unor situații conflictuale, inițiativa și spiritul de răspundere.

Profesorului i se cere să dea dovadă de multă abilitate în dirijarea activității. El joacă aici numai un rol de coordonator: alege subiectul care devine pretextul jocului, delimitează aria de probleme în cadrul căreia se va desfășura jocul. De asemenea, este necesar să se dea posibilitatea fiecărui participant să beneficieze cât mai mult cu putință atât de informația ce se ia drept bază de referință a soluțiilor, de cunoașterea cât mai completă a situației date, cât și de experiența propriului rol pe care-l joacă. Din aceste motive este recomandabil uneori să se procedeze la schimbarea sau inversarea (rotația) rolurilor.

2.2. *Metoda dramatizării (învățarea prin dramatizare)*

Ca tip specific de simulare, dramatizarea se bazează, în esență, pe utilizarea adecvată a mijloacelor și procedeelelor artei dramatice. Distingem următoarele variante:

- într-o primă formă, ea poate să devină o altă variantă a jocului de roluri constând în dramatizarea unui fapt istoric, spre exemplu în care adevărata rezolvare a cazurilor nu este de la început dezvăluită – sfârșitul aparține ingeniozității elevilor sau studenților. În cursul jocului dramatic, elevii sunt puși deci să reprezinte personaje și să interpreteze rolurile prefigurate de acestea; prezentarea faptelor într-un cadru dramatic adaugă predării o forță de sugestie extrem de convingătoare;
- o a doua formă o poate constitui procesul literar, cu mari posibilități de sensibilizare a elevilor la o receptare creatoare a literaturii, spre exemplu. Procesul literar este, în fond, o dezbateră problematizată a universului unei opere literare, în care elevii se antrenează ca inculpați, acuzatori sau apărători ai destinului personajelor operei respective;
- expunerea cu oponent reprezintă și ea o variantă a dramatizării metodei expunerii;
- în sens mai larg, metoda dramatizării înseamnă a pune elevii (studenții) în fața “dramei științei”, a spectacolului căutării, a experimentării mai multor variante, a riscurilor și surprizelor, a descoperirii adevărului prin prezentarea științei ca proces;
- funcția psihoterapeutică de rezolvare/ameliorare a stărilor conflictuale.

2.3. *Învățarea pe simulatoare*

Un simulator didactic, înțeles ca mijloc de învățământ, este un sistem tehnic construit artificial prin analogie cu un sistem tehnic original, în așa fel încât să existe o corespondență neunivocă între elementele structurale, funcționale și contextuale ale acestuia și sistemul luat drept bază. Învățarea pe simulatoare presupune că realizarea activității respective în condiții naturale comportă anumite riscuri și primejdii. În același timp, prin intermediul unei instalații simulatoare se urmărește astfel să se realizeze în cadrul activității școlare o ambianță cât mai apropiată de aceea în care se desfășoară acțiunea reală bazată pe utilizarea sistemului tehnic

original. R.Gagné atrage însă atenția că nu este neapărat nevoie ca simulatorul construit să redea în întregime originalul; pot fi simulate numai unele operații sau sarcini legate de utilizarea acestuia în activitate.

Pentru a putea aprecia performanțele realizate, simulatoare sunt uneori prevăzute cu dispozitive care înregistrează succesiv și măsoară abaterile comise de elevi față de etalonul de funcționare (timp de reacție sau de execuție, număr de încercări, operații inutile, eronate, natura greșelilor etc.). De mare eficacitate încep să se dovedească astăzi posibilitățile de instruire asistată de calculator, având și ea diferite variante. De exemplu, folosindu-se tehnicile de simulare sau de joc oferite de calculator, studenții sunt ajutați să elaboreze diferite proiecte legate de formația lor profesională.

Metode de raționalizarea a învățării și predării

1. Metoda activității cu fișele

Tehnica fișelor (considerată drept prima formă de “programare” a învățării) se utilizează în special în învățământul primar și presupune: organizarea sistematică a procesului de instruire pornindu-se de la analiza conținutului și a dificultăților pe care acesta le prezintă; împărțirea conținutului pe secvențe, fiecare secvență fiind jalonată de una sau mai multe întrebări; secvențele sunt prezentate pe fișe; fiecare fișă solicită răspunsuri corespunzătoare, ceea ce permite autocontrol imediat. De altfel, după cum observăm, învățarea cu ajutorul fișelor a fost utilizată în vederea individualizării învățării, în perspectiva adaptării acestor fișe fiecărui individ. Diferite tipuri de astfel de fișe pot fi integrate pe categorii după cum urmează:

- fișe de cunoștințe (noțiuni), care pot deveni, pentru unii elevi, fișe de autoinstruire;
- fișe de exerciții, cu grad progresiv de dificultate, destinate aplicării și consolidării noțiunilor prezentate în fișele de cunoștințe (sau însușite pe alte căi);
- fișe de recuperare, folosite fie în vederea corectării greșelilor, fie în reeducarea capacităților intelectuale ale copiilor;
- fișe de control, utilizate în etapa revederii sau regrupării noțiunilor studiate;
- fișe de dezvoltare, utilizate de elevii care nu au comis greșeli, în vederea perfecționării cunoștințelor și îmbogățirii culturii lor aplicate pe durata cât învățătorul trebuie să se ocupe de ceilalți elevi).

2. Metode algoritmice de instruire

Algoritm, după numele lui Al Horesmi, matematician arab de la începutul secolului al IX-lea, este la origine un procedeu de calcul folosit în matematică și logică. El permite, pornind de la anumite date, găsirea unor realizate prin intermediul unui șir finit de operații. Putem spune că un algoritm este o suită sau un șir finit (o serie) ori un sistem de operații structurale și

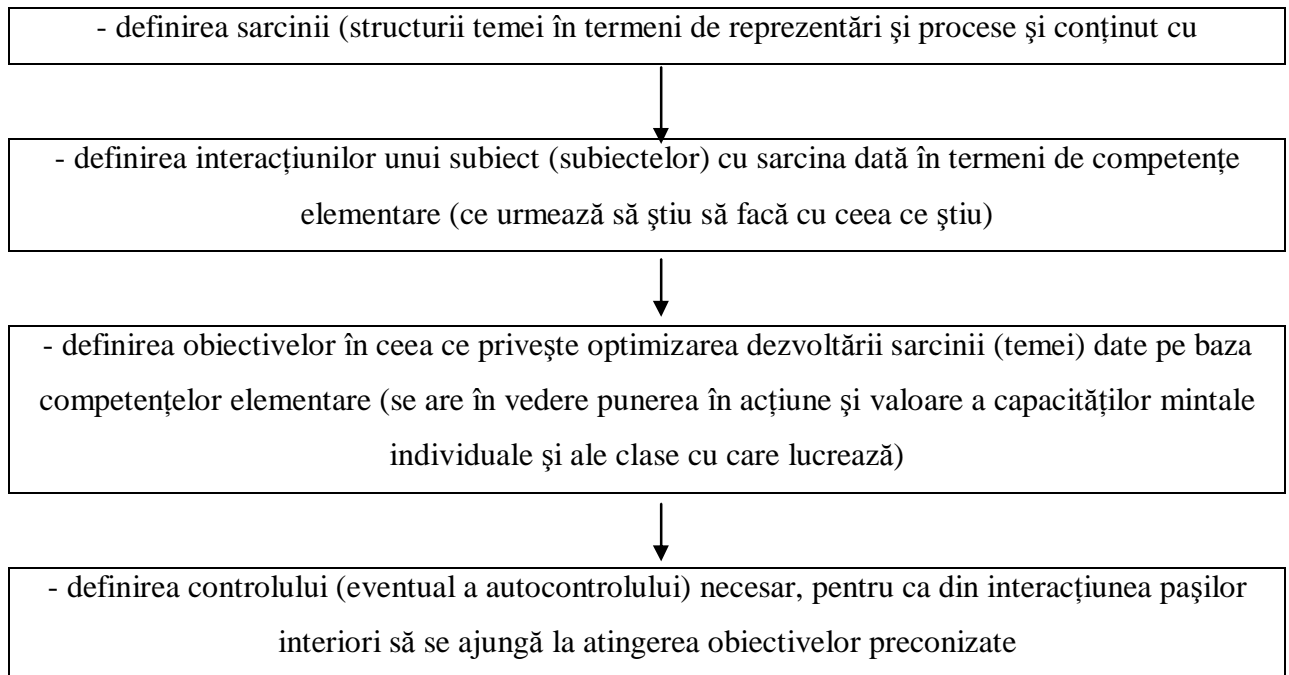
efectuate într-o anumită succesiune logică obligatorie, întotdeauna aceeași (invariabilă), utilizată pentru rezolvarea aceleiași clase de probleme și care conduce întotdeauna la același rezultat pentru toți subiecții angajați în rezolvarea acelui tip de probleme. Acestei succesiuni i se asociază o serie de prescripții (instrucțiuni, indicații, reguli, comenzi, condiții) de urmat în vederea îndeplinirii operațiilor (acțiunilor) determinate. Intrarea în posesia unei asemenea structuri echivalează cu interiorizarea ei de așa manieră încât subiectul o poate exterioriza ori de câte ori se găsește în condiții care necesită acest comportament (G.Lariccia). În esență, algoritmul este o construcție conștientă care anticipează un program de acțiune viitoare (ceea ce nu exclude rolul unei experiențe trecute în formația sa) distingându-se prin caracteristici ca: precizie, măsură (finititudine), generalitate, rezolubilitate.

De altfel, L.N.Landa, 1973, părintele algoritmizării sugerează că algoritmul are proprietatea determinării, "(...) adică proprietatea de a direcționa univoc acțiunile individului în rezolvarea problemelor. Îndeplinind o prescripție algoritmică, subiectul știe cu exactitate ce trebuie să facă pentru a realiza sarcina respectivă, pentru a rezolva problema și nu are nici un dubiu cu privire la modul de a acționa. Mai mult, subiecții diferiți, acționând după una și aceeași prescripție algoritmică, nu numai că rezolvă la fel problema (problemele), ci vor acționa în același mod. De aici rezultă că prescripțiile algoritmice, determinând univoc acțiunile subiectului, îi ghidează în întregimea activitatea". (L.N.Landa, 1976, pp. 228-229). Între tipurile de algoritmi distingem:

- algoritmi pentru descrierea obiectivelor (comportamentelor intermediare și finale la care vrem să ajungă elevii);
- algoritmi de conținut (ca descriere sau structurare formalizată a unor unități de conținut);
- algoritmi de identificare, care constau într-o listă de întrebări puse într-o manieră ordonată și ierarhizată menită să conducă la o concluzie în privința clasificării, adică de recunoaștere a apartenenței unei probleme la o clasă determinată de probleme;
- algoritmi de rezolvare;
- algoritmi motrici (de execuție);
- algoritmi de instruire sau didactici (*teaching algorithms*), care cuprind totalitatea operațiilor și regulilor ce stabilesc (determină și controlează) întreaga desfășurare a procesului de predare/învățare sau care descriu comportamentele profesorului și elevilor;
- algoritmi de predare;
- algoritmi de învățare;
- algoritmi pentru descrierea evaluării (controlului), mai exact, a probelor de măsurare (până la standardizarea lor);

- algoritmi pentru descrierea reglării prin feedback a proceselor de învățare și predare etc.

Din punct de vedere metodologic, construcția unui algoritm didactic – pe baza variabilelor care definesc procesul de învățământ – se realizează în mod gradat, prin pași succesivi. După C.Lariccia și P.Gherardini, (p. 258), această acțiune se descrie conform schiței din pagina următoare.



În ceea ce privește forma de prezentare a algoritmului, aceasta poate să fie:

- simbolică – recurgându-se la litere majuscule ABC... pentru a reprezenta operațiunile/instrucțiunile sau preferându-se transcripția;
- grafică – algoritmică, cea mai des utilizată; aceasta reprezintă o succesiune de figuri geometrice;
- metasimboluri;
- operații.

Există totuși și o serie de observații critice traductibile în limitele modelului algoritmizării dintre care:

- există teama de a se ajunge la un dirijism pedagogic exagerat;
- nu totul poate fi algoritmizat;
- algoritmizarea riscă să ducă la o stereotipizare (standardizare) a schemelor interiorizate – astfel s-ar opune euristicii, creativității.

Aceste limite pot fi minimizate dacă profesorul își deprinde elevii să construiască ei înșiși, în mod spontan uneori, anumiți algoritmi și semialgoritmi; dacă accentul se deplasează pe

elevi care vor fi învățați să analizeze problemele, să recurgă la procese cognitive superioare în rezolvarea acestora.

3. Instruirea programată (învățământul programat)

Fundamentată inițial pe postulatele unei psihologii behaviorise, îndeosebi pe teoria condiționării operante, acest model se bazează pe faptul că învățarea umană este prin natura ei autoreglabilă cu ajutorul informației inverse (feedback-ului) și astfel pune relief principiul conducerii procesului de învățământ printr-o legătură reactivă care le exclude pe cele următoare dacă cele precedente nu au fost conduse (stăpânite) cu siguranță. Inspirată din ideile ciberneticii, instruirea programată pornește de la premisa că și într-o situație de învățare își găsește prezența un flux continuu de informații, că și în acest caz întâlnim un tip de comandă (în sens de dirijare a activității de asimilare a cunoștințelor) și de control în același timp a acesteia, cu misiunea de a supraveghea și regla mersul învățării, prin intermediul unei conexiuni inverse (a feedback-ului). Ca atare, și învățarea poate deveni un proces de autoreglare, iar activitatea de predare-învățare – un proces de reglare continuă.

Materia de învățat este prezentată sub forma unui program sau a unei programe, partea esențială și cea mai dificil de realizat în instruirea programată, spre deosebire de dispozitive tehnice, care pune doar în valoare o programă sau alta. Elaborarea unei programe presupune următoarele operații și principii:

- Structurarea informației de predat *după principiul pașilor mici și al progresului gradat, ceea ce determină analiza și fracționarea cu rigurozitate a materiei de învățat într-o serie* de mici unități didactice, elementare, simple, accesibile, logic și organic înlănțuite. Materia prevăzută pentru o anumită temă se descompune astfel într-un număr finit de secvențe (unități de lucru), denumite în limbajul programatorilor pași mici sau de “informație de predare”. Această dispunere permite o trecere precis prescrisă de la o dificultate la alta, într-o succesiune gradată;
- *Principiul participării active.* Cum fiecare pas cuprinde o informație (explicație), dar și o aplicație, o temă de control, o problemă de rezolvat etc. elevul trebuie să lucreze cu fiecare unitate în parte; el este solicitat, de fiecare dată, să dea un răspuns pozitiv, “elaborat”, să adopte o reacție activă;
- *Principiul verificării și întăririi imediate și directe a corectitudinii răspunsului (a reușitei)* la fiecare sarcină de lucru; această conexiune inversă (sau retroacțiune permanentă) se soldează cu “întărirea” pozitivă a răspunsului corect, adecvat, eventual, cu corectarea operativă a erorilor comise, deci cu o reglare imediată a procesului de învățământ; în felul acesta elevul avansează “pas cu pas”, dar în același timp este controlată “pas cu pas” și eficacitatea efortului său de învățare. Numai după efectuarea

corectă a temei elevul poate să avanseze, să treacă la secvența următoare și așa mai departe, până la epuizarea completă a materialului;

- *Principiul ritmului propriu de studiu* (al individualizării învățării). Lucrând independent, pe baza programei propuse, fiecare elev progresează în ritmul său specific, corespunzător posibilităților lui reale, fără îngrădiri de dinainte în privința timpului de parcurs pentru a găsi răspunsurile bune: elevul nu se află, așadar, în concurență cu colegii săi;
- *Principiul reușitei*, pe baza validării indispensabile a programei;

În concluzie, momentele învățării ar fi acestea: subiectul citește informația cuprinsă într-o secvență (cadru); efectuează sarcina propusă construind răspunsul solicitat; controlează (compară și corectează dacă este cazul) și după aceea trece mai departe la următoarea secvență. Deci, cititul corespunde principiului pașilor mici; scrisul, reacțiilor active; controlul, verificării imediate și nemijlocite; mersul înainte, întrării pozitive.

