

UTILIZAREA MANUALULUI

Moto

Profesorul trebuie să aibă capacitatea de a traduce conținuturile de învățare în „demersuri de instruire”, adică „într-o serie de operații mentale pe care el face efortul de a le înțelege și de a le institui în clasă”
Philippe Meirieu, 1993

Premise:

- Manualul este un instrument de autoformare, care nu se substituie studiului și reflecției personale.
- Bibliografia minimală este obligatorie.
- Va conta foarte mult atitudinea pe care o aveți față de cei încredințați spre modelare și față de nevoia de restructurare a sistemului de învățământ .

Modul de lucru:

- Completați manualul pe margine cu răspunsurile la întrebări, iar pentru elaborarea eseurilor a activităților propuse vă sugerăm să aveți un caiet de lucru.
- Semnificația simbolurilor care însoțesc sarcinile este următoarea:

?

 = întrebare	 = activitate	☒ Ele constituie tema eseurilor pe care dv. trebuie să le elaborați și în termenul stabilit, conform organizării anterioare să le trimiteți la facultate pentru a fi evaluate.
--	---	--

Prezentarea disciplinei:

Urmărim oferirea unei perspective sistemice, de tip curricular asupra procesului de învățământ în vederea sporirii valențelor sale formativ-educative.

Bibliografie obligatorie:

Cucoș C., 1998, *Psihopedagogie*, Polirom, Iași, pp. 99-141, 141-168, 169-194, 195-221.
Stanciu M., 1999, *Reforma conținuturilor învățământului*, Polirom, Iași, pp. 56-64, 65-69, 72-78, 103-116, 136-146, 159-181.

Evaluarea:

- *Continuă (formativă)*- realizarea eseurilor înscrise în suportul de curs, la termen (50 %).
- *Sumativă* –
Probă de evaluare scrisă conținând itemi multipli 30 %
Elaborarea unui eseu pe tema: „Dificultăți ale procesului de predare-învățare și încercări de rezolvare a lor”(la disciplina pe care o predăți) 20%

Tutore: lector dr. Mihai Stanciu

U.Ș.A.M.V. Iași- Catedra de științe economice și umaniste
Adresa: Aleea Vitejilor, nr. 11, bl. O 10, et. IV, ap. 14, Iași, cod 6600
Telefon: 032 / 140 798- 134 (facultate);
164 039 (acasă); 095 / 33 61 59
Program tutorial: miercuri (16-20) și joi (16-20) în biroul de management.
Conf.dr. Maria I. Carcea / UTI, corp CH, cam.349

PROCESUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT-

cadru principal de organizare a activității de instruire și educație școlară

I. Didactica- teorie generală a procesului de învățământ

1. Etimologie și evoluția problematicii didacticii

Mai mulți termeni grecești circumscriu aria semantică a didacticii: didaskein = a învăța; didaktikos = instruire, instrucție; didasko = învățare, învățământ; didaktike = arta învățării.¹ Didactica înseamnă „teoria și metoda predării”, iar termenul de didactic înseamnă „care urmărește să instruiască, care se referă la predare-învățare-învățământ”.²

Se disting mai multe etape în evoluția didacticii (S. Cristea, *op. cit.*):

a) Etapa *didacticii tradiționale* (sec. XVII-XIX) de tip magistrocentrist și care are următoarele caracteristici: centrată pe predare; percepția era principala sursă a cunoașterii și se constată o dirijare autoritară a învățării. J.A. Comenius este cel care, prin *Didactica magna* (1657), a consacrat termenul de didactică și se ambiționa ca prin această disciplină pedagogică să-i învețe pe dascăli „arta de a învăța pe toți totul”. Comenius a fost primul teoretician al organizării procesului de învățământ pe clase și lecții. În concepția sa, intuiția era „regula de aur” a cunoașterii. J.Fr. Herbart și-a fundamentat teoria instruirii pe baze psihologice. Din această perspectivă, el a elaborat faimoasa teorie a treptelor psihologice ale lecției.

b) Etapa *didacticii moderne* (sfârșitul sec. XIX- prima jumătate a sec. XX) de tip psihocentrist. Valorificând rezultatele psihologiei și sociologiei, se pune un accent mai mare pe predare-învățare, pe explicarea dimensiunilor psihologice și sociale implicate în realizarea funcțiilor de predare-învățare. În concepția lui J. Dewey, copilăria nu trebuie privită ca o stare de imaturitate, ci ca un moment al vieții, caracterizată prin puterea de creștere. Ca reacție la pedagogia de tip speculativ, se dezvoltă psihologia și pedagogia experimentală. Binet și Simon au elaborat prima scară metrică de măsurare a inteligenței. Se dezvoltă curentul „educației noi” sau al „școlii active”, care era expresia unei filosofii liberale de tranziție între două ere: a civilizației tradiționale și a unei lumi care era pe cale de a se naște (T. Brameld, 1952).³ E. Durkheim a pus în evidență caracterul social al educației (ca fapt obiectiv), înțelegând ca proces de socializare.

c) Etapa *didacticii postmoderne* de tip curricular, când se evidențiază interdependența celor trei funcții principale ale procesului de învățământ (predare-învățare și evaluare), procesul de învățământ este interpretat dintr-o perspectivă psihosocială. Contribuții importante au adus Piaget, Vâgotski, Leontiev, Galperin, Gagné, Bruner, Ausubel și Robinson, psihologia cognitivă, psihologia socială genetică etc.⁴

¹ Cristea S., 1998, *Dicționar de termeni pedagogici*, EDP, București, p. 106

² *Le Petit Robert*, 1989

³ Pentru detalii, a se vedea Stanciu M., *op. cit.*, pp. 191-2

⁴ Ele vor fi prezentate în detaliu în tema despre învățare.

În pedagogia contemporană didactica a fost interpretată ca o „teorie a curriculumului” sau ca o „metodologie generală”, care are în vedere „ansamblul de principii normative, de reguli și de procedee, aplicate, în mod egal, diferitelor situații de instruire.”⁵

2. Statutul epistemologic al didacticii generale

Ca și în cazul abordării educației în general, predarea a fost înțeleasă ca *știință*, ca *artă* și ca *tehnologie educativă*. Reținem evitarea unei abordări de tip exclusivist și înțelegerea didacticii ca teorie și practică a procesului de predare-învățare și evaluare.

Didactica generală își propune să analizeze procesul de învățământ din perspectiva „caracteristicilor generale și a dimensiunilor sale specifice: a structurii sale de funcționare, bazată pe corelația *obiective – conținut – metodologie – evaluare*; a sistemului de proiectare dezvoltat la nivelul activității didactice / educative, realizată în mediul școlar și extrașcolar.” (Cristea S., *ib.*)

Ca teorie a procesului de învățământ sau ca teorie a instruirii, didactica generală îndeplinește două **funcții** principale (*ib.*, p. 107):

- O funcție *normativă*, care „stabilește dimensiunea *funcțională-structurală operațională* a activității de predare-învățare-evaluare.”
- O funcție *prescriptivă*, care stabilește <condițiile ierarhice > ale activității de predare-învățare-evaluare (obiectivele-conținutul-metodele-evaluarea) și posibilitățile tehnologice de proiectare și de realizare a acestora în sens tradițional-modern-postmodern (curricular).”

Se disting trei tipuri de didactică:⁶

- ❖ Didactica *practicianului*;
- ❖ Didactica *normativă*;
- ❖ Didactica „*critică și prospectivă*” a inovatorilor și cercetătorilor, care se preocupă de construirea unor concepte proprii (clasice și moderne), realizează cercetări de teren și studii comparative.

De asemenea, facem distincția între didactica generală și didacticile speciale (metodicile). Acestea din urmă se preocupă de aplicarea discursului didactic general în predarea-învățarea diferitelor discipline de învățământ. Între didactica generală și didacticile speciale există raporturi de interdependență și complementaritate.

Cele câteva considerații teoretice ne permit să înțelegem importanța mare a didacticii în formarea inițială și continuă a educatorilor.

☒ Realizați un eseu (3p) pe tema: „Dificultăți ale procesului de predare-învățare și încercări de rezolvare a lor.”