În practică se cunosc două tipuri de programare, din cerea au derivat, desigur, și alte variante combinate sau mixte:

- Programarea lineară* – a răspunsurilor construite (tip Skinner). Principiul acestei programări derivă din faptul că ea se bazează pe construirea de către elevi a răspunsurilor așteptate, iar parcurgerea secvențelor urmează o singură înlănțuire, în ordinea numerelor naturale (1,2,3... n). Fiecare secvență cuprinde: a) informația de predare; b) problema (întrebare, sarcină, temă de rezolvat) care îi cere subiectului un răspuns din prelucrarea informației date; c) indicația unde poate fi găsit răspunsul corect; d) locul pentru răspunsul corect de la secvența anterioară. Adeseori, acest tip ia forma unui “text cu lacune” (spații libere).
- Programarea ramificată* – cu răspunsuri la alegere și integrarea unor elemente complementare – inițiată de N.A.Crowder. În acest caz, pașii sunt ceva mai mari, alegerea răspunsului corect permitându-i elevului să treacă la secvența următoare principală în cazul răspuns corect. În schimb, dacă elevul a optat pentru un răspuns greșit sau parțial corect, el este condus la ramificații (la informații sau explicații suplimentare) unde sunt clarificate cauzele răspunsului corect (natura erorii) și ce anume trebuie să facă pentru ca să îndrepte greșeala comisă și să nu o mai repete; apoi este retrimis la secvența principală sau la secvența următoare.

Spre deosebire de programarea lineară care evită greșelile, cea ramificată acceptă ideea că se poate învăța și din greșelile comise – ca atare, conexiunea inversă se poate realiza și prin infirmarea răspunsului.

În ceea ce privește mijloacele de prezentare a programei avem:

- Manuale programate (care adoptă programarea lineară ori pe cea ramificată sau una mixtă ori o combinație între cele două); principala lor limită este aceea că dau posibilitatea elevului de a "“trișa”" încercând să caute soluția exactă înainte de a se decide asupra unei soluții personale.
- Mașinile de instruit (pentru prima dată în istoria școlii, programarea a deschis calea unui sistem de instruire cu ajutorul mașinii). O mașină de instruit permite executarea următoarelor operații: prezentarea informației – pas cu pas, inclusiv a temelor de rezolvat; inscripția răspunsului (fie el construit sau selectat); confirmarea (evaluarea) imediată a răspunsului corect (întărirea); dacă răspunsul este corect (sau a fost corectat), mașina permite trecerea la secvența următoare.

Avantajele și dezavantajele instruirii programate sunt complementare. Spre exemplu, activitatea fiecărui elev se desfășoară în ritmul său propriu; fiecare programează în ritmul care-i convine, ceea ce asigură nu numai grad mai mare de individualizare, dar și un efort mai susținut de muncă independentă. În același timp însă, i se reproșează învățământului programat faptul că segmentează și automatizează prea mult materia, ceea ce contrazice maniera de a gândi, care este nu numai analitică, ci și sintetică; respectiv, i s-ar răpi elevului posibilitatea să-și formeze o viziune globală asupra materiei, ca și aceea de a întreprinde, pe cont propriu, o reorganizarea unui conținut a cărei structură de ansamblu cu greu a putut să o surprindă. Pentru contracararea acestor neajunsuri se încearcă integrarea în programă a unor secvențe euristice, inclusiv a unor elemente de problematizare, care ar avea menirea să dezvolte capacitatea de căutare independentă și de gândire divergentă creativă. Se întrevede chiar că în viitor o soluție optimă va da o asemenea combinație între metodele de învățare prin descoperire și metodele algoritmizate-programate, raporturi care se vor statornici probabil pe fondul unei noi concepții despre organizarea învățării.

4. Instruirea asistată de calculator (I.A.C.)

În zilele noastre, una dintre provocările pe care le adresează progresul științei și tehnicii învățământului presupune ca acesta din urmă să asimileze tehnologii și să le convertească în strategii de acțiune care îi sunt proprii. Speranțe fără precedent pentru viitorul învățământului se leagă mai ales de utilizarea computerelor – cele mai reprezentative instrumente tehnologice din ultimele decenii, denumite de către viitorologul Alvin Toffler “cea mai importantă, unică, schimbare în sistemul de cunoaștere, de la invenția tiparului mobil în secolul al XV-lea sau chiar de la inventarea scrisului”. Pătrunderea lor masivă în învățământ aduce servicii acestuia în mai multe direcții:

- în organizarea învățării (instruirii);
- în conducerea învățământului;
- în cercetarea pedagogică.

Astfel, calculatorul poate să-și asume o funcție de prezentare într-o formă sui-generis, a unor noi conținuturi și totodată să mijlocească o dirijare riguroasă a asimilării acestora prin tehnici specifice de programare. Apoi, calculatorul se dovedește un mediu interactiv, capabil să faciliteze un mod conversativ de lucru, să întrețină un dialog intens mașină-elev. Ca bază pentru demonstrații putem evidenția spectaculozitatea similară unor procese, situații și fenomene naturale, fizice și sociale cu evoluții complexe la fizică, chimie, biologie etc. Elevii se pot antrena prin jocuri pedagogice (educational gaming) care solicită plenar inteligența, perspicacitatea, atenția distributivă, creativitatea acestora; sunt extinse posibilitățile sub care se oferă un feedback elevilor în vederea indicării rezultatelor imediat obținute, a semnalizării și corectării eventualelor greșeli ivite, a consolidării datelor receptate, a stimulării învățării; se constituie ca bănci de date importante, accesibile și flexibile. Oferă, de asemenea, o nouă perspectivă în ceea ce privește individualizarea instruirii venind în sprijinul flexibilizării programelor, al organizării și ghidării învățării independente, al promovării unei învățări în ritmuri proprii. Poate servi ca suport al aplicării unor noi forme de evaluare și de urmărire a progreselor elevilor. De asemenea, computerul se constituie și ca un instrument de muncă personală pentru profesor, în pregătirea lecțiilor, cursurilor, crochiurilor, transparentelor de proiectat sau de distribuire elevilor etc.

Mutațiile pedagogice generale de pătrunderea calculatoarelor în învățământ sunt legate de:

- a) specificul organizării și prezentării conținuturilor;
- b) specificul organizării și dirijării activității de învățare, ambele inovații determinând apariția unei alte metodologii de lucru, a unei pedagogii cu totul diferită de cea tradițională.

În ceea ce privește prima direcție, importantă este împărțirea conținutului în secvențe dublu dimensionate: informațional și temporal. Informațional în sensul că o secvență include numai atâtea itemuri informaționali (date factuale, concepte individuale, enunțuri integrate etc.) cât pot să fie receptați în mod normal, ținându-se cont de gradul de complexitate, de saturarea cu sens cognitiv și de posibilitatea de prelucrare cognitivă a informației. În același timp, se urmăresc și alți indicatori: vârsta, stiluri de învățare, performanțe sau stadii atinse de învățare, receptivitate la nou etc. Distingem: secvențe de asociere care favorizează asocierea informațiilor noi cu cel vechi; secvențe reconstitutive, periodice, a căror menire este să reconstituie, din când în când, logica de ansamblu a structurii informației dintr-o disciplină și să anunțe noi deschideri, precum și secvențe de consolidare.

Din punctul de vedere la dimensiunii temporale se constituie fragmentarea acestuia pe unități a căror durată variază în funcție de cantitatea și dificultatea informației ce revine fiecărei secvențe.

Secvențialitatea conținutului este dublată de organizarea secvențională a activității elevilor, a operațiilor care vor fi angajate în actul învățării. Astfel, sunt încorporate o serie de prescripții, de tipul unor indicații, aprecieri, orientări, încurajări etc. utilizate de program în calitate de “stimuli” care au menirea de a orienta procesele individuale de receptare, de a încuraja procesele de prelucrare cognitivă a informațiilor și de a optimiza studierea respectivelor conținuturi. Astfel de “stimuli” pot să-și asume o mare varietate de funcții dintre care: de formulare de sarcini, de indicare sau ghidare a operațiilor cognitive de îndeplinit, de a genera și menține motivația învățării, de a servi la declanșarea, activarea procesului de receptare cognitivă (se pune accentul pe procesele de centrare a atenției), de receptare a codurilor, de sprijinire a procesului de decodare și codare, de stimulare a asocierii informațiilor, de activizare și de menținere în permanență a elevului în situație activă, de stimulare a imaginației elevilor, de stimulare a proceselor metacognitive etc.

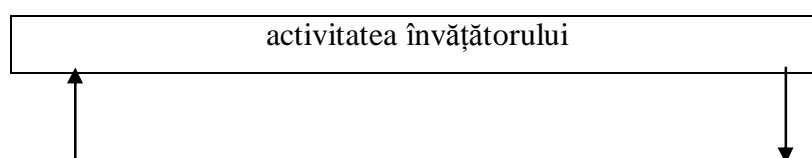
Avantajele și dezavantajele instruirii asistate de calculator sunt și ele ușor complementare:

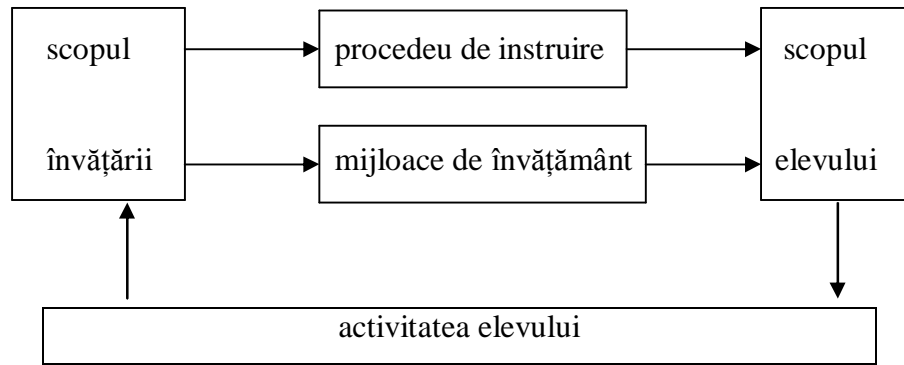
- dacă I.A.C. prezintă avantajul unei mari economii de timp, ea rămâne, în schimb, foarte costisitoare (contribuind la creșterea costurilor în învățământ);
- dacă există suficiente certitudini în ce privește realizarea obiectivelor cognitive, ea se dovedește inoperantă în privința atingerii obiectivelor de ordin practic;
- dacă prezintă mari facilități în simularea producerii și manifestării unor fenomene, procese, acțiuni etc., ea nu poate înlocui totuși practicile experiențelor și experimentelor de laborator și nici formația prin cercetare de laborator sau de teren;
- dacă instituie noi relații, legând elevul de tastatura și monitorul computerului, nu este mai puțin adevărat că, în același timp, îl izolează de colegii și de profesorii săi. Această diminuare a relațiilor umane și sociale riscă să genereze efecte de înstrăinare, de dezumanizare a procesului de învățământ.

Conspect de reper

Metoda de învățământ	<ul style="list-style-type: none"> • totalitatea procedurilor activității de învățarea (Comenius, Dewey) • calea, pe care pedagogul îl orientează pe elev în procesul instruirii • forma realizării conținutului învățământului (Bruner) • mijlocul interacțiunii pedagogului cu elevii în vederea realizării scopului didactic.
----------------------	--

Structura metodei de învățământ





<p>Utilizarea metodelor depinde de:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • scopul și obiectivele instruirii • corespunderea principiilor didactice • conținutul temei • condițiile instruirii • nivelul cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor elevului • particularitățile de vârstă a elevilor • particularitățile individuale și capacitățile învățătorului și elevilor
---	---

Test de evaluare:

1. Ce reprezintă metoda de învățământ?
 - a) Mijloace de activitate comună a pedagogului și elevilor orientate spre realizarea obiectivelor educaționale;
 - b) mijloc de activitate comună a elevilor, care contribuie la însușirea conținutului învățământului;
 - c) Mijlocul de lucru sistematic al învățătorului cu elevii, care permite elevilor să-și dezvolte capacitățile intelectuale și interesele;
 - d) activitatea sistematică a pedagogului orientată spre realizarea scopului didactic;
 - e) o parte a teoriei învățământului.
2. Care din însușirile de mai jos se atribuie conceptului “Metodă de învățământ”?
 - a) exprimarea exterioară a procesului de învățământ;
 - b) mijlocul realizării scopului didactic;
 - c) totalitatea cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor;
 - d) mijlocul de organizare a comunicării;
 - e) mijlocul de organizare a interacțiunii;
 - f) forma realizării procesului instruirii;
 - g) mijloc de motivare a activității.
3. Care factori determină alegerea metodelor de învățământ?

- a) starea psihologică a învățătorului;
 - b) vârsta elevilor;
 - c) particularitățile obiectivului de învățământ;
 - d) scopul și obiectivele învățării,
 - e) mijlocul organizării interacțiunii dintre învățător și elevi;
 - f) nivelul dezvoltării economice și sociale.
4. Analiza și sinteza, inducția și deducția pot fi numite metod de învățământ?
- a) analiza, sinteza, inducția și deducția - forme ale gândirii elevilor, care permit însușirea cunoștințelor, deci sunt metode;
 - b) analiza, sinteza, inducția și deducția - categoria psihologiei, și nu a didacticii, deci nu pot fi metode de învățământ;
 - c) analiza și sinteza – metode de investigație, inducția și deducția – judecată logică, deci nu pot fi metode de învățământ;
5. Care metodă de învățământ se caracterizează prin faptul că elevii reproduc independent fenomene, observă fenomene și realizează concluzii în baza celor observate?
6. Elaborați o tabelă în care să fie caracterizate metodele de învățământ după schema de mai jos:

Metoda de învățământ	Funcțiile învățătorului	Funcțiile elevului	Mijloace	Condițiile realizării cu succes

Tema nr. 7 Evaluarea cunoștințelor. Docimologia

Planul

1. Delimitări conceptuale.
2. Componentele și funcțiile evaluării.
3. Forme de evaluare.

Noțiunile cheie.

Evaluare - actul didactic complex care îndeplinește funcția de conducere și coordonare a

instruirii și realizează principiul conexiunii inverse în procesul de învățământ.

- Controlul* - compararea programului activității instructiv – cognitive cu rezultatele ei.
- Aprecierea* - indicatorul nivelului realizării corecte și exacte a însărcinărilor, a independenței și activismului elevului.
- Evidența* - fixarea datelor esențiale, dobândite de către profesor în urma controlului cunoștințelor elevului.
- Notarea* - rezultatul aprecierii de către învățător exprimat prin formă cantitativă.
- Autoaprecierea* – aprecierea potențialului personal de către însăși elev.

1. Delimitări conceptuale.

Conceptul de evaluare și de docimologie

a) **Se folosesc și alți termeni similari celui de evaluare, ca : examinare, estimare, verificare (control) – apreciere – notare etc.**

Etimologie: lat. *examen* – cântărire, probă, contro, verificare și apreciere, examen, examinare; fr. *evaluation* – control, verificare, apreciere, estimare și evaluare; engl. *examination, -estimation, verifacation, control, appreciation și valuation (assessment)* - examinare, estimare, apreciere, evaluare; lat. *concursum* – confruntare, competiție și apreciere pe bază de competență.

Evaluarea (examinarea) este actul didactic complex, integrat întregului proces de învățământ, care asigură evidențierea cantității cunoștințelor dobândite și valoarea, (nivelul, performanțele și eficiența) acestora la un moment dat – în mod curent, periodic și final, oferind soluții de perfecționare a actului de predare-învățare.

Evaluarea este actul didactic care determină promovarea sau nepromovarea tineretului studios dintr-o etapă (an sau ciclu) de învățământ altele, iar în cazul când ea se realizează sub formă de concurs – asigură ocuparea unui loc într-un grad (profil sau formă) de învățământ sau într-un loc de muncă al domeniului de activitate social-utilă, în conformitate cu competența profesională. Calitatea, valoarea și eficiența ridicate ale evaluării implică pricepere, corectitudine, obiectivitate și responsabilitate din partea profesorilor examinatori; de asemenea, necesită eliminarea subiectivității în aprecierea celor examinați, deoarece pot exista situații de subiectivitate în plus sau minus în notare de 1 – 3 puncte.

b) Docimologia – știința examinării (evaluării).

Pentru fundamentarea științifică, ridică calități și eficienței evaluării, pentru asigurarea corectitudinii și obiectivității acesteia, începând cu deceniul al 3-lea secolului al XX-lea (din 1922) s-a declanșat o acțiune de orientare și cercetare a actului de evaluare, fapt ce a dus la apariția și dezvoltarea unei științe a evaluării (examinării), care a fost denumită docimologie. Termenul a fost luat din limba greacă: *dokime* – probă, cântărire, examen; *dokimazo* – examinez, mod de examinare; *logos* – știință; s-au folosit și alți termeni din limba greacă: *dokimastes* –

examinator; *dokimastikos* – apt de a examina; *dokimastika* – ramură a *docimologiei*, care se ocupă cu pregătirea examinatorului. Inițiatorul *docimologiei* a fost savantul francez *Henri Piéron*. În țara noastră au fost mai mulți specialiști care s-au ocupat de docimologie, printre care prof. *I.Nestor* și Acad. prof. *Vasile Pavelcu* –discipol (student al lui *Henri Piéron*).

Docimologia – după *Vasile Pavelcu* – este știința examinării sau știința care se ocupă cu studiul examenelor, concursurilor și notării, a formelor, procedeeleor și mijloacelor care asigură aprecierea justă și obiectivă a cunoștințelor celor examinați (*V.Pavelcu, Principii de docimologie – Introducere în știința examinării, E.D.P., 1968, p. 9-17*).

Evaluarea a fost mult timp considerată ca o metodă de învățământ de control și apreciere a cunoștințelor la anumite intervale de timp – trimestriale sau semestriale, anuale sau finale (bilanț) – la terminarea unui ciclul de studii. Astăzi, ea este considerată ca un act didactic complex, integrat întregului proces de învățământ, în cadrul căruia acționează **principiul feedback-ului**.

2. Componentele și funcțiile evaluării.

Componentele evaluării

Evaluarea implică trei componente interdependente (în interacțiune): a) controlul (verificarea; b) aprecierea și c) notarea.

a) **Controlul (verificarea)** este componenta evaluării de constatare de către profesor sau de calculator a volumului și calității cunoștințelor teoretice și practice dobândite de elev (student).

b) **Aprecierea** este componenta evaluării care asigură estimarea (evidențierea) valorii, nivelului și performanțelor cunoștințelor (dobândite) de elev (student).

c) **Notarea** este componenta evaluării care realizează măsurarea și validarea rezultatelor pregătirii elevului (studentului), în urma controlului și aprecierii, care se obiectivează prin anumite semne (coduri sau simboluri) convenționale, denumite note. **Notă** reprezintă un indicator sintetic, cantitativ și calitativ al performanțelor obținute de elevi ca urmare a pregătirii lor.

Funcțiile evaluării

Funcțiile se referă la sarcinile, obiectivele, rolul și destinațiile evaluării. Evaluarea realizează următoarele funcții: a) educativă; b) Selectivă și competițională; c) diagnostică și prognostică; d) cibernetică; e) social-economică.

a) **Funcția educativă**. Este funcția cea mai specifică și mai importantă a evaluării, care urmează stimularea (dinamizarea) obținerii de performanțe superioare în pregătirea elevilor (studenților), ca urmare a influențelor psihomotivaționale și sociale ale rezultatelor ce le obțin

prin evaluare. Îndeplinirea funcției educative necesită conștientizarea rezultatelor evaluării în situațiile succesului, insuccesului și mediocrității școlare; este cunoscut că succesul școlar bucură, oferă satisfacție, dinamizând sporirea rezultatelor la învățatură; de asemenea, insuccesul școlar supără, determină insatisfacție, dar dacă este conștientizat, ca fiind corect și obiectiv, și aceasta poate dinamiza înlăturarea nereușitei la învățatură.

b) **Funcția selectivă.** Aceasta este funcția de competiție care asigură ierarhizarea și clasificarea elevilor (studenților) sub raport valoric și al performanțelor în cadrul grupului studios. Funcția selectivă asigură satisfacția și recompensarea elevilor (studenților) prin obținerea de burse, prin obținerea prin concurs a unui loc într-un nou profil sau grad superior de învățământ, prin câștigarea prin concurs a unui loc de muncă, pe bază de competiție profesională.

c) **Funcțiile diagnostică și prognostică.** Funcția diagnostică pe bază de testare, evidențiază valoarea, nivelul și performanțele pregătirii elevului (studentului) la un moment dat – trimestru (semestru), n școlar, terminarea unui ciclu de studii etc.

Funcția prognostică – pe baza analizei datelor oferite de diagnoză, în comparație cu obiectivele și cerințele documentelor școlare (plan de învățământ, programă analitică, manual, predarea profesorului etc.), prevede, probabilistic, valoarea, nivelul și performanțele ce ar putea să le obțină elevul (studentul) în etapa următoare de pregătire.

d) **Funcția cibernetică sau de feedback** (de reglaj și autoreglaj). Analizând finalitățile învățământului – rezultatele pregătirii elevului (studentului), evidențiate de apreciere și notare, deci a ieșirilor, din care se stabilește mărimea de corectare a intrărilor, se stipulează optimizarea procesului de predare-învățare, aplicându-se principiul feedback-ului.

e) **Funcția social-economică.** Această funcție se referă și evidențiază eficiența învățământului în planul macro-socio-economic, care influențează hotărârile factorilor de decizie privind dezvoltarea și perfecționarea învățământului, în funcție de valoarea și calitatea “produsului” școlii – “omul pregătit prin studii”, care asigură așezarea “omului pregătit la locul potrivit”, desigur, pe bază de concurs.

3. Forme de evaluare.

1. Formele de evaluarea determinată de perioada de studiu

Formele de evaluare determinate de perioada de studiu sunt: a) **Evaluarea inițială**, care are ca obiectiv: diagnosticarea nivelului de pregătire la începutul anului, la începutul predării unei discipline, pentru a cunoaște de unde de pornește, ce mai trebuie perfecționat; se folosesc baremuri minimale de obicei; sunt și baremuri medii sau de performanță; b) **Evaluarea curentă (continuă, de progres)**, care are ca obiectiv: asigurarea pregătirii sistematice și continue, pentru realizarea feedback-ului pas cu pas; nu se programează, nu se anunță dinainte;

învățarea zilnică este o îndatorire a elevilor; **c) Evaluarea periodică (intermediară)**, care are ca obiectiv: verificarea gradului de restructurare a materiei în module informaționale mai mari și realizarea feedback-ului corespunzător; **d) Evaluarea finală** (de încheiere, de bilanț ori cumulativă sau sumativă), care are ca obiectiv: verificarea structurării în sistema informaționale a capacității de sinteză privind cunoașterea întregii materii de studiu. **Reușita școlară anuală se materializează prin promovări.** În situația insuccesului școlar anual apar fenomene de: **corigențe** (la una sau mai multe discipline); **reexaminări** – până la începerea noului an școlar sau cu prelungiri până la anumite date; **repetenție** – în caz de nereușită.

2. Forme de evaluare determinate de procedeele de efectuare

a) Evaluarea (ascultare) orală: evaluarea curentă, examene, concursuri; **dezavantaje** – nu există baremuri controlabile, putându-se strecura subiectivitate, pot apărea inhibiția, intimidarea; nu se pot recorecta răspunsurile etc.; **avantaje – pentru profesor:** poate pune întrebări suplimentare; - **pentru elev:** i se pot pune întrebări ajutătoare etc.

b) Evaluarea scrisă (teze, probe de control, alte lucrări scrise) – avantaje și dezavantaje: elevul (studentul) nu este tracasat, tensionat și poate lucra independent; existând baremuri și punctaje, pot fi mai obiective la corectare; ceea ce scrie rămâne; se pot recorecta (poate fi avantaj și dezavantaj pentru elev – student); probele scrise tradiționale au numai 2 – 3 subiecte, ceea ce nu oferă cunoașterea pregătirii întregii materii; se poate copia, în anumite condiții, situație ce se care prevenită.

c) Evaluarea practică: probe practice de laborator, atelier la discipline experimental-aplicative, la anumite profile de învățământ tehnic, medical, economic, pedagogic etc.

d) Evaluarea sub formă de examinare: are rolul de a asigura promovarea la o disciplină a unui an școlar (universitar) sau a unui ciclu de învățământ; se pot folosi una sau mai multe din modalitățile de evaluare menționate mai sus: oral, scris și practic, după caz;

e) Concursuri: sunt examene de selecție a valorilor, în care se confruntă și se ierarhizează competențele în funcție de numărul de locuri și de baremuri; exemple: concursuri de admitere (în licee, în școli profesionale, în facultate etc.); concursuri pentru ocuparea unor posturi (aditive, științifice, tehnice, economice, didactice, medicale etc.), în care se folosesc forme de evaluare variate; scrise, îndeosebi, dar după caz, și probe orale și practice.

3. Forme de optimizare a evaluării față de modalitățile tradiționale

a) Testele docimologice (grilele): (test – proba engleză), sunt modalități scrise, care conțin 50 – 60 întrebări (chestiuni sau itemuri), la care se dau răspunsuri, determinându-se cele corecte cu ajutorul grilei.

Răspunsurile pot fi: binare: da sau nu; **alegerea din mai multe răspunsuri de care numai unul este corect; construite** de elev (student). *Avantaje:* chestiuni din întreaga materie; baremuri (punctaje), care duc la o corectare mai rapidă și mai obiectivă. *Dezavantaje:*

fragmentează materia și înlătură verificarea capacității de sinteză; se pot cunoaște dinainte – mai ales cele bazate pe grile.

b) Evaluări sub formă de discuții orale, libere, pe baza unei tematici dinainte stabilite; *avantaj*: oferă elevului (studentului) posibilitatea de a se exprima degajat; *dezavantaj*: dificultate în apreciere și notare, neputându-se realiza baremuri, deci poate apare subiectivitatea aprecierii;

c) Evaluări cu ajutorul mijloacelor electronice – calculatoare; pe baza unor programe de evaluare, dispozitivele electronice compară și apreciază cu note cunoștințele; *dezavantaj*: subiectivitatea se poate menține, dar se asigură aceeași exigență (severitate) și corectitudine pentru toți examinații, în raport cu programa de evaluare; *avantaj*: egalitate în apreciere și notare pentru toți examinații ce au dovedit aceleași cunoștințe; diferențierea (ierarhizarea) valorilor mai obiectivă decât în evaluarea tradițională;

d) Evaluarea (corectarea mai ales) de tip “Delphi”: evaluarea (corectare) în echipă, în general, pentru probele scrise și, după caz, practice; *avantaje*: un grup de evaluatori (de cca. 11 experți) elimină în mare măsură subiectivitatea; *dezavantaje*: durează foarte mult timp, mai ales la concursuri cu mulți candidați. **Metoda “Delphi” ca soluție simplificată aplicată în învățământul superior**: 2 experți (corectori) care evaluează independent lucrările scrise (practice); 1 expert (supracorector) – în cazul decalajului mai mare de un punct între primii 2 corectori; contestațiile adesea la obținerea unei note mai mici, datorită exigenței corectorilor; se pot uneori obține și note mai mari, dar de ordinul zecimalelor, care uneori nu contează prea mult.

Notarea

1. Sisteme convenționale de notare

a) Prin cifre (5-20 trepte): cu 5 trepte – de la 1-5, în țările C.S.I. etc., cu 6 trepte – de la 1-6, în Germania, Elveția, Bulgaria; cu 7 etape – de la 1-7, în Suedia, Norvegia; cu 10 trepte – de la 1-10, în România, Finlanda și alte țări; cu 13 trepte – de la 1-13, în Danemarca; cu 20 trepte – de la 1-20, în Franța și România – pentru perfecționarea medicilor; în România a fost aplicat sistemul de la 1-20 în învățământul superior înainte de cel de-al doilea război mondial, notele de promovare fiind de la 12 în sus.

b) Prin calificative: foarte bine, echivalentul notelor de 9 și 10; bine, echivalentul notelor de 7 și 8; suficient (satisfăcător), echivalentul notelor de 5 și 6; insuficient (nesatisfăcător), echivalentul notelor de la 1 la 4.

c) Prin litere (notare literală): 6-7 litere, în Anglia etc.

d) Prin sistem binar: admis sau respins: se practică la anumite probe la perfecționarea cadrelor didactice (inspecția specială), la proba practică; în unele concursuri și la unele probe – cum sunt colocviile etc.

e) Cu bile colorate: albe – foarte bine, roșii – suficient, negre – insuficient.

f) Cu aprecieri în limba latină: “*Magna cum laude*” (cu mare laudă) – pentru foarte bine, “*cum laude*” (cu laudă) – pentru bine.

g) Cu diplomă de merit: (la bacalaureat și la absolvirea învățământului superior etc.). Sistemul cu puține trepte (binar, cu bile colorate, cu calificative, cu puține cifre etc.) sunt dificile a se converti în sistemele cu multe trepte (de 10, 13, 20), înlăturând ierarhizarea mai precisă a valorilor.