⁵ De Landsheere V., 1992, *op. cit.*, p. 120

⁶ DEEF, 1994, p. 255

2. Abordarea sistemico-cibernetică a procesului de învățământ

a) Abordarea sistemică –principiu metodologic al științei contemporane

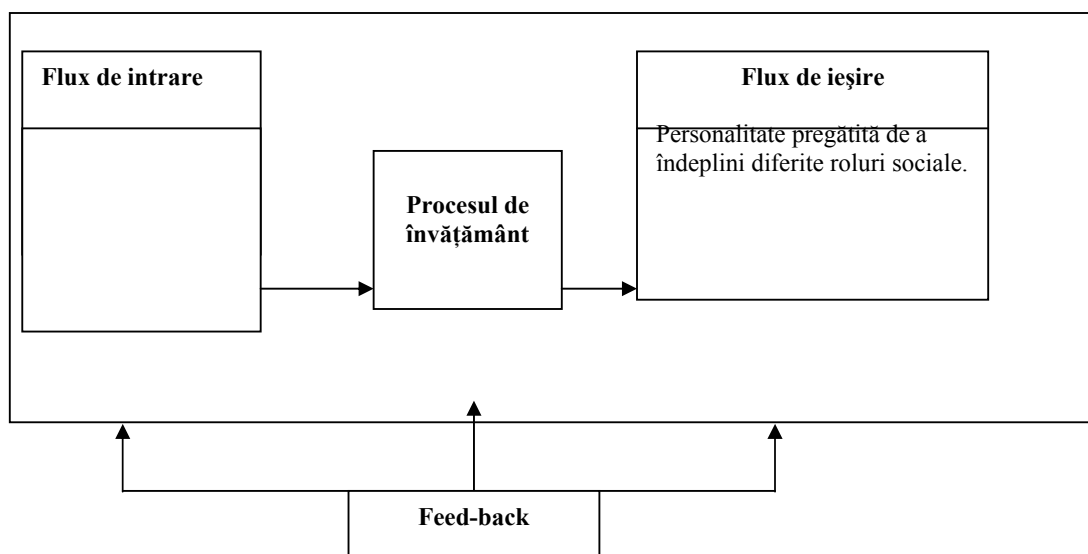
Abordarea sistemică constă într-o *metodă de analiză a obiectelor, proceselor și fenomenelor privite ca un întreg, ca un tot unitar, formate din subsisteme alate în interacțiune, în procesul de formare și manifestare a lor ca sisteme și structuri funcționale.*

Dintre caracteristicile sistemului amintim:

- Este „un complex de elemente în interacțiune” (Ludwig von Bertalanffy);
- Are un caracter integral, care-i va permite sistemului să-și păstreze unitatea;
- Dispune de mecanisme de autoorganizare și de corectarea a erorilor prin mecanisme de *feed-back* (retroactiv) și *feed-before* (preventiv);
- De regulă, fiecare sistem este subsistem integrat într-un sistem supraordonat, astfel încât subsistemul își pierde un anumit grad de libertate. Sistemului rezultat îi va crește autonomia în raport cu mediul, într-o măsură mai mare decât ar fi putut-o realiza subsistemele izolate.⁷ Pe această bază, se iese de sub incidența noțiunii de sistem și intrăm în sfera noțiunii de *holon*. Sistemul deschide calea unui demers de tip analitic, holonul va privilegia analiza de tip sintetic.

b) Analiza școlii din perspectivă cibernetică

- ❑ Școala poate fi deținută *ca un ansamblu de componente rațional organizate și interdependente care asigură funcționalitatea ei internă, ca un tot unitar, urmărind realizarea unor obiective instructiv-educative.*
- ❑ Componentele principale ale școlii din perspectivă cibernetică (vezi figura de mai jos).



Analiza componentelor școlii din perspectivă cibernetică

c) Caracterizarea generală a procesului de învățământ

⁷ Biriș I., 1992, *Totalitate, system, holon*, Ed. Mirton, Timișoara

- a) *Caracterul formativ* are în vedere valorizarea potențialului individului (intelectual și fizic), din perspectiva „răsturnării triadei clasice a obiectivelor” (G. Văideanu) pe care evoluția societății contemporane a impus-o.
- b) *Caracterul informativ* indică rolul procesului de învățământ în transmiterea unui conținut de cunoștințe esențializate, cu efecte în planul formării elevilor.
- c) *Caracterul logic, rațional* rezultă din considerarea logicii ca o știință a educației, implicată organic în proiectarea și desfășurarea procesului de învățământ.
- d) *Caracterul normativ* al procesului de învățământ presupune că el nu se poate desfășura la întâmplare, ci pe baza unor principii, norme, reguli ale unei acțiuni eficiente (ale unui „lucru bine făcut”).
- e) *Caracterul sistemic* constituie o perspectivă importantă de abordare a structurii și funcționalității procesului de învățământ și are în vedere interdependența subsistemelor care îl compun în explicarea funcționării sale eficiente.
- f) Procesul de învățământ are drept funcții principale *predarea- învățarea* și *evaluarea*, ca urmare a implicării active a celor doi actori principali: educatorul și elevii.
- g) Procesul de învățământ este și un *proces bilateral, interactiv* în care un rol important îl au relațiile dintre educatori-elevi, pe de o parte, dintre elevi, pe de altă parte. Aceste relații conduc la constituirea climatului psihosocial favorabil sau nu proceselor de predare-învățare și evaluare.
- h) *Caracterul axiologic* al procesului de învățământ se circumscrie aceluiași orizont valoric în care se desfășoară procesul de educație în general.
- i) *Caracterul educativ* sugerează că procesul de învățământ nu are numai valențe informativ-formative, ci și efecte în planul educației morale, estetice, profesionale, cetățenești etc. (aspecte care au fost abordate în partea introductivă a cursului, mai precis de teoria educației).
- j) Procesul de învățământ are ca o finalitate importantă pregătirea individului pentru *autoinstruire*, pentru autoeducație (aspecte care au fost subliniate în tema despre educație permanentă).
- k) Procesul de învățământ, ca orice sistem, funcționează pe baza mecanismelor de *reglare*. Consecința evaluării, reglarea are în vedere mecanismele prin care subsistemele care compun procesul, dar și sistemul în ansamblul său își corectează, ameliorează, reproiectează parametrii funcționali sau au loc inovații în vederea funcționării eficiente a procesului de învățământ.
- l) Complexitatea procesului de învățământ impune și o perspectivă *managerială* de abordare a modului în care el își realizează cele trei funcții principale. Din această perspectivă, educatorii devin manageri ai situațiilor de instruire, animatori, moderatori, facilitatori de ocazii favorabile învățării și mai puțin de transmițători culturali (în ipostaza de *magister dixit*).⁸

Chiar și din această foarte succintă prezentare rezultă complexitatea procesului de învățământ, dificultatea demersului de analiză a structurii și funcționalității sale. De asemenea, aceste trăsături îi sugerează educatorului multitudinea de variabile de care trebuie să țină cont în vederea desfășurării

⁸ Acestei problematice profesoara Elena Joița îi consacră lucrarea *Management educațional* (Polirom, 2000)

eficiente a procesului de învățământ, prin care viitorul se proiectează prin efortul și dăruirea unor mari anonimi, pe care noi îi numim simplu: DASCĂLI.

➡ *Rețineți sugestii pentru activitatea dv. din prezentarea caracteristicilor procesului de învățământ.*

II. Procesul de învățământ ca relație dintre predare-învățare și evaluare

Așa după cum am mai subliniat, procesul de învățământ îndeplinește trei funcții principale: de predare, învățare și evaluare (căroră unii le adaugă și a patra- de autoînvățare). Ele pun în evidență misiunea principală a școlii de a proiecta dispozitive pedagogice favorabile realizării lor, privite ca fenomene interdependente.

➡ *Analizați-vă trei secvențe de lecții, punând în evidență interdependența dintre cele trei funcții. Faceți sugestii pentru îmbunătățirea relațiilor dintre ele.*

Predare	Învățare	Evaluare
=a provoca schimbarea; -activitatea educatorului -are la bază logica științei și cea didactică; -cauză; -input (intrare)	= schimbarea; -efortul elevului; -se desfășoară după logica psihologică; -efect al predării; -output (ieșire) INPUT	=măsura schimbării; -educator, elevi ș.a. -are la bază criterii de evaluare (obiective); -rezultatele celorlalte; OUTPUT

În acest context al discursului reținem ca o ipoteză de lucru că cele trei funcții acționează ca procese coevolutive, se contopesc într-un tot unitar, „progresele și regresele la nivelul uneia au consecințe asupra celeilalte.”⁹ Multe din obiectivele educației nu pot fi atinse fără virtuțile predării. „Indicând ce trebuie învățat, explicând *modul* în care trebuie învățat ș.a., predarea menține de fapt o balanță între activitățile specifice care pot intra în sfera *învățării* și *condițiile necesare* care trebuiesc satisfăcute pentru ca ea să aibă loc și să fie eficientă.”(*ib.*, p. 111) O bună predare este doar o condiție necesară, dar nu și suficientă : ea trebuie corelată cu efortul individual al elevului de a recepta, prelucra și operaționaliza mesajul transmis de către educator. Participarea activă a celui educat este cheia reușitei procesului de învățare. Prin evaluare se pun în evidență nu numai rezultatele predării-învățării, dar și procesul care a condus la ele și se poate încerca, pe această bază, a se stabili măsuri concrete pentru reglarea funcționării eficiente a procesului de învățământ.