2. Caracteristicile notării corecte

a) obiectivitate: exactitate, precizie, corectitudine, responsabilitate și competență docimologică;

b) validitate (valabilitate): nota acordată să corespundă poziției (treptei) ierarhice din sistemul de notare (cu cifre, calificative etc.);

c) fidelitate (constanță): nota acordată de un examinator se menține la orice alt examinator, dacă ar reface evaluarea.

3. Criterii de notare exigență și obiectivă

Criterii de note exigență și obiectivă (care să respecte normele docimologice de notare):

a) luarea în considerație a cantității și calității cunoștințelor dobândite, în comparație cu cantitatea și calitatea celor prevăzute de documentele școlare, bibliografice recomandată și predarea profesorului;

b) luarea în considerație a calităților și performanțelor capacităților intelectuale și profesionale – după caz, manifestate în abordarea diversă a problemelor, așa cum sunt calitățile și performanțele memoriei, gândirii – îndeosebi creative, imaginației, spiritul de observație, spiritului critic etc.;

c) luarea în considerație a greșelilor, îndeosebi a gravității acestora, gravitatea determinându-se în corelație cu primul criteriu (“a”);

d) luarea în considerație a rezultatelor pregătirii pe parcursul trimestrului (semestrului sau anului școlar), în cazul în care frecvența este obligatorie; desigur, în situația frecvenței facultative acest criteriu nu mai poate fi aplicat;

e) luarea în considerație a rezultatelor verificate (probelor de evaluare) din timpul trimestrelor (semestrelor), la extemporale, teze, probe de control etc.

În practică, în unele cazuri, în care un tânăr studios și-a perfectat continuu pregătirea, iar la evaluarea finală obține rezultate foarte bune, este posibil să nu se mai facă medii aritmetice a rezultatelor anterioare, ci să se acorde nota ce i se cuvine la ultima examinare. Așa se procedează la practica pedagogică, unde studenții fac eforturi pentru a obține o pregătire superioară. Se practică și procedeul: dacă un tânăr studios dorește să obțină o notă mai mare după o examinare programată, se oferă această posibilitate, fiindcă este favoarea creșterii eficienței învățământului (al învățării) și obținerii unor succese și satisfacții mai mari.

4. Acordarea (stabilirea) notelor

Acordarea (stabilirea) notelor: se pot acorda bonificații de până la 50 sutimi; notele finale să fie note întregi, fără minusuri și plusuri etc.

În funcție de criteriile menționate se acordă (se stabilesc) notele, astfel: notele de 10 și 9 se acordă atunci când raportul dintre ceea ce s-a cerut și ceea ce a dat elevul (studentul) este

de $\frac{1}{1 - 0,9}$; notele de 8 și 7 se acordă atunci când raportul este de $\frac{1}{0,8 - 0,7}$; notele de 6

și 5 se acordă atunci când raportul este de $\frac{1}{0,6 - 0,5}$.

Cea mai dificilă decizie este atunci când se dă nota 5 (cinci), căci este nota de promovare (în sistemul românesc) și ca atare stabilește dacă a învățat materia la limită. Este o decizie de responsabilitate didactică, etică și socială. Nota 1 de obicei nu se pune în procesul de învățământ curent. Ea se pune pentru copiat (în școli). În unele cazuri (la concursuri etc.) se dă din oficiu. Există situații când media de promovare este mult mai mare: la bacalaureat: 6 (șase); la definitivat în învățământ: 7 (șapte); la gradul 11 în învățământ: 8 (opt); la gradul 1 în învățământ: 9 (nouă); la doctorat: 8 (opt) etc.

În învățământul românesc notele de nepromovare, de corigență și repetenție sunt cele între 4 și 1.

5. Notarea subiectivă

Fenomene (situații extra-docimologice ce conduc la o notare subiectivă, ce trebuie înlăturate din actul evaluării:

a) **Fenomenul “halo”** – remarcat de Ed.Thorndike – SUA, care în engleză înseamnă iradiere; în cazul evaluării înseamnă iradiere (influențare) negativă asupra notării, cum ar fi notele mici la alte discipline, influențează negativ acordarea de **note mai mici** decât le merită la o altă disciplină; **notele mai mari** la alte discipline influențează negativ să dai note mai mari decât la merită la altă disciplină; **amiciția sau antipatia**, pot influența la acordarea notelor mai mari (la amiciție) sau mai mici (la antipatie).

b) **Fenomenul de contrast:** elev (student) bun și elev (student) slab; elev (student) cuminte și elev (student) cu abateri și alte situații menționate și la fenomenul “halo”. Evaluarea corectă, obiectivă cere: dacă elevul bun nu știe, să i se acorde nota ce o merită; dacă elevul slab știe, să i se acorde nota pe care o merită.

c) **Fenomenul “oedipian”** (de prezicere, preconcepție – așa cum se cunoaște din mitologia greacă că Oedip și-a omorât tatăl, căci acest fapt era prezis de oracol). Este bine să cunoaștem elevii (studenți), dar să nu preconcepem (prezicem) notele ce le vom da, astfel spunând: x - va lua 10, y – lua 4 etc. Numai situația concretă, pregătirea dovedită la examinare,

cu aplicarea criteriilor de note corectă, sunt elemente care ne conduc să dăm nota. Prezicerea (preconceperea) unei notări ne denaturează modul de gândire și acțiune docimologică și ne determină la o apreciere și o notare subiective.

d) **Fenomenul “de ordine”**. Notarea poate fi influențată negativ de fenomenul de ordine, astfel că unii profesori sunt exigenți într-o anumită parte a zilei (dimineața, la prânz, seara sau într-o anumită parte a semestrului sau a anului școlar sau universitar; profesorii trebuie să dovedească constantă în exigențele de evaluare pe tot timpul zilei, trimestrului, semestrului sau anului școlar (universitar).

e) **Stabilirea nivelului mediu al clasei ca punct de referință în evaluare, denaturează concepția docimologică și duce la subiectivitate**. În evaluare se pornește de la nivelul cel mai înalt al programei și în funcție de acesta se fac baremurile de verificare, apreciere și notare, aceasta asigură o ierarhizare obiectivă a elevilor pe scara de notare.

f) Referitor la raportul dintre evaluarea cunoștințelor și comportarea elevilor (studenților). La stabilirea notelor pentru cunoștințe nu se iau în considerare faptele comportamentale ale elevilor (studenților), decât numai în cazul copiatului (furtului de cunoștințe), când, așa cum arătat, se dă nota 1 (unu) în școli, sau se declară repetent – în învățământul superior. Pentru comportare există nota la purtare – în școli, și sancțiuni în școli și facultăți – conform prevederilor regulamentelor școlare (universitare).

Autoevaluarea (autocontrolul și autoaprecierea)

Evaluarea obiectivă, corectă, responsabilă, competentă trebuie să dezvolte (formeze) la elevi (studenți) capacitățile de autoevaluare (autocontrol și autoapreciere). Acest deziderat se realizează când elevii (studenții) sunt conștientizați de cantitatea și calitatea cunoștințelor lor, de nivelul și performanțelor obținute, de capacitățile intelectuale și profesionale, după caz, dovedite la evaluare. Evaluarea trebuie să fie însoțită de fenomenul de feedback, care, după caz, să asigure corecțiile necesare.

De aceea, înainte de acordarea notelor este necesar să se omologheze ceea ce este mediocru și ceea ce este greșit, nesatisfăcător în răspunsurile lor scrise, orale sau practice – după caz. Nu se recomandă ca profesorul să se târguiască cu elevul (studentul) asupra notei ce i se va acorda. Se poate, însă, solicita propunerea grupului școlar (uneori chiar a elevului) privind nota ce ar trebui acordată. Aceasta poate constitui un “exercițiu” de autocontrol, autoapreciere și autonotare. Desigur, profesorul este investit să acorde nota, să manifeste rolul dirijor și responsabil în actul evaluării. numai astfel elevii (și studenții) pot conștientiza rezultatul pregătirii lor. Obiectivitatea, validitatea și înțelegerea corectitudinii la acordarea notelor dezvoltă capacitatea de autoevaluare, de autoreglaj.

“Apreciera făcută de profesor și interiorizată prin explicații acoperitoare de către elev (student) – remarcă acad. Vasile Pavelcu – devine autoapreciere. Importanța acestei creștere prin

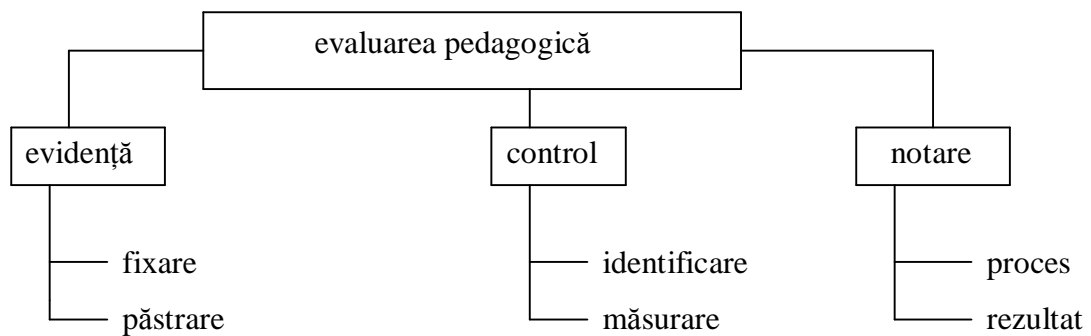
efectele asupra (..) efortului elevului. Nota profesorului are funcția de control, iar controlul admis și interiorizat de elev, devine autocontrol” (Vasile Pavelcu. “Principii de docimologie. Introducere în știința examinării.”, E.D.P., București, 1968, pagina 48)

Se pot elabora și modele de autoevaluare și, îndeosebi, de autonotare, care să aibă la bază anumite probe de evaluare și baremuri de corectare standardizate.

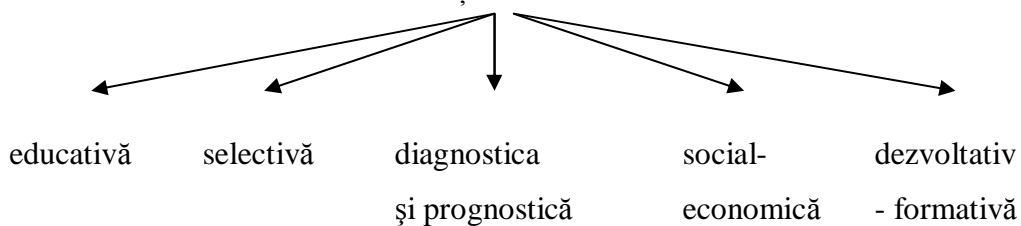
Conspect de reper

Evaluarea pedagogică	actul didactic complex, integrat întregului proces de învățământ, care asigură evidențierea cantității cunoștințelor dobândite și valoarea; (nivelul, performanțele și eficiența) acestora la un moment dat – în mod curent, periodic și final.
----------------------	---

Structura evaluării



Funcțiile evaluării



Forme și metode de evaluare			
Forme	<ul style="list-style-type: none"> • evaluare orală • evaluare scrisă • evaluare practică • evaluare examene • evaluare-testare 	Evidență	<ul style="list-style-type: none"> • inițială • curentă (continuă) • periodică (intermediară) • finală (de bilanț)

1. Ce reprezintă evaluarea?

a) un act didactic complex, care include câteva verigi;

- b) o componentă a procesului de învățământ, care se manifestă prin controlul și aprecierea cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor elevilor;
- c) conducerea și dirijarea cu activitatea de învățare a elevilor în baza principiului conexiunii inverse.
2. Notarea este:
- manifestarea cantitativă a nivelului instruirii elevilor;
 - unele aprecieri de timpul “bine”, “binișor” etc.;
 - o cale de stimulare a învățării;
 - mijloc de influență asupra personalității copilului;
 - mijloace de formare a disciplinei în clasă.
3. În unele țări când se încheie un acord între învățător și elev se pune întrebarea: “Elevul preferă să învețe fiind evaluat sau nu”. Dacă nu preferă evaluarea, plata pentru studii este mai mică de 3-4 ori. Ce părere aveți despre așa un sistem?
4. Caracterizați următoarele căi de preîntâmpinare a nereușitei elevilor:
- Profilaxia pedagogică _____
 - Diagnostica pedagogică _____
 - Terapia pedagogică _____
 - Influența educativă _____

Tema nr.8 Formele de organizare a procesului de învățământ

Planul

1. Evoluția formelor de organizare a procesului de învățământ.
2. Lecția ca forma principală de organizare a procesului de învățământ.
3. Alte forme de organizare a procesului de învățământ.

Noțiunile cheie

Organizarea - acțiunea complexă de asigurare ordonată, disciplinată, rațională, coerentă și eficientă a activităților didactice, a forțelor și mijloacelor umane și materiale necesare punerii în operă a componentelor esențiale ale procesului de învățământ - obiectivele, conținuturile, strategiile didactice, formele de activitate didactică.

Forma de organizare - reprezintă modalitățile specifice de proiectare și de realizare a corelației profesor-elev determinate la nivel funcțional – structural, care pe de o

- parte, reflectă conținuturile angajate, iar pe de altă parte, condiționează valorificarea acestora conform scopurilor pedagogice/didactice urmărite.
- Lecția* - (lectio în greacă – a citi cu glas tare, a audia, a lectura, a medita). Un program didactic, bazat pe “un sistem de acțiuni structurale” în funcție de obiectivele generale și specifice ale procesului de învățământ operaționalizate adecvat la nivelul întregului colectiv de elevi, “într-o atmosferă de lucru congruentă.
- Vizitele și excursiile* - sunt activități didactice, organizate sau proiectate sub formă de călătorii (deplasări de studiu), care ca obiectiv instructiv principiul lărgirea și aprofundarea cunoștințelor, legarea lor de viață, de practică;
- Meditațiile didactice* - activități didactice, relativ obligatorii, programate în afara orelor din orar, pentru instruirea suplimentară de către profesor la o anumită disciplină de învățământ, îndeosebi a elevilor care însușesc mai greu materialul lecțiilor.
- Consultații didactice* - activități didactice suplimentare în afara orelor din orar, cu caracter facultativ pentru elevii, care, sub forma unor îndrumări, păreri, sfaturi, realizează o gamă variată de obiective cum sunt: lămurirea unor cunoștințe mai dificile, mai complexe, sprijinirea elevilor rămași în urmă la învățătură; stimularea elevilor cu rezultate bune la învățătură pentru obținerea unor rezultate mai mari; stabilirea unor relații mai apropiate cu elevii.

1.Evoluția formelor de organizare a procesului de învățământ.

Organizarea și proiectarea procesului de învățământ își au istoria sa. Prezentăm în continuare succint formele (sistemele) principale de organizare și proiectare didactică mai importante din antichitate și până astăzi.

Din antichitate și până la Renaștere (elevul mediu) organizarea procesului de învățământ a avut un caracter preponderent individualizat: profesorul și elevii.

Primele forme de organizare a instruirii s-au dezvoltat în așa țări ca Egipt, Iran, India din cele mai vechi timpuri.

În Egipt în anul 3000 înaintea lui Hristos au apărut școli de stat pe lângă palatele regelui, pe lângă biserici. Învățau copii de la 5 ani. Se lucra mai mult individual. Copilul învăța să scrie frumos și corect ieroglife. Se scria pe plăci de argilă, piele și oasele animalelor. cu timpul era folosit papyrusul – hârtie pregătită din trestia de baltă numită papyrus.

În Iran la școală învățau băieții de la 7 ani. Cu fiecare copil se ocupau aparte.

În India elevul trăia și învăța în casa învățătorului său – gury, care prin exemplul propriu educa la elev demnitatea, sinceritatea.

În China antică despre organizarea instruirii scria Confuțius: colaborare și acord între profesor și elev. Să se organizeze un dialog între ei. Confuțius menționa că învăț împreună învățătorul și elevul. Ei cresc împreună.

În Grecia antică instruirea se organiza în grupuri, nu mai mari de 12-15 copii.

În Bizanț existau școli primare, în care învățarea copiilor sub conducerea didascalilor - învățătorilor.

În secolele IX-X în Rusia Cieveană învățau știință de carte individualizat.

În secolul XVII a activat I. Amos Comenius, care pentru prima dată în istorie a propus sistema didactică originală, numită sistema de clasă și lecții în lucrarea care se numea “Legile unei școli bine organizate”. Aceasta sistema propunea:

- anul de învățământ, care se începea toamna și se finaliza primăvara;
- trimestrele de toamnă, iarnă și primăvara;
- organizarea zilnică a lecțiilor;
- repartizarea copiilor pe clase în corespundere cu vârsta și cu nivelul de dezvoltare;
- pentru fiecare clasă o încăpere specială;
- în fiecare zi să fie câte 4 lecții în școala limbii materne și 6 lecții în școala limbii latine.

Renașterea și epoca modernă, caracterizate prin dezvoltarea treptată a forțelor de producție, comerțului, tiparului, manufacturii, industriei, științei și culturii etc. au determinat apariția unor variate sisteme de organizare și proiectare ale activității de instruire a tinerilor generații, care ofereau posibilitatea instruirii unui număr relativ mai mare de copii și tineri, în variante de instruire diverse – frontale, pe echipe și individuale.

Aceste sisteme au determinat noi și diverse caracteristici ale procesului de învățământ, unele dintre acestea menținându-se, în anumite limite, până astăzi, printre care menționăm îndeosebi sistemul de organizare și proiectare pe clase și lecții, cu componente ca: planurile de învățământ, ciclul de studiu, an școlar, trimestru sau semestru, examene, vacanțe etc.; orarii școlare, grupuri școlare omogene – clase, ani de studii, lecții etc.; programe și manuale școlare și altele.

Alte sisteme de organizare a procesului de învățământ:

Sistemul monitoral, denumit și Bell-Lancaster, după numele inițiatorilor (secolele XVIII-XIX); elevii mai mari, denumiți monitori, conduceau procesul de învățământ, desigur îndrumați de profesori.

Sistemul herbartian, după numele **pedagogului german I.Fr.Herbert-**, secolul al XIX-lea. Era o variantă a sistemului de învățământ pe clase și lecții, bazat pe o disciplină didactică severă, care a fost aplicat în România în perioada interbelică. El avea la bază 4 trepte de instruire: *claritatea* – comunicarea cunoștințelor; *asocierea* – îmbinarea cunoștințelor însușite; *sistemul* – formularea concluziilor și generalizărilor și *metoda* – aplicarea cunoștințelor.

Sistemul (metoda) proiectelor, inițiat de W.H.Kilpatrick, în SUA, secolul XIX-lea. Elevii rezolvau individual sau în echipă anumite teme sau proiecte alese de ei, profesorul având rol de consultant – consilier.

Sistemul de laborator sau Dalton, inițiat de Hellen Parkurst, în secolul al XIX-lea, în orașul Dalton din SUA. Elevii rezolvau individual sau în echipă anumite teme în laboratoare (se documentau, experimentau etc.), profesorul având rol de consultant – consilier.

Sistemul (planul) Winnetka, aplicat în orașul Winnetka – Statul Illinois –SUA, **de Carlton Washburne** în secolul XX. Este un sistem de individualizare a activității școlare și al unei “educații progresive”; asemănându-se, în anumite privințe, cu sistemul Dalton (de laborator).

Sistemul centrelor de interes, inițiat de medicul, pedagogul și **psihologul belgian Ovide Decroly** în secolul XIX-XX. În locul studierii unor discipline de învățământ, elevii studiau anumite teme complexe, teme care-i interesau, cum ar fi: hrana, îmbrăcămintea, munca și apărarea împotriva primejdiei, în cadrul cărora își însușeau cunoștințe variate de limbă, literatură, chimie, matematică, fizică, istorie, biologie etc. Este sistemul care a reprezentat “educația modernă”, ce încearcă să aplice principiul “pentru viață”, prin viață.

Sistemul Mannenheim, înființat în orașul german Mannenheim de **pedagogul german Josef A. Sickinger** (secolul XIX); el susținea subordonarea materialului de învățat și posibilitățile de asimilare ale elevilor, organizării de clase separate după nivelul intelectual: supradotați, normali și subnormali.

Sistemul tutorial – apărut în Anglia în secolul XX-lea, urmărea să îmbine învățământul individualizat cu cel în echipe mici (2-6 tineri), profesorului revenindu-i rolul de îndrumător – consultant (consilier). Săptămânal se organizau 1 – 2 ședințe de circa 2 ore de lucru cu profesorul, în care tinerii studioși susțineau referate, însoțite de dezbateri.

Sistemul modular, dezvoltat în secolul al XX-lea; materia de studiu este împărțită în secvențe (module) relativ scurte, ce sunt studiate teoretice și practice, în mod individual, de tinerii studioși, profesorul având rol de consultant – consilier.

Sistemul Dottrens, inițiat de **pedagogul elvețian Robert Dottrens**, în secolul al XX-lea. Este un sistem de învățământ individualizat, prin fișe: de dezvoltare, de recuperare, de lucru (exerciții), de control etc.

Sisteme alternative prevăzute de Legea învățământului din România, alături de sistemul de învățământ pe clase și lecții, care se bazează pe educația liberă, independentă, a elevilor, în care profesorul asigură, îndeosebi, condițiile și mijloacele pentru autoeducație. Aceste sisteme sunt: **Freinet**, aplicat în secolul al XX-lea în Franța de pedagogul Celestin Freinet, susținător al “Școlii noi sau progresive”; **Montessori**, aplicat în Italia în secolul al XX-lea de către pedagogul și medicul Maria Montessori și **Waldorf**, aplicat din secolul al XX-lea în Germania și inițiat și în România, în prezent.

Sistemul de învățământ pe clase și lecții.

Sistemul se aplică, cu înnoirile necesare, în învățământul preuniversitar din România. Acest sistem de organizare a procesului de învățământ a apărut în țările Europei în activitățile școlare în secolul al XVI-lea. În acest context, spre exemplificare, putem menționa aplicarea lui în Germania, inițiat de pedagogul Filip Melanchton, în Școala (Colegiul) latin de la Cotnari – Iași, România și localitatea Luțk –Ucraina. Fondatorul teoretic al sistemului de învățământ pe clase și lecții este pedagogul Jan Amos Comenius – Komensky, în secolul XVII-lea, în lucrarea sa “Didactica magna” (Marea didactică).

1. Trăsăturile sistemului de învățământ pe clase și lecții

a) Organizarea elevilor se face pe grupuri de 25-30 elevi, denumite clase. Clasele sunt grupuri relativ stabile și omogene ca vârstă și nivel de pregătire.

b) Durata organizării în învățământul general este bine determinată în principiu: 4 ani fiecare ciclu de studii; 4 ani școlară primară; 4 ani gimnaziul și 4 ani liceul. Pentru școlile profesionale, complementare și postliceale, durata este variabilă între 1-3 ani, în funcție de complexitatea meseriei.

c) Școlarizarea, sub aspectul conținuturilor de studiu, este fundamentată de planurile de învățământ și programele analitice. Planurile de învățământ stabilesc: durata studiilor, specializarea, organizarea școlară pe trimestre sau semestre, disciplinele, activitățile didactice și numărul de ore repartizate, perioadele și modalitățile de evaluare, vacanțele școlare etc.

d) Activitatea didactică se desfășoară după un orar stabilit pe baza planului de învățământ pe un semestru (trimestru) sau an școlar. **Activitatea săptămânală prevăzută în orar este de 5 zile** (a fost de 6 zile); **ziua școlară este în medie de 6 ore** (la școala primară de 4 ore), iar ora școlară în medie de 50 minute, cu pauze (recreații) între ore de 10 minute.

e) Activitățile bilaterale și interactive sunt desfășurate de profesor și elevi, pe durata de circa 50 minute, în care se vehiculează conținuturi de specialitate, legate de anumite teme, având obiective de comunicare, asimilare, aplicare sau evaluare, care **s-au denumit lecții. De aici sistemul de învățământ pe clase și lecții.**

2. Lecția ca forma principală de organizare a procesului de învățământ.

1. Obiectivele importante ale lecției

a) **stabilește, în mod sistematic, modulele (secvențe) informaționale** pentru fiecare disciplină de învățământ, în concordanță cu prevederile programei analitice;

b) **îmbină, în mod adecvat, rațional și eficient, modul de activitate didactică frontal cu cele în echipă și individual**, dezvoltând spiritul loial de competiție intelectuală și profesională;

c) **îmbină, în mod adecvat și eficient, pregătirea teoretică cu cea practică și de cercetare științifică**, în funcție de disciplinele și profilele (specializările) învățământului, asigurând varietatea tipurilor de activități didactice;

d) **asigură dezvoltarea și manifestarea capacităților și aptitudinilor generale și speciale (profesionale)**, dinamizând spiritul de observație și participarea activă, independentă și creativă; contribuie la formarea calităților cognitive și socio-profesionale necesare integrării cu randament a absolvenților învățământului în viața social-utilă, la adaptarea lor flexibilă, la schimbările socio-profesionale determinate de societatea civilă și economia liberă, de progresul social.

2. Cerințe generale ale conceperii, organizării, proiectării și desfășurării lecțiilor

a) **cunoașterea locului și importanței specifice disciplinei de învățământ** în pregătirea elevilor, în funcție de clasa (anul de studiu), profilul și specializarea pregătirii etc.;

b) **cunoașterea conținutului programei analitice, a manualului și bibliografiei suplimentare specifice** disciplinei de învățământ în ansamblu, pentru fiecare parte, capitol și temă a fiecărei lecții;

c) **asigurarea relațiilor interdisciplinare;**

d) **stabilirea felului de activitate didactică** (teoretică sau practică), tipului de lecție și încadrarea lui într-un sistem de lecții;

e) **elaborarea structurii specifice tipului de lecție stabilit;**

f) **stabilirea obiectivelor de specialitate, operaționale și a celor pedagogice**, specifice temei noi;

g) **stabilirea conținutului temei noi**, ca și a conținutului altor verigi ale lecției (reactualizarea, verificarea, activitatea independentă acasă etc.);

i) **stabilirea modului de desfășurare a activității didactice**, asigurând îmbinarea adecvată și judicioasă a muncii didactice frontale, cu munca în echipă și muncă individuală independentă, a muncii profesorului ca îndrumător, cu cea de cooperare și întrajutorare cu elevii și cu cea de consultant – consilier;

j) **stabilirea timpului (în minute) pentru fiecare etapă a lecției și altele.**

În întreaga activitate de concepere, organizare, proiectare și desfășurare a lecțiilor este necesar să se aibă în vedere cunoașterea și aplicarea adecvată și creatoare a principiilor și strategiilor didactice, urmărindu-se obținerea unui nivel și performanțe calitativ ridicate și o eficiență sporită în pregătirea elevilor (studenților).

3. Tipurile și structura lecțiilor

a) Conceptele de tip și structură a lecțiilor

Tipul de lecție este un model didactic sub forma unui ansamblu de elemente caracteristice (verigi, momente sau etape), pe baza căruia se proiectează structura unei anumite lecții. Elementele caracteristice care alcătuiesc tipul de lecție sunt formate din unul sau mai multe etape didactice, care corespund unor acce didactice esențiale cum sunt: comunicarea de noi cunoștințe, reactualizarea și verificarea cunoștințelor anterioare, fixarea și aplicarea cunoștințelor etc. **Principalele tipuri de lecții sunt:** de comunicare a noilor cunoștințe, de fixare și consolidare a cunoștințelor; de formare a priceperilor și deprinderilor (de exerciții); de verificare și apreciere a cunoștințelor, tipuri și lecții mixte (combinate). Tipurile de lecții pot căpăta caracteristici specifice rolului și locului unde de desfășoară: clasă, cabinete, laboratoare și ateliere școală, în funcție de dotarea unităților de învățământ, de specificul disciplinelor, de profil și specializarea pregătirii elevilor etc.

Structura lecției este tot un model didactic care asamblează etapele didactice și le ordonează într-un mod coerent, corespunzător unui anumite tip de lecție. Astfel pot fi structuri de lecții cu număr redus de etape didactice, cu una sau mai multe etape (verigi) didactice sau cu toate etapele didactice esențiale.

Între tipologia și structura lecțiilor se manifestă interdependența și condiționarea reciprocă. În acest context, avem fie tipuri de lecție cu structură simplă, care urmăresc să realizeze în principal un singur act didactic: de comunicare, de fixare și consolidare, de exerciții sau de evaluare a cunoștințelor, fie un tip de lecție cu o structură complexă și multiplă, care urmăresc să realizeze toate actele și etapele didactice, însă, în ponderi diferite, acordând comunicării cunoștințelor **rolul și ponderea cea mai mare** – acesta fiind **denumit tipul de lecție mixtă (combinată).**

Proiectarea poate să realizeze o structură în care componentele lecției sunt prezentate succesiv sau o structură în care componentele ei sunt prezentate într-o formă tabelară.

Se va acorda ponderea cea mai mare organizării și proiectării detaliate structurii și conținutului tipului de lecție mixtă (combinată), urmând ca structura celorlalte tipuri de lecții, care realizează în principal un singur act didactic, să fie organizată și proiectată schematic, prin menționarea numai a denumirilor tipurilor de lecții și a etapelor lor, cu prezentarea timpului pentru fiecare etapă.

Proiectarea didactică se realizează **prin proiecte de lecții de diferite** tipuri: mixte, de comunicare, de recapitulare, de exerciții, de evaluare etc. Folosirea termenului de **proiect de lecție** în locul celui de plan de lecție – denumire tradițională, nu modifică demersul didactic. Cei doi temeni au semnificații asemănătoare și o origine comună din limba latină: *projectio-onis* și respectiv *projet, projectus* și *planus*, care înseamnă concepere și lansare anticipată de modele de activități, așa cum sunt cele de didactică. S-ar putea afirma că termenii de proiectare și proiect oferă teoriei învățământului note de modernizare, de contemporaneitate, astfel că nici reținerea față de ei nu este justificată.