⁹ Neacșu I., 1990, *Instuire și învățare*, Ed. Șt., București, p. 109

Într-un tratat de *Didactică modernă*¹⁰ se face o prezentare comparativă între didactica tradițională și didactica modernă în legătură cu desfășurarea procesului de predare-învățare(vezi tabelul de mai jos).

☺ Cum vă explicați că în școală mai întâlnim o abordare de tip tradiționalist a procesului de predare-învățare?

Didactica tradițională	Didactica modernă
-consideră percepția drept sursă a cunoștințelor;	-consideră acțiunea externă mintală drept sursă a cunoștințelor, percepția fiind un moment al acțiunii;
-,„celula” gândirii este imaginea; cunoașterea este un act de „reconstrucție” mintală a realului;	-,„celula” gândirii este operația; cunoașterea este reflectarea activă și nu copierea realității;
-pune accent pe transmiterea de cunoștințe gata făcute;	-pune accent pe latura formativă și educativă a învățării, pe cultivarea creativității;
-elevul este privit ca obiect al educației;	-elevul devine și subiect al educației, ca receptor de informații; pe primul plan stă cunoașterea cucerită prin efort propriu;
-predomină formația livrească, orientarea intelectualistă.	-pune în centrul atenției îmbinarea învățării cu activități aplicative și de investigație.

III. Procesul de învățământ ca act de comunicare

1. Caracterizare generală a comunicării umane

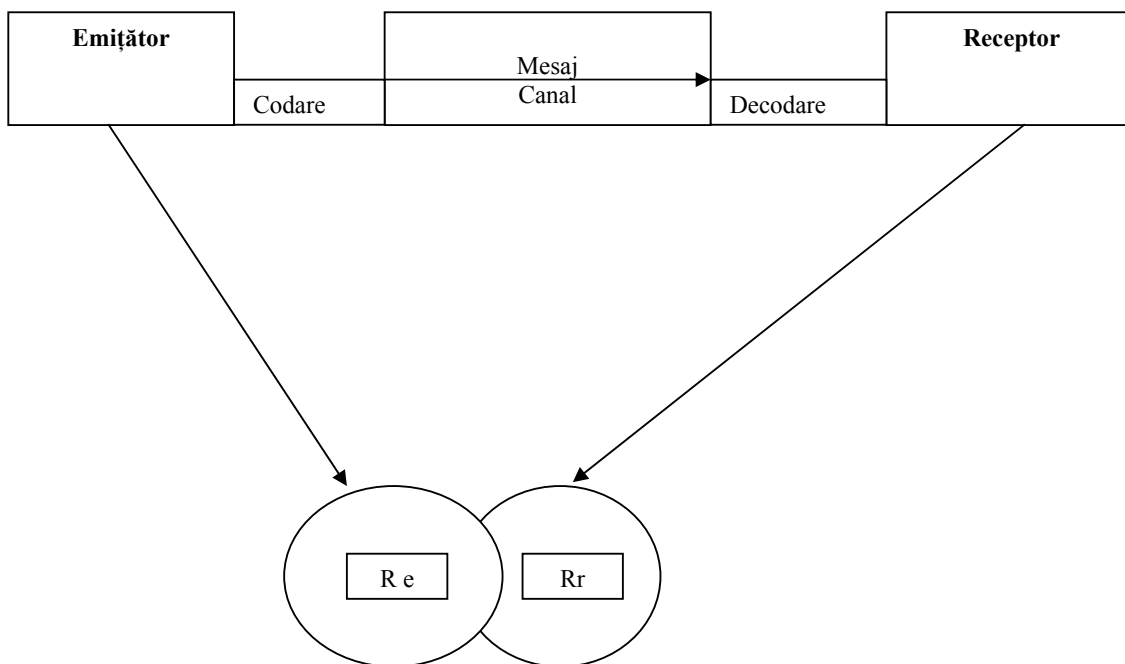
Verbul latin *communico* avea o semnificație mai adâncă, ce nu se limita doar la a nota contactul, legătura, însemnând „a face comun ceva, a împărtăși, a pune împreună, a amesteca, a uni”. Limba română a preluat sensul unificării, al împărtășirii prin cuvântul *cuminecare*. În toate limbile romanice *communico* a căpătat același sens de „a se împărași de la”, „a se împărtăși întru ceva”, sublinia Constantin Noica.¹¹ Comunicarea umană este una care nu se petrece decât dacă are un rest și „cu atât mai bine cu cât zona de rest e mai mare.”(*ib.*, p. 267)

Comunicarea este trăsătura fundamentală și revelatorie pentru ființa umană, fiind singura și simpla ei modalitate de a ființa, prin care omul își depășește permanent propriile limite (C. Mircea).

Comunicarea interumană poate fi definită ca fiind transmiterea unui mesaj de la un sistem la altul sau de la un subsistem la altul în cadrul aceluiași sistem. Problematika comunicării umane a devenit obiect al abordărilor pluri și interdisciplinare: teoria informației, lingvistică, semiotică, logică simbolică, psihologie socială, pedagogie etc. Atunci când se face o prezentare generală a comunicării este pus în evidență modelul general al comunicării, numit de către Abraham Moles schema canonică (prezentată mai jos).

¹⁰ Ionescu M., Radu I., coord.,1995, *Didactica modernă*, Ed. Dacia, Cluj-Napoca, p. 10

¹¹ Noica C., 1970, *Rostirea filozofică românească*, Ed. Șt., București, p. 268



Emițătorul este cel care transmite mesajul printr-un efort de *codare* (de ordonare a mesajului pe baza unui cod cu aceeași semnificație atât pentru emițător, cât și pentru receptor). La rândul său, *receptorul* face un efort de *decodificare*, de traducere a mesajului din perspectiva propriului sistem de valori (rezultând acel rest de care vorbea Noica, o înțelegere personalizată a mesajului transmis). *Repertoriul* (emițătorului- Re și al receptorului- Rr) se constituie dintr-un „ansamblu de semne fixate în memoria individului și reguli logico-gramaticale de folosire a acestor semne.” (Ionescu M., Radu I., coord., *op. cit.*, p. 16) Intersecția dintre cele două repertorii înseamnă împărtășirea unui nucleu de valori comune, ceea ce Th. Newcomb numea *convergență axiologică*. Doar în cazul intersecției dintre cele două repertorii putem vorbi de o comunicare eficientă.

Să reținem câteva *sublinieri* în legătură cu procesul de comunicare interumană ¹²:

- Actul comunicării este văzut ca o unitate a informației cu dimensiunea relațională (aceasta din urmă fiind purtătoare de informații);
- Absența intenției comunicative nu anulează comunicarea;
- Diversitatea codurilor utilizate (verbal, nonverbal și paraverbal) și a canalelor multiple de comunicare (vizual, auditiv, tactil, olfactiv etc.);
- Modelul circular al comunicării dintre emițător și receptor, care își pot schimba rolurile;
- A comunica presupune câștigarea și activarea *competenței comunicative*. Chomsky sublinia că prin competența de comunicare se înțelege posibilitatea de a construi și interpreta fraze, de a identifica pe cele ambigue. *Performanța* este tocmai competența în act, dovedită în diferite situații concrete de comunicare.¹³

¹² Luminița Iacob “Comunicarea didactică”, în Cucoș C., coord., 1998, *Psihopedagogie*, Polirom, Iași, pp. 223-224

2. Forme ale comunicării umane

Fiind un fenomen plurideterminat (comunicare se desfășoară simultan ca o relație, informație, acțiune, tranzacție etc.) și care atinge la om o complexitate maximă, prezentarea comunicării a permis construcția mai multor încercări taxonomice, după o diversitate de criterii de clasificare (apud *ib.*, pp.225-227)(vezi tabelul de mai jos).

Criterii	Forme	Precizări
1. Parametri	c. intrapersonală	-cu sine (monologul interior sau verbalizat;
	c. interpersonală	-între două persoane;
	c. în grup mic	-în cazul unei relații grupale de tip „față în față”
	c. publică	-auditoriul este un public larg, în relație directă (conferințe, miting) sau indirectă (ziar, TV) cu emițătorul
2. Statutul interlocutorilor	c. verticală	-între parteneri cu statute inegale (elev-profesor, soldat-ofițer etc.)
	c. orizontală	-între parteneri cu statute egale (elev- elev, soldat-soldat)
3. Codul folosit	c. verbală	-realizată prin cuvânt și prin tot ceea ce ține de acesta sub raport fonetic, lexical, morfo-sintactic
	c. paraverbală	-elementele ce însoțesc cuvântul: caracteristicile vocii, particularitățile de pronunție, intesitatea rostirii, ritmul și debitul vorbirii, intonația, pauza, tăcerea etc.
	c. nonverbală	-legată de postura, mișcarea, gesturile, mimica, înfățișarea, distanța dintre parteneri
	c. mixtă	-se îmbină aceste forme în proporții variate
4. Finalitatea actului comunicativ	c. accidentală	-transmitere întâmplătoare de informații
	c. subiectivă	-exprimă starea afectivă a locutorului
	c. instrumentală	-are un scop precis, urmărește un anumit efect, capacitate de a modifica
5. Capacitatea autoreglării	c. lateralizată (unidirecțională)	-fără <i>feed-back</i> (comunicare prin film, radio, TV, bandă magnetică etc., forme care nu admit interacțiuni instantanee
	c. nelateralizată	-cu <i>feed-back</i> concomitent, determinat de prezența interacțiunii emițător-receptor

¹³ Ducrot O., Schaeffer J.-M., 1996, *Noul dicționar encyclopedic al științelor limbajului*, Ed. Babel, București, pp. 192-193

6. Natura conținutului	c. referențială	-vizează un anumit adevăr (științific sau de altă natură) care face obiectul expres al mesajului
	c. operațional-metodologică	-vizează înțelegerea acelui adevăr, felul în care trebuie operat, mintal sau practic, pentru ca adevărul transmis să fie „descifrat”
	c. atitudinală	-valorizează cele transmise, situația comunicării și partenerul



Încercați să vă autoevaluați maniera de comunicare cu elevii și să conștientizați care forme predomină. Rețineți sugestii pentru perfecționarea comunicării didactice.

III. Comunicarea didactică

1. Caracterizare generală

- a) Comunicarea didactică poate fi definită ca fiind „o comunicare instrumentală, direct implicată în susținerea unui proces sistematic de învățare.” (ib., p. 234)
- b) Fenomenul comunicării didactice presupune a răspund la mai multe întrebări ¹⁴:
 - Cine ? predă = profesor;
 - Ce ? = conținutul unei discipline sau al unui grup de discipline;
 - Cui ? = elevul;
 - Unde ? = școli de diferite grade și tipuri;
 - Când ? = momentele- durata actului pedagogic;
 - Cum ? = strategia didactică;
 - Cu ce efecte ? = rezultate.
- c) *Caracteristici ale comunicării didactice :*
 - Urmărește anumite obiective (caracter conștient);
 - Transmite un conținut variat;
 - Are efecte în planul învățării, educației și dezvoltării psihice;
 - Caracter asimetric, bazându-se pe logica autorității profesorului (Sălăvăstru C., 1995; Dospinescu V., 1998);
 - Centrată pe elev (interesele și nevoile acestuia);
 - Implică participarea activă a elevului, este o co-construcție permanentă;
 - Caracter complex (prin formele și canalele de realizare);
 - Presupune un model al argumentării și demonstrării;
 - Are o dimensiune explicativă;
 - Se structurează de către educator pe baza logicii științei și a celei didactice;
 - Personalizarea comunicării în funcție de participanți și de situația de comunicare;

- Presupune elemente de ritual și norme nescrise (Ex.-, „Nu vorbi neîntrebat !”);
- Are loc o combinare a comunicării verticale cu cea orizontală (între elevi, grupuri de elevi);
- Clasa este animată în funcție de reprezentările cadrului didactic („clasă amorfă”, „elev bun” etc.);
- Predomină comunicarea verbală (50-60 %) (!);
- Presupune elemente redundante (pentru înțelegerea mesajului);
- Reglarea eficienței comunicării se realizează prin retroacțiuni de tip *feed-forward* (anticiparea finalității devine cauzalitate) și prin *feed-back* (finalitatea devine cauzalitate, după desfășurarea comunicării) (Luminița Iacob, vezi *op. cit.*, pp. 237-243).
- Are caracter de spectacol.

Comunicarea didactică poate fi imaginată cu o imensă scenă (ca mărime și ca importanță) pe care se desfășoară un adevărat ritual paideutic (de modelare a ființei umane în devenire). Spre deosebire de actorul de la teatru, actorul-profesor nu are pe lângă el un scenarist, un regizor, o persoană care să-i construiască decorul. Mai presus de toate, el nu joacă un rol oarecare: este vorba despre VIAȚA sa!

2. Analiza componentelor comunicării didactice

Comunicarea didactică presupune întâlnirea celor doi actori, în care fiecare și-a asumat un rol și pe care îl joacă cât poate de bine. Educatorul și educatul intră într-un proces de **tranzacție educativă** (Dospinescu V., *op. cit.*, pp. 179-198).

Profesorul urmărește, printr-o *comunicare participativă* (Joseph Courtés, 1991), să transfere elevului un *obiect de valoare*. Acesta, deși, este atribuit receptorului, rămâne în conjuncție cu emițătorul (Greimas, 1973). Elevul nu-l deposează pe profesor de aceste valori pe care le primește. Dimpotrivă! Profesorul s-ar putea să iasă și el în câștig! În procesul educației nu se știe cine dă și cine primește (L. Bloy). Nici elevul în momentul în care înapoiază ce a primit nu pierde ceea ce transmite sau obiectivează (J.-J. Vincensini, 1987).

Transmiterea cunoștințelor presupune un „sistem de prestații în trei timpi” (*ib.*, apud Dospinescu V., *op. cit.*, pp. 181-194):

A. „Prestațiile”, „obligațiile de a da” ale profesorului sunt determinate de trei condiții:

- a) Finalitatea discursului didactic constă în realizarea funcționalității sale cognitive, ca un proces de comunicare;
- b) Profesorul trebuie să-i determine pe elevi să adere la valorile ce i se oferă (Greimas, 1979), cea ce înseamnă o apropiere axiologică;
- c) Profesorul are datoria socială de a oferi, de a da (ca o regulă de justiție socială).

B. Al doilea element al tranzacției educative are în vedere *contraprestația elevului*, modul în care își construiește competența cognitivă.

- a) Contraprestația constituie un „sistem de schimb” și nu doar o „formă de receptare” închisă în procesul de comunicare (Vincensini, 1987). Se are în vedere rolul de co-actor al elevului,

¹⁴ Dospinescu V., 1998, *Semiotică și discurs didactic*, EDP, București, p. 70

sugerându-se folosirea unor metode activ-participative, promovarea unei învățări co-active (Doise, Mugny).

- b) Elevul își construiește propria sa competență cognitivă, își dezvoltă capacitatea de a învăța prin efort propriu.
- c) Și contraprestația elevului este o necesitate și o datorie a fiecărui individ, alimentată de nevoia de „consonanță cognitivă” (reducând astfel disonanța cognitivă).

C. Al treilea moment al tranzacției educative se referă la *momentul restituirii către societate a valorilor transmise elevilor*.

Acest moment are anumite caracteristici (Vincensini, 1978):

- a) Transmiterea și însușirea valorilor educative trebuie privite și înțelese în contextul unui proiect existențial mai larg, care are în vedere „construirea unui subiect activ și autonom”.
- b) „Darul oferit de prestatorul educativ poate fi conceput ca un împrumut pe termen lung”. Astfel școala își creditează elevii pe termen lung.
- c) Acest împrumut este „pariul gratuit și generos pe care prestatorii actuali îl fac cu viitorul.” Momentul rambursării este numai probabil. Dacă prestația și contraprestația sunt marcate de grade de obligație, restituirea este pusă sub semnul libertății. Dar dacă restituirea se realizează, eventual cu o dobândă de ordin cultural, atunci individul va trăi un sentiment de satisfacție că a fost valorizat, iar societatea va progresa datorită acestor „restituiți” simbolice.

☒ Realizați un eseu (3 p.) pe tema: „Procesul de predare-învățare ca proces de comunicare”, având drept moto idee că „Nu se știe cine dă și cine primește” (L. Bloy).

4. Obiectul comunicării didactice: cunoștințele

Cunoștințele constituie al treilea element al tranzacției educative, în jurul căruia se desfășoară relația de comunicare dintre educator și elev. Pentru a fi predate, elementele unei științe sunt supuse unui proces de prelucrare (simplificare, „traducere”) numit **transpunere didactică** (Y. Chevallard). Orice transpunere presupune (Dospinescu V., *op. cit.*, p. 196):

- o schimbare de loc;
- o schimbare de semne (de coduri);
- reexprimarea, prin reformulare, într-un alt cod semiotic;
- dialog și polilog intralingvistic sau intersemiotic;
- transformare în planul formei și / sau al substanței conținutului.