4. a. Proiectul lecției mixte (combinat)

Se vor face exemplificări din tema “Electroliza”, disciplina chimiei, clasa IX-a, liceul teoretic de fizică-matematică.

1. Date generale: Liceul teoretic de fizică-matematică; disciplina (obiectul) de învățământ: chimia; titlul (tema sau subiectul) lecției: electroliza; tipul de lecție: mixtă (combinată); durata lecției: 50 minute.

2. Obiectivele operaționale pentru tema “Electroliza”.

Obiectivele se stabilesc, folosind, conform concepției lui R.Mager expusă în lucrarea “Comment définir les objectifs pédagogiques”, Paris, 1971, **anumite verbe active la modul conjunctiv**, care urmăresc să evidențieze modul de cunoaștere, înțelegere, aplicare și evaluare a cunoștințelor elevilor, ca de exemplu:

- 0₁ – să diferențieze ionii de substanțele neutre;
- 0₂ – să clarifice ionii după criteriile stabilite;
- 0₃ – să definească electroliza și legile ei;
- 0₄ – să delimiteze părțile componente ale unei instalații de electroliză;
- 0₅ – să reprezinte schematic instalația de electroliză, după un model dat;
- 0₆ – să efectueze experimental electroliza, să noteze observațiile și rezultatele experienței într-un tabel dat, să interpreteze datele obținute și să stabilească concluziile;
- 0₇ – să redea mecanismul procesului de electroliză;
- 0₈ – să precizeze principalele aplicații ale electrolizei și altele.

Funcție de specificul temei se pot folosi și alte verbe active, cum ar fi: să descrie, să identifice, să recunoască, să demonstreze, să transforme, să reformuleze, să aplice (utilizeze), să proiecteze, să valideze, să generalizeze etc.

3. Obiectivele formativ-educative (pedagogice)

- 0₉ – să dezvolte atenția concentrată și spiritul de observație;
- 0₁₀ – să dezvolte imaginația și gândirea creatoare, în cazul de față – chimice;
- 0₁₁ – să formeze deprinderile de investigație, de lucru, de calcul etc. specifice temei de studiu și altele.

4. Strategii didactice

4.1. Mijloace didactice

a) **Materiale didactice:** folii – care ilustrează instalația de electroliză cu ajutorul retroproiectorului; diapozitive: care ilustrează procesul de migrare a ionilor la electrozi; planșe – care prezintă tabelele potențialelor de descărcare a ionilor la electrozi.

b) **Instalații de electroliză și substanțe:** S, Cu, CuCl₂, KI, CuSO₄, fenolftaleină, amidon.

c) **Fișe anexe** (de lucru, de evaluare etc.).

4.2. **Metode de învățământ:** conversația, experimentul și demonstrația, observația independentă, problematizarea, explicația, descoperirea dirijată și independentă etc.

4.3. **Moduri de activitate cu elevii:** frontal – pentru reactualizarea cunoștințelor, discutarea rezultatelor obținute prin experiment, *în echipă* – efectuarea experimentului și *individual* – activitatea cu fișele de lucru etc.

4.4. **Surse informaționale (bibliografice):** Manual de chimie pentru clasa X-a (se vor menționa: autorul, titlul lucrării, editura, localitatea, anul și paginile unde se găsesc informațiile). Eventual, surse bibliografice suplimentare.

5. Desfășurarea lecției

I. Momentul organizatoric (2-3 minute)

Se face prezența prin strigarea catalogului sau prin prezentarea absențelor de către elevul de serviciu, se rezolvă unele probleme extradidactice apărute, se stabilește liniștea și atmosfera propice activității didactice (captarea atenției etc.).

II. Verificarea cunoștințelor din lecția precedentă și reactualizarea celor necesare comunicării temei noi (10-15 minute)

În cadrul acestei etape pot fi proiectate trei substanțe, după caz:

a) **Controlul temelor date elevilor pentru acasă – dacă este cazul;** controlul poate fi realizat prin sondajul sau prin rezolvarea temelor de către elevi în clasă, în cazul în care unii elevi n-au reușit să le rezolve.

b) Verificarea cunoștințelor din lecția precedentă cu tema “Legăturile chimice”.

Verificarea cunoștințelor elevilor se poate face prin întrebări și (sau) exerciții (probleme).

Exemple de întrebări: Ce este o legătură chimică? Care sunt tipurile de legături chimice*
Ce fel de substanțe se implică în legăturile chimice? și altele.

Sunt valoroase și eficiente întrebările care încep cu: de ce, pentru ce, din ce cauză etc., deoarece ele, pe lângă faptul că verifică scopul cantitativ de informații asimilate de elevi, verifică și gradul de dezvoltare și manifestare a capacităților intelectuale și profesionale – după caz. Se pot, de asemenea, formula întrebări însoțite de mai multe răspunsuri, dintre care numai unul este corect. La încheierea verificării se pot acorda note elevilor.

c) **Reactualizarea cunoștințelor sau legături cu cunoștințele anterioare.** Această subetapă se proiectează în cazul în care, după verificarea temei precedente, nu sunt prezente suficiente informații care să facă trecerea firească pentru abordarea temelor noi

Astfel, pentru trecerea la tema nouă “Electroliza” este necesară reactualizarea cu ajutorul elevilor a cunoștințelor anterioare studiate la fizică și chimie, cum sunt: conductibilitatea electrică, procesul de ionizare și reacțiile de oxido-reducere. În situația când elevii nu reușesc să prezinte corespunzător astfel de cunoștințe, este necesar să fie reactualizate de profesor.

III. Comunicarea noilor cunoștințe (25-30 minute)

Această etapă începe o dată cu **anunțarea titlului (subiectului) lecției noi:** “Electroliza”, care se scrie pe tablă.

Urmează proiectarea conținutului temei noi pe secvențe (module) informaționale și acționale, prezentate în detaliu, în mod sistematic și continuu, astfel:

Definiția conceptului de electroliză; Instalațiile pentru demonstrarea experimentală a electrolizei; Etape procesului de electroliză; Procesele de la electrozi (catod și anod) ca procese de oxido-reducere; Legile electrolizei; Aplicațiile electrolizei; Coroziunea metalelor și altele.

Prezentarea în detaliu a secvențelor informativ-aplicative se face folosind strategiile necesare (materiale didactice și metodele de învățământ), cu antrenarea activă a elevilor în dezbaterile problemelor teoretice și, în mod deosebit, în realizarea experimentului de electroliză, elevii consemnându-se în caietele de notițe datele importante ale temei noi, folosindu-se îmbinat și adecvat modurile de lucru didactic frontal, în echipă și individual. Profesorul și elevii folosesc ori de câte ori se consideră necesar tabla, consemnându-se pe ea toate datele importante.

Activitatea didactică, în această etapă, poate și trebuie să aibă caracter activ-participativ, să antreneze elevii în comunicarea cunoștințelor, ei dând răspunsuri la unele întrebări, participând la discutarea unor cunoștințe și la aplicarea acestora. Asemenea modalitate de desfășurare a comunicării poate avea caracter de fixări și de feedback-uri corespunzătoare.

IV. Fixarea noilor cunoștințe și realizarea feedback-ului (5-8 minute)

Obiectivele acestei etape se realizează prin întrebări și exerciții (probleme) formulate în legătură cu tema nouă a lecției.

În cazul temei “Electroliza” se pot formula întrebări și exerciții în legătură cu următoarele secvențe de conținut: Definiția legilor electrolizei; Prezentarea principiilor aplicații ale stabilite.

Această etapă nu urmează verificarea, aprecierea și notarea cunoștințelor noi predate. Etapa are ca obiective principale constatarea gradului de înțelegere a cunoștințelor noi și realizarea unor corecții informaționale și applicative (a feedback-ului) prin: reluarea unor explicații (argumentări, aplicații, etc.); completarea cu anumite informații omise; suplimentarea cu informații noi determinate eventual de cerințele elevilor dotați etc. Dacă fixarea parțială și feedback-ul s-au realizat pe parcursul etapei de comunicare a noilor cunoștințe, și este bine să se

procedeze așa, atunci etapa propriu-zisă de fixare a noilor cunoștințe și feedback-ul final vor fi mai reduse, ca timp și conținut, ele fiind proiectate numai pentru problemele esențiale și de sinteză ale temei noi.

V. Tema pentru acasă

Această etapă constă în proiectarea unor exerciții (probleme) ce se vor da pentru acasă spre efectuare (rezolvare) elevilor. Rezolvarea de teme pentru fiecare lecție nouă este o îndatorire curentă de studiu pentru lecția următoare. Tema pentru acasă trebuie, însă, să stimuleze elevii să-și asimileze cunoștințele din tema nouă a lecției prin efort de studiu individual, independent.

Pentru acasă la tema nouă de studiu “Electroliza” pot fi date spre îndeplinire (efectuare) următoarele probleme: reprezentarea schematică instalației de electroliză și a etapelor procesului de electroliză; explicarea procesului de electroliză în cazul utilizării ca electrolit a soluției de Na_2SO_4 și electrozilor de cărbune. Tema pentru acasă se poate concepe de către profesor sau se poate lua din manual sau culegerea de probleme, care cuprind astfel de teme. În cazuri în care tema pentru acasă include anumite dificultăți de efectuare (rezolvare) se vor da elevilor îndrumările necesare. Tema pentru acasă nu trebuie să ocupe un timp prea mare din timpul liber al elevului, dar nici să-i scutească de eforturi școlare acasă, de munca independentă.

Modelul de lecție mixtă (combinată) prezentat mai sus, prin succesiunea etapelor, are avantajul că profesorul își poate proiecta conținutul ideatic și aplicativ relativ integral pentru fiecare etapă, ne mai având nevoie, în mod special, de fișe anexe. Desigur, și acest model de lecție, poate folosi fișe anexe privind reactualizarea, verificarea, aplicarea sau fixarea cunoștințelor, precum și pentru sprijinirea elevilor rămași în urmă la învățătură – denumite și fișe de recuperare sau care ar răspunde unor cerințe ale elevilor dotați și nu numai lor – denumite fișe de dezvoltare.

Ar fi bine și chiar ideal ca toate aspectele organizării și proiectării lecțiilor, fie ea mixtă sau de alt tip, să se îndeplinească integral. Este necesar și eficient ca profesorii să se străduiască să îndeplinească integral cele proiectate în lecții, sub toate aspectele – durata etapelor, obiectivelor, conținut etc.

În cadrul lecțiilor pot apare, însă, fenomene aleatorii, determinate de situații obiective sau subiective, care ne determină să ne abatem într-o măsură de la cele concepute, organizate și proiectate. Aceasta evidențiază flexibilitatea și caracterul dinamic al activității didactice ca activități umane suple, fine, care datorită agentului uman – elevii -, a personalității și individualității lor, nu se poate prevedea, într-un model rigid, toată varietatea datelor și acțiunilor instructive. În acest context, este absolut necesar să se stabilească durata (în minute) a lecției și pentru fiecare etapă a ei, pentru a putea prevedea, în limite rezonabile, obiectivele și conținuturile corespunzătoare. Desigur, timpul de 50 minute pentru o lecție trebuie respectat, dar acesta nu trebuie să tracaseze (tensioneze) activitatea didactică; el trebuie apreciat ca un ordin de

mărime în ceea ce privește repartizarea lui pe etape, a cărui respectare să admită o anumită toleranță, în plus sau în minus de 5-10%, în “detrimentul” uneia sau alteia din etape.

În situații mai deosebite, pot apare fie fenomenul de “criză de timp”, fie fenomenul de “gol de timp”. “Criza de timp” este fenomenul nedorit, dar apariția lui trebuie rezolvată în mod firesc, rațional. Dacă suntem la etapa comunicării cunoștințelor este recomandat să oprim predarea și să “transferăm” o anumită secvență informațională pentru lecția ulterioară. Nu este bine să predăm în “fugă” și nici în pauzele dintre ore. Dacă suntem la etapa fixării cunoștințelor și ne dăm seama că nu se poate termina rezolvarea unei probleme, se întrerupe activitatea didactică cu elevii și se dă problema respectivă ca temă pentru acasă, eventual împreună cu alte probleme. “Golul de timp” nu este alarmat, căci înseamnă că au fost îndeplinite obiectivele proiectate ale lecției, și a mai rămas timp disponibil. Nu este bine să dăm pauză elevilor înainte de momentul programat. Timpul disponibil apărut sub formă de “gol de timp” trebuie folosit. Pentru aceasta profesorul își va programa în proiect de lecție sau într-o fișă anexă un supliment de informații sau de exerciții (probleme) care vor umple “golul de timp”.

4. b. Proiectul lecției mixte (combinat) în formă tabelară

- schematic și succint prezentat -

Etapele lecției sau “scenariul” didactic	Obiectivele operaționale	Conținutul informațional și aplicativ (rubrica cu pondere de 65%)	Activitatea profesorului și strategiile folosite	Activitatea elevului
1	2	3	4	5
Se consemnează denumirile etapelor lecției și timpul afectat (în minute)	Se consemnează obiectivele operaționale pentru tema nouă “Electroliza”	Se consemnează relativ detaliat fiecărei etape, eventual, cu trimiteri la fișele anexe)”de reactualizare”, de laborator etc., după caz)	Se consemnează actele didactice ale profesorului și strategiile folosite, pe etape și secvențe de conținut	Se consemnează activitățile elevilor: de observare, de evaluare, de efectuare a experiențelor, de notare în caiete etc.

Se dă ca exemplu:

1	2	3	4	5
III. Comunicarea noilor cunoștințe (25 minute)	04. Delimitarea (descrierea) părților componente ale instalației de electroliză	Prezentarea și descrierea instalației de electroliză: cuvă electrolitică, electrozi, sursa de curent, conductor, cu reprezentarea schematică a instalației	Describe instalația, folosind proiectarea acesteia cu ajutorul retroproiectorului	Elevii notează (consemnează) în caiete reprezentarea grafică a instalației de electroliză, cu denumirile părților componente

5. Alte tipuri de lecții. Structura schematică.

5.1. Lecții de comunicare a noilor cunoștințe

- I. Momentul organizatoric (2-3 minute)
- II. Reactualizarea cunoștințelor (2-3 minute)
- III. Comunicarea noilor cunoștințe (circa 40 minute)
- IV. Fixarea noilor cunoștințe și realizarea feedback-ului (4-5 minute)
- V. Tema pentru acasă (2-3 minute)

Aceste tip de lecție se proiectează, îndeosebi, pentru temele ce necesită o prezentare mai extinsă și mai profundă, datorită atât importanței lor, cât și a unor dificultăți de abordare.

5.2. Lecții de fixare și consolidare a cunoștințelor

- I. Momentul organizatoric (2-3 minute)
- II. Fixarea și consolidarea cunoștințelor (circa 40 minute)
- III. Concluzii și realizarea feedback-ului (5-6 minute)
- IV. Tema pentru acasă (2-3 minute)

Aceste lecții se proiectează după un sistem de lecții legate între ele prin tematica generală, îndeosebi după un capitol.