Procesele de transpunere didactică constituie un moment important al actului de predare-învățare, prin intermediul cărora profesorul asigură accesibilizarea conținuturilor, pe de o parte, și, pe de altă parte, menținând spiritul științei pe care el o predă elevilor. Procesele de transpunere didactică asigură continuitatea formării culturale a fiecărei generații și, pe această bază, sporul de progres pe care îl aduce. Școala împarte tuturor membrilor societății aceste cunoștințe, deoarece „școala este mai întâi o vitrină a

societății”, în care aceasta își expune cunoștințele care vor face obiectul predării-învățării. Parcursul școlar este, în această privință, „o vizită ghidată”, „un tribut pe care îl plătim, în mod colectiv, pentru buna funcționare a societății noastre.”(Chevallard Y., 1991, apud Dospinescu V., *op. cit.*, p. 197)



Ce preocupări aveți pentru a accesibiliza conținuturile disciplinei pe care o predăți? Care sunt dificultățile pe care le întâmpinați ? Cum procedați pentru depășirea lor ?

Tema nr. 10
OBIECTIVELE EDUCAȚIONALE

I. Clarificări conceptuale

Obiectivele educaționale (sau pedagogice) sunt cele care răspund exigenței de a traduce idealul, finalitățile și scopurile educative în ținte concrete de atins, în cadrul variatelor situații educative. Obiectivele educaționale îi dau proiectului educativ un caracter conștient. A educa implică întotdeauna un obiectiv, conceptul fiind esențial pentru cel de educație (R.S. Peters). Cu prilejul unor reuniuni științifice organizate de către UNESCO (1979 și 1981) s-a subliniat caracterul „intențional” al procesului educativ, concretizat prin grade diferite de generalitate ale intenționalității (finalități, scopuri și obiective). Astfel, **finalitățile** sunt „aspirații, intenționalități” pe termen lung; **scopurile** sunt „aspirații, intenționalități” pe termen mediu și cu grad de generalitate mediu, iar **obiectivele** ar constitui sarcini concrete, mai analitice și particulare ale procesului educativ.¹



Explicați importanța interdependenței dintre finalități, scopuri și obiective pentru un proces de predare-învățare eficient.

Sintetizând, definim obiectivele educaționale drept *enunțuri cu caracter intențional care anticipează o modificare (schimbare) în personalitatea educatului ca urmare a implicării acestuia într-o activitate instructiv-educativă.*

În teoria și practica educațională s-au conturat câteva direcții majore pentru perfecționarea obiectivelor (ib., 1988), asupra cărora vrem să facem câteva considerații.

- a) O primă direcție este de **tip axiologic**, care subliniază că obiectivele constituie o expresie esențializată a „valorilor general-umane, pe care tinerele generații le asimilează treptat sub influența educației” (B. Bloom, 1971). Pe de altă parte, caracterul intențional al educației presupune cu necesitate raportarea la o tabelă de valori, pe care obiectivele o introduc într-un mod explicit prin demersul paideutic. De asemenea, s-a subliniat că asistăm la o răsturnare a triadei tradiționale a obiectivelor: pe primul plan trecând acum atitudinile și capacitățile spirituale, apoi priceperile și obișnuințele și, în sfârșit, cunoștințele (concepte și metodologii).



Exemplificați implicațiile practice ale răsturnării triadei obiectivelor pentru disciplinele pe care le predați.

b) O a doua direcție, de **tip metodologic**, vizează perfecționarea criteriilor, normelor de selecție, sistematizare și definire a obiectivelor (Cerghit I.; Vlăsceanu L., coord., 1988, p. 138). De multe ori, autorii programelor se limitează la formulări generale ale obiectivelor, ceea ce va determina o lipsă de claritate asupra evoluției dorite de elevi, dificultăți în actul de evaluare (V. și G. De Landsheere, 1979). Taxonomiile au încercat să răspundă nevoii de precizie în formularea obiectivelor, de clarificare a lor.

c) **Individualizarea** obiectivelor, chiar la nivelul opțiunilor mari (ib.). Individualizarea procesului de învățământ trebuie să aibă ca premisă ancorarea unor obiective ale programelor școlare într-un spațiu educativ concret, care să țină cont de particularitățile de vârstă și individuale ale elevilor. Deoarece enciclopedismul a devenit imposibil, J. Raven (1971) sugera că, prin activitatea educativă, trebuie „să formăm indivizi care posedă configurații foarte diferite de cunoștințe, de tehnici, de atitudini și care sunt apti să schimbe rapid aceste configurații dacă este nevoie”. (apud. ib., p. 16).



Dați cel puțin 3 exemple din activitatea dv. de individualizare a obiectivelor educative.

¹ apud Ionescu M.; Radu I. coord., 1995, pp. 85-86

II. Funcțiile obiectivelor

Aceste considerații generale trebuie să fie corelate cu o prezentare, chiar succintă, a funcțiilor pe care obiectivele le îndeplinesc. Numai astfel se vor putea sublinia mai bine locul și rolul acestora în dinamica și funcționalitatea curriculumului²

a) **Funcția de orientare axiologică a procesului de învățământ.** În legătură cu această funcție au fost punctate câteva idei în capitolul anterior. Am dori să insistăm asupra necesității că și educatorii trebuie să conștientizeze sistemul de valori care să le orienteze activitatea practică. Comunicate elevilor, obiectivele vor contura direcția efortului pe care ei trebuie să-l facă. Pe baza unor obiective clar formulate, cadrele didactice vor putea mai ușor comunica în efortul de echipă în vederea perfecționării procesului instructiv-educativ.

b) **Funcția de anticipare a rezultatelor școlare.** Din această perspectivă, profesorul I. Străchinaru remarcă faptul că „obiectivele sunt proiectări anticipative ale tipului de comportamente pe care dorim să le construim în ființa educatului”³ Pe această bază, educatorul își va proiecta o strategie didactică adecvată. Comunicate elevilor, obiectivele îi motivează pe elevi în procesul complex de învățare. Informațiile date elevului asupra rezultatelor așteptate, sublinia Gagné, „crează un set care este «purat în minte» de elev pe toată durata învățării și care îi permite să respingă stimulii străini și neadecvați”. (R. Gagné, 1975, p. 264). Obiectivele operaționale, corect formulate, realizează plenar această funcție.

c) **Funcția evaluativă.** În urma derulării procesului educativ, obiectivele devin criterii importante, alături de altele, în evaluarea eficienței activității desfășurate. Deci, dacă la început au fost anticipate, obiectivele devin criterii de evaluare, de realizare a feed-back-ului la nivelul curriculumului.

d) **Funcția de reglare a procesului de învățământ.** Pe baza obiectivelor, se selectează, organizează și se transmit conținuturile învățării, se aleg strategiile de predare-învățare, formele de organizare a procesului de învățământ, se aleg locurile cele mai adecvate de desfășurare a activității de predare-învățare. Nerealizarea unor obiective (parțial sau total) declanșează reglarea prin mecanismele conexiunii inverse. În concluzie, reglarea derulării procesului de învățământ, pe baza obiectivelor, nu se realizează doar la începutul și sfârșitul procesului, ci are un caracter permanent, permițând o autoreglare a funcționalității sistemului și evitarea educației cu rabat.

Funcțiile obiectivelor educaționale sunt complementare, în sensul că nerealizarea uneia va afecta acțiunea celorlalte, dar și funcționalitatea procesului de învățământ în ansamblul său. Cunoscându-le, educatorii trebuie să urmărească asigurarea condițiilor realizării lor, înlăturarea factorilor și elementelor care ar putea diminua manifestarea funcțiilor obiectivelor.



Explicați și exemplificați interdependența funcțiilor obiectivelor educative. Puneți în evidență implicațiile nerespectării unei funcții asupra celorlalte.

III. Clasificări ale obiectivelor educaționale

Obiectivele educaționale nu se prezintă ca un tot nediferențiat, ci ele cunosc un mare grad de diferențiere. De aici rezultă nevoia de tipologizare, de clasificare a acestora. Se cunosc mai multe încercări de clasificare ca urmare a folosirii unor criterii diferite: „obiective pe termen lung și scurt; obiective generale și concrete; obiective axate pe performanțe riguros circumscrise (de „stăpânire” a materiei), pe capacități (obiective de „transfer”), orientate spre creativitate (obiective de „exprimare”) etc.” (I. Cerghit; L. Vlăsceanu, coord., 1988, p. 142). Același autor sublinia importanța unei analize multilaterale a obiectivelor, „realizată prin aplicarea unor criterii variate asupra aceluiași obiectiv și integrarea tipurilor principale în **structuri ierarhice**”. (ib.)

² vezi și C. Moise, 1996, *Concepte didactice fundamentale*, Ed. Ankarom, Iași, pp. 21-22

³ Văideanu G., coord., 1986, *Pedagogie. Ghid pentru profesori*, vol. I, Universitatea „Al. I. Cuza” Iași, p. 341

III.1. Organizarea pe niveluri a obiectivelor educaționale

De cele mai multe ori se disting trei niveluri de definire a obiectivelor educaționale, utilizându-se drept criteriu gradul de generalitate. V. și G. De Landsheere, în lucrarea de referință în domeniu *Definirea obiectivelor educației*, clasifică obiectivele în : obiectivele cele mai generale sau foarte abstracte (finalitățile și scopurile educației); obiectivele cu nivel de abstracție intermediar (definite după marile categorii comportamentale: taxonomiile); obiectivele concrete sau specifice (obiective operaționale) (1979, pp. 25-26)

a) **Obiectivele generale** cuprind în concepția autorilor belgieni finalitățile și scopurile. Pentru V. și G. De Landsheere, scopurile desemnează „obiectivele cele mai generale care decurg direct din finalități (*fins.*)” (1989, p. 25). Ele introduc în proiectul pedagogic „noțiunea de rezultat, dar aici rezultatul este cercetat fără ca să se poată încă spune cu un minimum de credibilitate că el va fi atins”. (*ib.*, p. 26) Selectarea scopurilor se face, de regulă, pe baza modelului propus de R.W. Tyler.

O contribuție importantă în problematica scopurilor a adus-o J. Dewey. Concepând educația ca un proces de creștere, care nu are un scop dincolo de ea însăși, Dewey preciza că „scopul educației este să-i faci pe indivizi capabili să-și continue educația, că obiectul și rezultatul învățării constă în capacitatea continuă de creștere”.⁴ Scopurile impuse din afară indivizilor vor da naștere la raporturi neechilibrate. „A vorbi de un scop educațional constituie un nonsens atunci când aproape fiecare act al elevului este dictat de profesor, când singura ordine a succesiunii actelor sale este cea care provine din enunțarea temelor și din îndrumări date de către altcineva”. (*ib.*, p. 88)

Pe baza distincției dintre rezultate și finalități, Dewey definește scopul ca prevedere „din timp a sfârșitului sau terminarea posibilă”. (*ib.*) Previziunea funcționează în trei niveluri strâns legate între ele: ca observare a condițiilor, pentru a se stabili, pe această bază, mijloacele necesare și sesizarea obstacolelor; sugerează ordinea sau succesiunea corespunzătoare în folosirea mijloacelor; face posibilă alegerea alternativelor (*ib.*, p. 89).

Concluzia pe care autorul o sugerează este aceea că „a acționa avându-se în vedere un scop este tot una cu a acționa în mod inteligent”(ib), gândirea fiind capacitatea care leagă „condițiile prezente la rezultatele viitoare și consecințele viitoare de condițiile prezente” (*ib.*, p. 90).

Pe baza obiectivelor generale, se delimitează domeniile de conținuturi și de rubrici (dimensiunile conținutului) și se specifică nivelurile de comportamente (cognitive, afective și psihomotorii). Iată ce spune Krathwohl în acest sens: aceste obiective sunt: „de cel mai mare ajutor în desfășurarea programelor de instruire, pentru a pune în ordine tipurile de cursuri și domeniile ce trebuie asigurate, și pentru scopurile generale spre care pot tinde mai mulți ani de instruire sau pe care ar putea să le urmărească orice școală de un anumit grad (elementar, secundar, inferior sau secundar superior”. (apud *ib.*, p. 25).

b) **Obiectivele intermediare** constituie o punte între obiectivele generale și cele concrete (operaționale), între primele și acțiunea cotidiană. Pentru a exemplifica vom folosi o lucrare recentă a lui V. De Landsheere (1992, p. 102): **finalitatea educației** – un individ plinar dezvoltat într-o societate democratică; **scop** (*but*) – a proteja mediul înconjurător (pentru că un mediu nepoluat este necesar supraviețuirii umanității); **obiectiv intermediar** – a cunoaște principalii agenți ai poluării; **obiectiv operațional** (tradus în componente observabile) – elevul va aduna (sistemiza) în mediul său apropiat, semne concrete ale poluării; **microobiectiv** – elevul va ști să citească, pe un cadran, coeficientul de CO conținut în atmosferă.



Pe baza exemplului oferit, dați și dv. unul dintr-o disciplină pe care o predați.

⁴ Dewey J., 1972, *Democrație și educație*, EDP, București, p. 87

Obiectivele intermediare se diferențiază după nivelurile și tipurile de învățământ și după importanța relativă a obiectivelor. Obiectivele intermediare sunt specifice fiecărei discipline de învățământ și, în cadrul ei, fiecărui capitol. De asemenea, dacă la nivelul sistemului de învățământ se urmărește realizarea unor obiective generale, la nivelul ciclului și al tipului de școală se are în vedere realizarea obiectivelor intermediare. Ele sunt precizate în programele școlare (și nu cele generale așa cum sunt denumite, de regulă, la noi). Taxonomiile se referă mai ales la acest nivel, mai precis de la nivelul mediu în jos (C. Moise).

Obiectivele intermediare constituie „blocurile din care se construiește învățământul”, ele traduc într-o „formă concretă, detaliată, ideile cu privire la scopuri pe care le avea în minte un profesor bun, idei având configurația pe care el o planificase la primul nivel, mai abstract...” (Krathwohl, *apud ib.*) Insistăm asupra faptului că echipele interdisciplinare care elaborează programele școlare au în vedere acest nivel al obiectivelor (specific diferitelor „blocuri”).

Curriculumul Național a introdus în programele școlare obiectivele cadru și obiectivele de referință. Ceea ce le diferențiază este faptul că obiectivele cadru se realizează la sfârșitul unui ciclu școlar, iar cele de referință au coordonate temporale de realizare cel mult un an. Din obiectivele cadru derivă obiectivele de referință ale unei anume discipline. Obiectivele de referință (engl. *attainment targets* sau *core objectives*, însemnând „obiective țință”) s-au impus după lungi dezbateri în pedagogia contemporană. „Tendința generală este ca obiectivele referențiale să nu fie prea specifice, pentru că ele sunt expresia așteptărilor societății ca întreg; ori aceste așteptări nu sunt monolitice, fapt care impune cerința pedagogică de a se lăsa suficient spațiu pentru interpretări și adaptări ...” în contexte școlare concrete.⁵ Obiectivele cadru și cele de referință au în comun faptul că ele privesc o aceeași disciplină de învățământ. De aceea, noi le integrăm la nivel intermediar. Am dori să propunem o mică corecție în legătură cu modul de formulare a obiectivelor de referință: într-o manieră generală și nu cu ajutorul unui verb al modul conjunctiv (așa cum sunt în programele școlare actuale). Astfel educatorii nu le vor confunda cu cele operaționale. Ce obiective ar trebui să treacă educatorii în proiectele didactice? Din perspectiva argumentelor aduse până acum, considerăm că în proiectul didactic trebuie consemnate obiectivele de referință (în loc de scopurile lecției) și obiectivele operaționale.⁶ Asupra implicațiilor obiectivelor cadru și de referință vom reveni în contextul abordării problematicei evaluării.

☺ Aduceți argumente „pro” și „contra” în legătură cu punctul de vedere exprimat de către autor (M.S.).

3) Obiectivele concrete sau specifice (operaționale) au un caracter concret și sunt realizate în diferite situații de învățare (lecții sau în afara lor). În sens larg, prin operaționalizare înțelegem activitatea de specificare sau de identificare a referințelor (consecințelor) sau incidentelor concrete / practice ale unui concept / enunț general și abstract. În acest caz trebuie să se prezinte atât operațiile de trecere de la abstract la concret, cât și criteriile (indicatorii) prin care un comportament sau o acțiune devine operațională.

Legată de obiectivele pedagogice, operaționalizarea are două sensuri:

- Cel de *derivare*, prin care se indică demersul de trecere de la ideal la finalități și obiective. Pe această bază, educația își asigură caracterul coerent, unitar.

⁵Bruggen J.C van, 1992, *Institutions for Curriculum Development and Educational Research*, în 7th CODIESEE Consultation Meeting „Curriculum Development in Europe: Strategies and Organisation”, Bucharest, 1-5 June 1992

⁶ Aceste aspecte, precum și altele, le-am subliniat în lucrarea apărută în 1999 (p. 61)

- Cel de punere în evidență a *indicatorilor* (*criteriilor*) pe baza cărora un obiectiv dobândește caracteristica de a fi operațional. Se folosesc, de regulă, două criterii complementare: al performanței și cel al competenței.