5.3. Lecții de recapitulare, sistematizare și sinteză a cunoștințelor

- I. Moment organizatoric (2-3 minute)
- II. Recapitularea, sistematizarea și sinteza cunoștințelor (circa 40 minute)
- III. Concluzii și realizarea feedback-ului (5-6 minute)
- IV. Tema pentru acasă (2-3 minute)

Asemenea lecții se proiectează după un sistem de capitole (părți) ale disciplinei de învățământ și la sfârșitul predării disciplinei respective.

5.4. Lecții de formare a priceperilor și deprinderilor (de execuții)

- I. Momentul organizatoric (2-3 minute)
- II. Efectuarea de exerciții (aplicații etc.) – (circa 40 minute)
- III. Concluzii și realizarea feedback-ului (5-6 minute)
- IV. Tema pentru acasă (2-3 minute)

Asemenea tipuri de lecții se proiectează pentru efectuarea de exerciții și rezolvarea de probleme în clasă, pentru efectuarea de lucrări practice (experimentale) în laborator sau atelierul școală, după caz. Desigur, lecțiile cu caracter aplicativ în laborator sau atelierul școală necesită și o abordare specială.

5.5. a. Lecții de evaluare orală a cunoștințelor

- I. Moment organizatoric (2-3 minute)
- II. Verificarea cunoștințelor elevilor (35-40 minute)
- III. Notarea elevilor, concluzii și realizarea feedback-ului (5-6 minute)

IV. Tema pentru acasă (2-3 minute)

5.5. b. Lecții de evaluare a priceperilor și deprinderilor

- I. Momentul organizatoric (2-3 minute)
- II. Efectuarea probei de control practică (40 minute)
- III. Aprecieri, concluzii, feedback (5 minute)

5.5. c. Lecții de evaluare scrisă a cunoștințelor

- I. Momentul organizatoric (2-3 minute)
- II. Efectuarea lucrării scrise (tezei) – circa 45 minute.

Lecții de evaluare scrisă reprezintă o continuare a evaluării curente, ele având ca obiective controlul și aprecierea cunoștințelor complexe și de sinteză ale tuturor elevilor, realizându-se, îndeosebi, la sfârșitul trimestrelor; lecții de evaluare prezentate, spre deosebire de evaluarea curentă, se anunță, dându-li-se unele îndrumări de studiu. Rezultatelor lecțiilor de evaluare a priceperilor și deprinderilor practice, mai ales când se finalizează prin anumite produse și ale lecțiilor de evaluare scrisă, se dau după corectarea lor în lecții speciale.

3. Alte forme de organizare a procesului de învățământ.**Consultații didactice**

Lat. consultatio – consfătuire, consiliere, sfat.

1. Conceptul și semnificațiile consultațiilor. Consultațiile didactice sunt activități didactice suplimentare în afara orelor din orar, cu caracter facultativ pentru elevi (studenți), care sub forma unor îndrumări, păreri și sfaturi, realizează o gamă variată de obiective cum sunt: lămurirea unor cunoștințe sau aplicative mai dificile, mai complexe, neînțelese la predare sau în cadrul studierii independente a bibliografiei; sprijinirea elevilor rămași în urmă la învățătură; stimularea elevilor cu rezultate bune la învățătură pentru obținerea unor rezultate superioare; cunoașterea mai completa (multilaterală) a personalității elevilor și stabilirea unor relații mai apropiate între profesori și elevi (studenți), pentru a adapta conținuturile și strategiile didactice și la particularitățile individuale, ca și la varietatea situațiilor de viață ale elevilor (studenților).

2. Cerințele ale organizării și proiectării eficiente a consultațiilor:

a) să se stabilească dinainte, cu ajutorul elevilor, un inventar al problemelor importante ce se vor discuta la consultații, acesta fiind justificat de faptul că oferă profesorului și elevilor posibilitatea să se pregătească, pentru a se purta o discuție în cunoștință de cauză; desigur, profesorul trebuie să facă față și problemelor neprevăzute ce vor apărea în timpul consultației;

b) deși în esență dezbate probleme prezentate la lecții (cursuri), ele trebuie să devină interesante, desfășurarea lor făcându-se altfel decât la orele obligatorii; în acest context, să se desfășoare într-o atmosferă mai degajată, mai destinsă, mai apropiată dintre profesor și elevi, deosebindu-se de cadrul oficial al lecțiilor, seminarilor, lucrărilor de laborator, proiectelor etc.;

nu se vor pune note elevilor (studentilor) și nici nu se vor face avertizări privind evaluarea cunoștințelor; discuțiile cu elevii (studentii) trebuie să aibă un caracter natural, de sfat și de ajutor didactic, care să ducă la perfecționarea pregătirii elevilor, la perfecționarea relațiilor profesorul cu elevii, la acțiuni de cooperare, încredere, responsabilitate, respect și ajutor reciproc.

Meditațiile didactice

(lat. meditatio –pregătire suplimentară a lecțiilor cu profesorul).

1. **Conceptul de meditații didactice.** Meditațiile didactice sunt activități didactice, relativ obligatorii, programate în afara orelor din orar, pentru instruirea suplimentară de către profesor la o anumită disciplină de învățământ, îndeosebi a elevilor rămași în urmă la învățatură sau a elevilor mai slabi la învățatură.

2. Condiții ale meditațiilor:

a) ele se pot organiza la cercetarea profesorului sau a elevilor, eventual și pentru pregătirea unor examene finale, cum ar fi bacalaureatul;

b) organizarea de către profesor a meditațiilor este necesar să se bazeze pe cunoașterea rezultatelor la învățatură și a unor testări docimologice, pentru ca să se justifice ca activități suplimentare obligatorii și să li se asigure conținuturi și strategii adecvate;

d) ele trebuie să înlăture eventualele curențe care au provenit din activitatea didactică programată în orar; ar fi de dorit ca activitatea didactică în orar, îmbinată cu munca independentă a elevilor acasă, să nu mai ducă necesitatea stringentă a organizării de meditații didactice.

În școlile cu internate, conceptul de meditație are o semnificație aparte, în sensul că el reprezintă activitatea elevilor în clase (săli speciale), în care-și pregătesc independent lecțiile și temele pentru a doua zi de școală, sub supravegherea unui pedagog.

Există și meditații particulare, făcute cu plată de diverși specialiști, în afara școlii, care au ca obiective: pregătirea suplimentară a elevilor pentru cerințele curente ale procesului de învățământ, pentru susținerea unui concurs de admitere într-o treaptă superioară de învățământ, pentru un examen final – cum este bacalaureatul etc. Desigur, dacă procesul de învățământ curent ar fi de înaltă calitate, de performanță și eficiență, meditațiile particulare și-ar reduce mult ponderea.

Considerăm că este anormal ca un profesor să nu-și facă datoria în procesul de învățământ curent și să ajungă la meditații particulare.

În cazul în care meditațiile particulare se justifică, este necesar ca profesorul și alți specialiști să nu le transforme într-o pregătire de tip dopaj, a cărei durabilitate este scurtă, care poate produce eșecuri la examene, dar și după ce s-a reușit la un examen sau concurs; de asemenea, meditațiile particulare să nu exagereze în obținerea de venituri suplimentare care afectează bugetele familiilor, scăzând în același timp prestigiul lor ca specialiști, mai ales ca profesori.

Există consultații (și “meditații”) prin mass media – radio și televiziune, care pot fi urmărite de oricare elev, deoarece, adesea, ele sunt interesate și eficiente, atât pentru activitatea didactică curentă, cât și pentru pregătirea unor examen sau concursuri de admitere.

Vizitele și excursiile de studiu

(lat. vizitare – a merge undeva cu un anumit scop și excursio-onis – călătorie, deplasare sau plimbare, de obicei în grup, cu un anumit scop).

1. Conceptele și semnificațiile cognitiv-formative ale vizitei și excursiei de studiu (didactice). Vizitele și excursiile sunt activități didactice, organizate și proiectate sub forme de călătorie (deplasări) de studiu, care au ca obiectiv instructiv principal lărgirea și aprofundarea cunoștințelor, legarea lor de viață, de practică, de realitatea social-profesională, ce pregătesc elementele integrării socio-profesionale.

Vizitele și excursiile pot avea un valoros rol formativ-educativ, contribuind la dinamizarea curiozității tehnico-științifice, a spiritului de investigație, a imaginației și a gândirii creative, precum și la dezvoltarea unor calități etico-cetățenești, ca dragostea față de profesie, față de realizările poporului, față de patrie etc.

Vizita este o călătorie (deplasare) de studiu cu o durată de cel mai mult o zi, la un obiectiv profesional sau de altă natură din aceeași localitate cu școala sau o localitate apropiată, care să ofere posibilitatea revenirii la școală sau acasă în aceeași zi. Vizita proiectează obiective instructiv-educative mai reduse ca număr și complexitate.

Excursia este o călătorie (deplasare) de studiu cu o durată de mai multe zile, de la 2 zile până la 2 săptămâni, la obiective profesionale sau de altă natură din altă localitate decât cea a școlii sau în străinătate. Excursia își proiectează obiective inclusiv-educative mai numeroase și mai complexe.

Vizitele și excursiile pot fi organizate la obiective de genul: muzee, expoziții, întreprinderi (societăți comerciale) și șantiere de profil, ansambluri de construcții industriale, culturale etc., și în natură.

2. Tipuri de vizite și excursii

vizitele și excursiile oferă posibilitatea ca datele informaționale-aplicative obținute în cadrul obiectivelor în care s-au făcut călătoriile de studiu să aibă un rol instructiv, demonstrativ sau aplicativ, în funcție de etape de pregătire a elevilor la o anumită disciplină de învățământ. În funcție de acest criteriu, vizitele și excursiile pot fi de următoarele tipuri:

a) introductive (preliminare); ele se organizează înaintea predării unei discipline, având un rol ilustrativ, de inițiere a elevilor în specialitatea predată; desigur, ulterior pot fi folosite și cu rol demonstrativ;

b) curente; ele sunt organizate concomitent cu predarea disciplinei de specialitate, având un rol complex ilustrativ, demonstrativ și aplicativ;

c) finale; ele se organizează la sfârșitul predării unei discipline de învățământ, având rolul ilustrative și aplicative sintetice (de ansamblu) și

d) de documentare; ele se organizează înaintea studierii unor teme importante, pentru elaborarea unor referate, proiecte etc.

3. Etapele vizitelor și mai ales excursiilor

Fiind o activitate complexă, desfășurată în afara școlii și chiar a localității, care antrenează o serie de factori și mijloace, vizitele și excursiile necesită o organizare și proiectare coerentă, responsabilă și eficientă.

În acest context, vizitele și excursiile cunosc în structura lor trei etape principale și anume a) pregătirea, b) desfășurarea și c) valorificarea rezultatelor.

a) **Pregătirea vizitei sau excursiei.** Aceasta necesită: stabilirea unităților economico-sociale și a localităților; stabilirea traseului de deplasare; stabilirea și organizarea mijloacelor de deplasare; asigurarea primirii în cadrul unităților economico-sociale a elevilor și a ghizilor de specialitate care să prezinte elevilor obiectivele vizitei; asigurarea spațiului de cazare și a mesei elevilor în cadrul localității în care se face excursia; organizarea elevilor pe timpul deplasării, a desfășurării vizitei și excursiei în cadrul localității, dezvoltând spiritul de autoorganizare și autoconducere; documentarea și stabilirea obiectivelor instructiv-educative pe care să le îndeplinească elevii în timpul desfășurării vizitei sau excursiei; efectuarea, în prealabil, al unui instructaj general de protecția și tehnica securității muncii; asigurarea unui echipament corespunzător deplasării (haine, încălțăminte etc.), care să nu creeze probleme în timpul vizitei sau excursiei; asigurarea trusei sanitare și a altor elemente, care să prevină unele îmbolnăviri sau la nevoie să poată fi luate măsuri eficiente de tratament etc.

b) **Desfășurarea vizitei sau excursiei:** respectarea celor stabilite în cadrul etapei de pregătire; asigurarea disciplinei în timpul deplasării spre obiectivele programate, în cadrul vizitării acestora, ca și a unor obiective culturale, a unor locuri din natură etc., cu respectarea îndrumărilor oferite de ghizi; efectuarea unui instructaj de protecția și tehnica securității muncii (înainte de începerea vizitării obiectivului respectiv, cu respectarea îndrumărilor date); consemnarea de către elevi, după posibilități, în caiete, a datelor oferite de ghizi sau surprinse în mod independent în timpul vizitei.

c) **Valorificarea rezultatelor obținute în timpul vizitei sau excursiei.** Aceasta se poate face pe două subetape: la terminarea vizitării obiectivului: prin concluzii ale ghidului și, după caz, ale conducătorului vizitei sau excursiei, întrebări și lămuriri din partea ghidului de specialitate; la școală, în funcție de gradul de învățământ și profilul școlii, prin: efectuarea unor lucrări de laborator, prin dezvoltarea unor teme de proiecte, prin teme de cercetare în cerințele pe

obiecte sau prin apeluri la cele constatate în timpul vizitei sau excursiei în cadrul procesului de învățământ etc.

d) **Condiții necesare a fi respectate în organizarea și desfășurarea vizitelor și excursiilor: pregătirea ghizilor în concordanță cu nivelul și profilul pregătirii elevilor; îmbinarea utilului cu plăcutul**, cu dezvoltarea multidimensională a elevilor, folosind timpul disponibil din cadrul vizitelor și excursiilor și pentru realizarea unor obiective de educație și cultură (de educație estetică, de cunoaștere și apreciere a frumuseților patriei) și recreative; o mențiune specială trebuie făcută privind o eventuală deplasare în munți, în cadrul căreia trebuie respectate cu strictețe îndrumările ghidului, pentru a înlătura orice accidente nedorite; este vorba de realizarea unei discipline înțelese (conștiente); manifestarea respectului de cei cu care elevii vin în contact în timpul vizitei sau excursiei, dovedind în orice ocazie o comportare demnă, civilizată; cunoașterea mai bună a elevilor și dezvoltarea unor relații democratice de cooperare, înțelegere, respect și ajutor reciproc.

Studiul individual

Conceptul de studiu individual. Semnificație, locul și rolul său

Studiul individual reprezintă forma de activitate complexă și variată de învățare independentă, liberă, personală, atât pentru îndeplinirea obiectivelor activității didactice, bilaterale, cât mai ales a activității extradidactice în cadrul timpului ce-l are la dispoziția fiecare dintre tinerii studioși.

Studiul individual, ca activitate individuală, liberă și personală de învățare, reprezintă forma fundamentală de perfecționare a personalității și profesionalității după absolvirea școlii sau facultății în cadrul educației permanente.

Este demonstrat faptul că marile personalități s-au format și perfecționat într-o măsură importantă ca urmare a studiului individual, a eforturilor independente personale, organizate și proiectate cu sistem, pasiune, perseverență și responsabilitate, în cadrul cărora și-au format, dezvoltat și perfecționat o tehnică a studiului independent personal cu cartea, a investigațiilor de laborator, de teren, șantier, producție etc., folosindu-se, după caz, și mijloace tehnice adecvate. Studiul individual este forma de bază a autoeducației (autoinstrucției, autodidacticismului). Nu întâmplător s-a apreciat că “autodidacticismul are o valoare și eficiență deosebite în învățământul contemporan (vezi: Edgar Faure, Raport UNESCO, 1972). De asemenea este de luat în considerație și aprecierea că reușită pregătirii omului de mâine se va baza pe arta (tehnica) de învăța singur (ars discendi).