Criteriul performanței (comportamental) este expresia nivelului de realizare a unei sarcini de învățare. Indicatorul cel mai concret al performanței este comportamentul, actul sau manifestarea vizibilă, observabilă (în plan verbal, psihomotor și atitudinal), măsurabilă.

Pe baza criteriului comportamental s-au elaborat mai multe tehnici de operaționalizare, cele mai cunoscute fiind cele ale lui Mager, D'Hainaut, De Landsheere).

□ Tehnica lui **Mager** presupune respectarea a trei condiții: "Pentru a descrie comportamentul final (ceea ce va face elevul):

1. Identificați și numiți comportamentul.
2. Definiți condițiile în care trebuie să se producă comportamentul (ce este dat; care sunt restricțiile sau, totodată, și datele și restricțiile).
3. Definiți criteriile performanței acceptabile."⁷ Mager insistă (uneori prea exclusiv, consideră pedagogii belgieni) asupra condițiilor materiale și mai puțin asupra condițiilor psihologice. Iată un exemplu de obiectiv operațional în spiritul lui Mager (apud De Landsheere, 1979, *op. cit.*, p. 210):

Condițiile	Comportamentul	Criteriul de performanță
Fiind dat desenul în perspectivă al unui cap de mașină de cusut și o listă a diverselor componente...	...elevul trebuie să IDENTIFICE, cu ajutorul săgeților indicatoare, denumirea...	A cel puțin 20 componente și aceasta într-o durată de 20 minute; fiecare greșeală va fi penalizată

□ Tehnica lui **D'Hainaut**

A defini obiectivele operaționale înseamnă „a preciza cu cea mai mare grijă activitățile grație cărora cel care învață va progresa spre desăvârșirea educației sale; cu alte cuvinte, este vorba de precizarea situațiilor în care astfel de activități se vor exercita sau se vor manifesta. Astfel, a specifica un obiectiv în termeni operaționali implică și cuprinde definirea unei situații, în care cel ce învață exersează pentru a stăpâni o deprindere sau un comportament, sau, și mai bine, în care dă dovadă că a atins acest obiectiv.”⁸

În viziunea lui D'Hainaut, „obiectivele operaționale nu au sens și nu se justifică decât în calitate de componente ale unor scopuri mai generale”(ib.). Analiza pe care el o realizează pune în evidență problemele distincte pe care le implică operaționalizarea obiectivelor domeniului cognitiv și cele ale domeniului afectiv.

Obiectivul pedagogic cu predominanță *cognitivă* poate fi descris prin cinci caracteristici (ib., p 150-1):

- a. Obiectul activității elevului;
- b. Natura activității elevului;
- c. Operatorul pus în joc sau solicitat;
- d. Produsul activității;
- e. Disponibilitatea componentelor activității (operator, obiect produs) în repertoriul cognitiv al elevului.

Caracteristicile unui obiectiv predominant *afectiv* sunt:

- a. Obiectul care va declanșa reacția afectivă și situația în care este inserat;
- b. Natura activității afective sau a atitudinii elevului;

⁷ Mager R. F., 1962, *Preparing Instructional Objectives*, Palo Alto, Fearon, p. 53 apud De Landsheere G. și V., 1979, *op. cit.*, p. 203

⁸ D'Hainaut L., coord, 1981, *Programe de învățământ și educație permanentă*, EDP, București, p.147

- c. Operatorul afectiv;
- d. Comportamentul potențial sau răspunsul elevului;
- e. Disponibilitatea produsă în personalitatea afectivă a elevului.

Pentru domeniul cognitiv, tehnica de operaționalizare a lui D'Hainaut are patru componente ⁹:

1. Activitățile cognitive ale elevului

Operații	Caracteristici	Verbe	Exemple
<i>Reproducerea (repetarea)</i>	-a ști pe dinafară; -se repetă ceea ce s-a învățat; -operatori de identitate, de discriminare și de legătură (S-R);	-a enunța; -a descrie; -a recunoaște;	Care este anul bătăliei de la...?
<i>Conceptualizarea</i> • Sintetică (extensivă) • Analitică (comprehensivă)	-identificarea unei clase sau a unui obiect în raport cu o clasă; -se referă la obiecte concrete/abstracte, la relații și structuri;	-a recunoaște; -a clasifica;	A recunoaște (sublinia) verbele dintr-o frază.
<i>Aplicarea</i> • pură; • evocare;	Asocierea unui răspuns particular și o situație concretă cu o clasă de situații și clasa de răspunsuri, pe baza unor reguli (algoritm).	-a găsi; -a calcula; -a determina;	Ce se produce atunci când se încălzește acidul benzoic și propanolul? Calcularea ariei...
<i>Explorarea</i> • realului; • posibilului;	-A extrage dintr-o situație sau dintr-o structură un element, o informație. -Este pregătită de activități precedente (conceptualizare, aplicații).	-a descoperi; -a cerceta;	A regăsi verbele într-un text; A căuta într-un joc demersul adecvat; A regăsi o eroare într-un calcul;
<i>Mobilizarea și asocierea</i> • convergentă • divergentă	Găsirea unor răspunsuri noi, pe baza repertoriului cognitiv, respectând anumite condiții: -un singur produs/un număr mic (convergentă); -mai multe produse (divergentă).	-a imagina; -a găsi;	A găsi o rimă a unui poem; A sugera produse care satisfac anumite exigențe; A rezolva un rebus;
<i>Activități complexe și rezolvarea problemei</i>	În fața unei situații noi, elevul trebuie să găsească-fără a ști dinainte algoritmul- o soluție care să respecte anumite condiții : -obiectul nu este familiar; -operatorii nu sunt familiari; -produsul nu este familiar;	-a calcula; -a determina;	Calcularea ariei; A asigura funcționarea unei mașini timp de 1000 de ore;

2. Materia (obiecte, produse)

2.1. Elementele

⁹ Utilizăm pentru prezentarea tehnicii lucrarea coordonată de D'Hainaut (*programme de învățământ și educație permanentă*, 1981) și cea a celorlalți pedagogi belgieni De Landsheere (*Definirea obiectivelor educației*, 1979).

- 1.1. Obiectele, simbolurile, cuvintele, valorile.
- 1.2. Faptele specifice, evenimentele.
- 1.3. Problemele, datele, locurile.
- 1.4. Sursele cunoașterii (referința la un autor, la o lucrare etc.)

2.2. Clasele

Categoriile, subdiviziunile, cazurile, grupurile, circumstanțele.

2.3. Relațiile

- 3.1. Relații de organizare: ierarhia, sensul, tendința, anterioritatea, poziția.
- 3.2. Relația de cauză, de efect, de dependență sau de independență.
- 3.3. Legile, concepțiile, axiomele, teoremele, regulile și excepțiile.
- 3.4. Relațiile logice sau matematice: contrar, invers, reciproc, corelativ, complementar, egal, compatibil, incompatibil.
- 3.5. Condițiile (în care o regulă este sau nu este aplicabilă).
- 3.6. Criteriile de apreciere internă sau externă.

2.4. Operațiile și operatorii

- 4.1. Operațiile logice: nu, și, sau, dacă, dacă și numai dacă, aproximativ..., cam, excludere, includere, reciproc, invers, identitate etc.
- 4.2. Transformările formale: permutare, simetrie, traducere, iterație etc.
- 4.3. Metodele: modalități operatorii, procedee, algoritmi, tehnici, strategii.
- 4.4. Aparate, instrumente, mijloace.
- 4.5. Variațiile, interpolarea, extrapolarea.
- 4.6. Factorii.

2.5. Structurile

- 5.1. Formele.
- 5.2. Sistemele și modelele.
- 5.3. Teoriile.

3. Gradul de integrare

Indică măsura în care o nouă achiziție „ar putea fi însușită și pusă în acțiune de cel aflat în procesul educației.”(D’Hainaut ., *op. cit.*, p. 176)

3.1. Dimensiuni

1.1. Reținerea (cu patru trepte):

- a) imediată;
- b) pe termen scurt;
- c) pe termen mijlociu;
- d) pe termen lung;

1.2. Transferul

- a) academic
 - în aceeași ramură (vertical- Gagné);
 - într-o ramură diferită (orizontal).
- b) operațional (în afara mediului de învățare)
- c) integral (a pune în aplicare spontan în toate situațiile).