Desigur, lumea s-a schimbat mult în privința mijloacelor de stocare, prelucrare și transmitere a informațiilor, încât și tehnica de studiu individual trebuie perfectată, în sensul de a se adapta la mijloacele noi se completează cartea, cum sunt microfilmele, copiile electrografice, discotecile, băncile de date etc. asistate de calculator. Creșterea ponderii studiului individual este

determinat, în mod obiective, de sporirea continuă a informațiilor ca urmare a progresului social în general, al progresului științifico-tehnic, în special. Astfel, activitatea didactică bilaterală în condițiile în care timpul de școlarizare rămâne același, cu unele tendințe de scădere, nu mai poate face față exploziei informaționale. Există aprecieri că informațiile sporesc cu 2.10^6 biți pe secundă, ceea ce duce la dublarea cunoștințelor în 10-15 ani. De aici necesitatea ca pe lângă o selecție corespunzătoare a informației după cerința cunoscută: “non multa sed multum” (nu multe și mult), omul care se pregătește să-și însușească tehnica de a învăța (de a se perfecționa) în cât mai mare măsură, singur și eficient.

Însușirea tehnicii studiului individual are influențe benefice asupra calității, performanțelor și eficienței învățării și perfecționării, căci ceea ce-ți însușești singur, ceea ce descoperi singur, devine convingere personală, atât în plan teoretic cât și practic, asigurând o pregătire temeinică, valoroasă, competentă, fiabilă și creativă.

Obiectivele studiului individual

Studiul individual urmărește să contribuie la realizarea următorilor obiective:

- a) îmbogățirea și aprofundarea continuă a cunoștințelor și dezvoltarea priceperilor și deprinderilor intelectuale, profesionale etc. în pas cu progresul social, în general, cu progresul științifico-tehnic, în special;
- b) dezvoltarea capacităților, aptitudinilor intelectuale, profesionale, manageriale etc.;
- c) însușirea unei tehnici de formare și perfecționare intelectuală etc. liberă, independentă, personală, în cadrul cărei să se manifeste pregnant capacitatea și abilitatea de a învăța și investiga singur, în mod independent, eficient și creativ.

Realizarea obiectivelor studiului individual are la bază eforturile de formare a capacității de a învăța cu să înveți și să cercetezi singur. Această capacitate de învăța cu să înveți și să cercetezi singur este demarată de îndrumările competente, suplimentare, sistematice și eficiente ale profesorului, oferite în timpul activității didactice bilaterale și cu prilejul dării unor teme, probleme etc. de rezolvat acasă, independent și personal de către tinerii studioși. Capacitatea de a învăța cum să înveți și cum să cercetezi singur în laborator, șantier, teren etc. se dezvoltă și devine, însă, operativă eficientă și creativă prin eforturile independente; personale, sistematice și perseverente ale tinerilor studioși.

Componentele studiului individual

Ele privesc într-o măsură mai mare sau mai mică atât activitățile didactice bilaterale, cât mai ales cele independente personale, desigur în interacțiunea lor. Cele mai importante se referă la: a) studiul cu cartea; b) pregătirea lecțiilor (seminarilor, lucrărilor de laborator și examenelor); c) îndeplinirea temelor pentru acasă; d) folosirea informațiilor oferite de mass media etc.

a) **Studiul cu cartea.** Această componentă este abordată pe larg în cadrul capitolului “Metode de învățământ”. Aici vom enumera numai tehnici ce trebuie însușite pentru a forma arta

de studiu independent, personal, definită, în principal, de formarea capacității de a învăța cum să înveți și cum să investighezi singur. Printre aceste tehnici menționăm: de căutare în cataloage tematice, fișe bibliografice etc.; de citire a cărții, inclusiv prin citirea rapidă; de selectare, clasificare, sistematizare și sintetizare a informațiilor; de consemnare, păstrare și vehiculare a informațiilor (fișe, tabele, planuri de idei, rezumate, conspecte etc.); de renunțare la ceea ce ai învățat și a deveni nefolositor, ce are uzură morală (fizică) etc.; de a învăța cum să înveți, cu să integrezi o informație nouă; de a învăța cum să înveți în condițiile “învățării asistate de calculator”, al proiectării asistate de calculator etc.

Studiul individual poate fi perfecționat și prin folosirea altor metode de învățământ ca: demonstrarea, modelarea, simularea, descoperirea, studiul de caz, brainstorming-ul etc.

b) Predarea pentru lecții și pentru evaluarea (examinare). În învățământul preuniversitar pregătirea temei predate în lecție anterioară este o obligație curentă a elevilor, aceasta atât pentru ca tema nouă ce se va preda să se bazeze pe cunoștințele asimilate, cât și pentru evaluarea curentă a elevilor.

În învățământ superior, pregătirea studenților asupra temelor predate este necesară pentru ca la seminarii, lucrările de laborator, proiecte etc. studenții să participe activ, activitățile didactice dovedind un caracter bilateral, interactiv.

Pregătirea elevilor și studenților asupra materiei predate este necesară pentru a face față unor probe de control (teze) trimestriale (semestriale) – după caz, precum și susținerii examenelor la diferitele discipline – cum este cazul în învățământul superior sau a examenelor finale (de diplomă) – în cazul absolvirii unui grad de învățământ. Pregătirea lecțiilor, probelor de control (tezelor) sau examenelor parțiale și finale se face studiind sursele de informații cum sunt: notele de curs, manualul și lucrările bibliografice.

Este bine ca pregătirea elevilor (studenților) să înceapă cu studiul de curs, care pregătesc elevii (studenții) pentru studiul cărții (manual și alte lucrări bibliografice), în ele fiind un model de studiu, care încorporează eforturile și capacitățile profesorului de selectare și acumulare de informații, explicitare, de sistematizare etc. Studiul notelor de curs înseamnă și economisire de timp pentru elev (student). Desigur, cu toată valoarea și eficiența lor, notele de curs nu sunt suficiente pentru pregătirea elevilor și mai ales a studenților. Pregătirea elevilor (studenților) trebuie să fie rezultatul unor eforturi independente, personale de studiu cu cartea, cu manualul și alte surse bibliografice recomandate de profesor sau selectate de către tinerii studioși. Această pregătire cu cartea, pentru a fi efectuată, trebuie să respecte cerințele menționate la “Studiul cu cartea” – ca metodă de învățământ.

c) Îndeplinirea temelor pentru acasă. Ca teme pentru acasă se dau, îndeosebi, exerciții și probleme; proiectele, unele referate etc. pot fi considerate teme pentru acasă, acestea, însă, fiind mai complexe și de mai lungă durată, ele necesitând și cerințe specifice. Temele date a fi efectuate

acasă contribuie la aprofundarea, îmbogățirea și fixarea cunoștințelor, precum și la formarea și dezvoltarea priceperilor și deprinderilor, ele constituind o componentă activă a studiului individual.

Pentru a-și îndeplini obiectivele, temele pentru acasă trebuie să îndeplinească unele condiții, printre care se pot menționa: să fie strâns legate de materia predată și recomandată în bibliografie, determinând elevii să apeleze la ele pentru efectuarea de acte didactice eficiente: calcule, rezolvări de probleme, efectuarea de exerciții etc.; să asigure gradarea treptată a complexității și dificultăților de rezolvare, până la cel mai complexe și mai dificile teme prevăzute de programa analitică; să asigure formarea de priceperi și deprinderi de aplicare, fără să supraîncarce activitatea elevului (studentului) în timpul său liber; să stimuleze rezolvarea independentă, personală și creativă a problemelor de către elevi (studenți); în cazul unor dificultăți mari de rezolvare, sunt necesare îndrumări prealabile din partea profesorului; pentru ca temele pentru acasă să fi efectuate de elevi (studenți) ele trebuie controlate și apreciate; pentru stimularea elevilor (studenților) foarte buni se pot da, în limita prevederilor programei analitice, teme pentru acasă cu caracter facultativ, într-un număr mai redus, dar de o complexitate și dificultate de rezolvare mari, precum și teme cu caracter obligatoriu, într-un număr mai mare, dar cu complexitate și dificultate reduse, precizându-se că cei care le rezolvă pe cele facultative nu mai au obligativitatea să le rezolve pe cele obligatorii. O astfel de abordare, așa cum s-a mai arătat, poate duce la o emulație în rândul elevilor (studenților) căci mulți vor încerca să rezolve temele facultative, iar, dacă vor reuși, vor dovedi o pregătire superioară, vor obține satisfacție pentru eforturile depuse.

d) **Folosirea informațiilor oferite de mass media.** Conținuturile informaționale sunt vehiculate în proporții anumite și prin mijloacele de comunicare în masă – mass media (radioul, și televiziunea în primul rând), dar și prin simpozioanele, mesele rotunde, expozițiile de profil etc. Aceste conținuturi au calitatea deosebită de a aduce la zi, într-o formă relativ sintetică, cele mai noi informații, tehnologii, sisteme tehnice etc. Desigur, mass media (radioul, televiziunea, sateliții didactici) oferă și conținuturi informaționale specifice, relativ complete, pentru anumite teme din cadrul unor discipline de învățământ, prin emisiuni didactice speciale. Tineretul studios trebuie să fie receptiv și să beneficieze de aportul didactic al mass media, ca o acțiune suplimentară de pregătire generală, profesională, moral-civită etc. Dar tineretul studios trebuie să fie conștient și responsabil că pregătirea lui temeinică, de înaltă performanță și eficiență, este dată, în primul rând, de o activitate susținută în învățământ, bazată pe studiul individual.

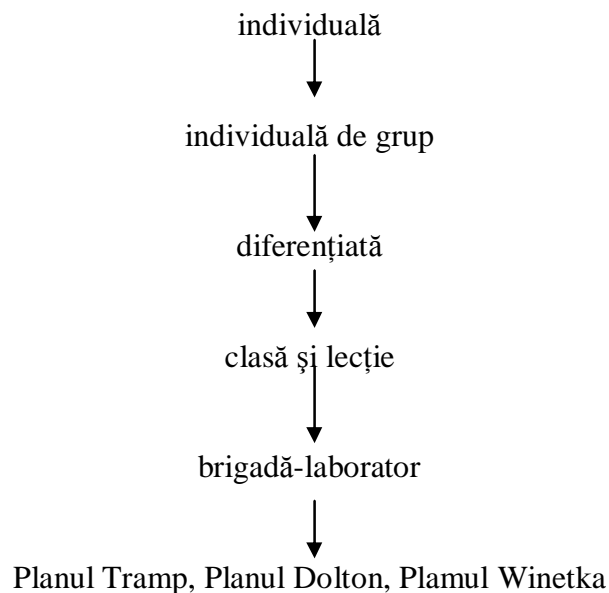
Pentru alte considerații privind contribuția didactică a mass media se recomandă a se studia și capitolul “Mass media – ca factor educativ”.

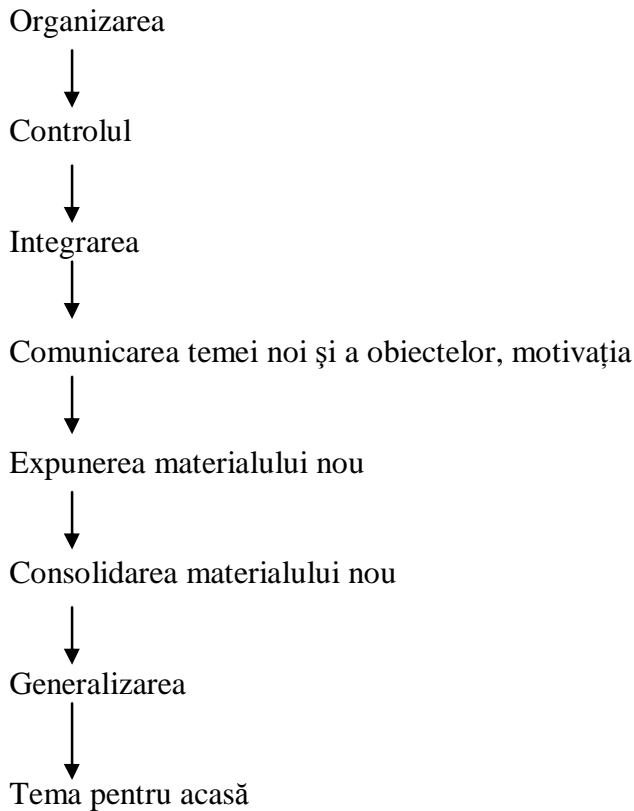
Conspect de reper

Forma de organizare a procesului de învățământ	exprimarea exterioară a activității învățătorului și elevilor, realizarea într-un timp și regim anumit	individuală
		în grup
		frontală

Clasificarea formelor de organizare a procesului de învățământ

1. După contingentul de elevi:
 - a) temporare
 - b) stabile
2. După locul desfășurării:
 - a) în clasă (școlară)
 - b) în afara școlii (acasă, excursie, vizită)
3. După durata de timp:
 - a) lecții
 - b) întreceri, facultative, cercuri pe interese
4. După caracterul coordonării activității de învățare:
 - a) reproductivă,
 - b) problematizată,
 - c) investigațională
5. După scopul didactic
 - a) practice
 - b) lecții
 - c) seminare

Evoluția formelor de organizare a instruirii:

Structura lecției mixte***Întrebări, însărcinări aplicative:***

1. Ce reprezintă forma de organizarea a procesului de învățământ?
 - a) Interacțiunea dintre învățător și elevi reglată printr-un regim stabilit din timp și printr-o ordine succintă;
 - b) Sistema legării componentelor procesului de învățământ;
 - c) Mijlocul de organizare a lucrului elevilor de către învățător
2. Arătați care sunt deosebirile între conceptele “formă de organizare a procesului de învățământ” și “metoda de învățământ”.

Conceptele	Asemănări	Deosebiri
Formă de organizarea		
Metodă de învățământ		

3. Comentați:

Formele de organizarea a procesului de învățământ sunt determinate și de obiectivele educaționale,elevilor., incluși în activitatea didactică în corespundere.....și cu.....

4. Care din însușirile enumerate se atribuie conceptului “forma de organizare a instruirii”?
- Mijloc, care de realizare a scopului didactic;
 - Totalitatea cunoștințelor, priceperilor, deprinderilor, deprinderilor;
 - Exprimarea exterioară a procesului de învățare;
 - Mijlocul de control al activității
5. Care sunt dezavantajele lecției?
- la lecție copilul obosește;
 - are un caracter de șablon;
 - la lecție apar contradicții între forma frontală de lucru și individualizarea activității cognitive;
 - toți elevii trebuie să lucreze în același regim și tempou.
6. Determinați elementele structurii lecției în corespundere cu etapele activității elevului

Elemente structurii lecției	Etape activității elevului
	Apare interesul pentru învățatură
	Însușirea cunoștințelor
	Însușirea conceptelor și rezolvarea problemei
	Exerciții
	Controlul
	Autocontrol