4. Circumstanțele

4.1. Legate de obiect :

- a) utilizarea imediată / să sufere o transformare prealabilă;

- b) nivelul de familiaritate pentru elev;
- 4.2. Legate de produs :
 - a) sub ce formă va fi cerut;
 - b) gradul său de evidență;
 - c) dacă este verificabil sau nu;
- 4.3. Legate de operație :
 - a) gradul de evidență;
 - b) cât de explicită este informația necesară activității;
- 4.4. Legate de cel care învață :
 - a) gradul de autonomie;
 - b) caracterul public sau nu al activității sale;
 - c) eventualele consecințe ale executării activității;

5. Criteriile de succes

5.1. Criterii de performanță individuală

- a) rata succesului;
- b) toleranța;
- c) limitele de timp

5.2. Criterii de performanță globală

- a) procentul global de succes;
- b) scorul relativ al grupului (tipul profitului);

Modelul lui D'Hainaut este, se pare, cel mai complet, dar și greu de mânuit în activitatea de predare-învățare (De Landsheere). Sesizându-i dificultățile, D'Hainaut a prevăzut o combinație mai simplă (*activitate X produs*), constituirea unei „bănci” de obiective și a propus un model pentru selectarea obiectivelor (De Landsheere G. și V., *op. cit.*, p. 221).

o Tehnica **Landsheere**

În viziunea celor doi pedagogi belgieni, formularea unui obiectiv presupune cinci indicații precise:

- „1. Cine va produce comportamentul dorit.
2. Ce comportament observabil va dovedi că obiectivul este atins.
3. Care va fi produsul acestui comportament (performanța).
4. În ce condiții trebuie să aibă loc comportamentul.
5. Pe temeiul căror criterii ajungem la concluzia că produsul este satisfăcător.” (De Landsheere , *op. cit.*, p. 203)

Ei ne oferă și un exemplu concret:

- „1. Elevul
2. trebuie să știe să construiască
3. un aparat de radio cu tranzistori
4. alegând el însuși piesele, la magazin, după schema adaptată.
5. Aparatul va trebui să recepționeze corect programul a cel puțin cinci posturi emițătoare pe unde medii și a cinci posturi pe unde lungi.”(*ib.*)

O definiție operațională a obiectivelor trebuie să respecte anumite exigențe:

- Completă;
- Lipsită de ambiguitate;
- Coerentă.

A. Descrierea comportamentului final

Se are în vedere un comportament observabil, exprimat prin verbe care pun în evidență aceste schimbări: a construi, a repara, a sorta, a clasifica, a enumera, a rezolva etc. Nu înseamnă că nu există comportamente neexteriozitate importante pentru formarea individului: *problem solving*, creativitate, atitudini și valori (R. Kibler).

B. Descrierea produsului sau a performanței

Prin această condiție, „se ilustrează dorința de a axa educația pe elev și nu pe materie „(ib., p.210). Comportamentul observabil este corelat cu un produs: rezolvarea unei ecuații, redactarea unui eseu etc.

C. Condițiile includ:

➤ Elemente de ordin material:

- Instrumente utilizate;
- Eventualul ajutor;
- Locul.

Precizarea lor începe cu cuvintele: fiind dat, urmând, cu ajutorul, pus în situația de etc.

➤ Condițiile psihologice:

- Învățărilor anterioare;
- Stimuli adecvați.

D. Criteriile de reușită- evaluarea

➤ Criteriile calitative exprimă reușita sau eșecul prin aprecieri absolute: tot sau nimic.

➤ Criteriile cantitative precizează :

- Numărul de răspunsuri corecte;
- Numărul de principii ce trebuie aplicate;
- Proporția sau procentul de reușite pretinse (individual și colectiv);
- Limita de timp (ib., p. 213).

În ceea ce ne privește, suntem de acord cu tehnica lui Landsheere, dar sugerăm aplicarea ei într-o formă simplificată, ușor de mânuit de către educatori (așa cum de altfel se întâmplă, în general, în învățământul românesc). Desigur că obiectivele trebuie să fie atinse de către elevi. În proiectul didactic formularea obiectivelor operaționale să cuprindă comportamentul observabil (exprimat prin verbe adecvate), elementele de conținut legate de verbele operaționale și produsul acțiunii elevului. Condițiile concrete în care va fi pus elevul pot rezulta din strategia didactică pe care educatorul o va utiliza, iar criteriile de performanță să fie avute în vedere (dat fiind interdependența dintre obiective și evaluare) atunci când se elaborează probele de evaluare. De altfel, în învățământul românesc au început să se utilizeze descriptorii de performanță (în ciclul primar) și criteriile de evaluare (în celelalte cicluri).

Vom încerca să mai punctăm câteva aspecte mai delicate ale acestei problematice, dintre care unele se vor avertismente pentru organizarea și desfășurarea eficientă a practicii educaționale. În ciuda unor încercări, noi nu dispunem de bănci de obiective operaționale pentru toate niveluri disciplinare. Chiar dacă din punct de vedere tehnic acest lucru ar fi posibil, aceste obiective de tip comportamental nu ar fi suficiente pentru elaborarea planului de învățământ (Michael MacDonald-Ross, în: Noveanu E., coord.¹⁰).

De asemenea, specificarea comportamentului final are o anumită aură de mit, de cult verbal. Aceasta deoarece obiectivele comportamentale constituie adevărate simboluri care ar trebui să pună în evidență anumite capacități dinamice (manifestate). Desigur, într-o oarecare măsură reușesc acest lucru. Dar, în afara acestor capacități dinamice, specialiștii domeniului au pus în evidență și existența unor *capacități latente* (T.

¹⁰ Noveanu E., coord., 1977, *Probleme de tehnologie didactică*, nr. 6, EDP, București, p. 87

Wyant), a altora *neactive* și a unor *capacități potențiale* (P.D. Mitchell, în: *ib.*, pp. 95-97). Deși comportamentul manifestat „poate fi o mărturie a obiectivelor educaționale, ele nu trebuie să fie paralele”. Comportamentul manifestat oferă argumente și pentru procese (afective și cognitive) implicite și pune, de asemenea, în evidență obiective sau teme camuflate (*ib.*, p. 93).

Pe de altă parte, nu toate obiectivele pot fi operaționalizate. De aceea, în afara criteriului performanței (comportamental), trebuie să folosim un altul complementar: cel al **competenței**. Acesta din urmă se aplică *obiectivelor de transfer* (Markle și Tiemann), *obiectivelor de exprimare* (Eisner; este cazul creativității) (V. și G. De Landsheere, 1979). De exemplu, pentru a rezolva o problemă elevii vor trebui să extragă „elemente pertinente din mai multe experiențe anterioare (analiză), apoi ele vor trebui să fie combinate iarăși (sinteză) și transferate în situația nouă.” (*ib.*, p. 223) Capacitatea de transfer este foarte importantă în desfășurarea procesului de predare-învățare (de care s-au preocupat Ausubel și Robinson, Polya). *Obiectivele de exprimare* (Eisner) nu descriu comportamentul final, ci o situație educativă în care trebuie să lucreze elevii (probleme de rezolvat, sarcini de îndeplinit); pe baza capacităților și a cunoștințelor anterioare, se urmărește dezvoltarea acestora, imprimarea unei nuanțe personale; evaluarea nu se face prin raportarea la un standard unic, ci prin analiza produsului pentru a-i analiza originalitatea; produsul va fi probabil o surpriză pentru autor și educator. Exemple de obiective de expresie: a interpreta semnificația unei opere; a crea o formă tridimensională din sârmă și lemn etc. (*ib.*, pp.223-224)

În ediția din 1989 se aduce în discuție o nouă categorie de obiective: cele *experiențiale* (p. 266). Obiectivele experiențiale nu au valoare decât în sine, subiectul trăind aceste experiențe în mod direct interesante, satisfăcătoare și plăcute (D. Pratt). Școala nu face mari eforturi în acest sens, sublinia același autor. De acord cu acest ultim aspect, autorii belgieni se întreabă dacă ascultarea unui cântec, a unei simfonii are valoare în sine. Ei răspund spunând că în actul educațional nu există acte gratuite. Mai degrabă, aceste obiective s-ar situa la nivelul 2-3 al taxonomiei domeniului afectiv, elaborată de către Krathwohl (*ib.*).

O dificultate a operaționalizării obiectivelor de transfer și de exprimare este legată de factorul temporal: achizițiile de ordin superior sunt lente și se realizează într-un timp mai mare. Soluția pe care autorii belgieni o propun este de a realiza testări pe eșantioane reprezentative în punctele de mare dezvoltare a individului. Aceste teste nu trebuie să vizeze îndeosebi comportamente observabile, ci și teste proiective, alte categorii de teste care să pună în evidență schimbările pe termen lung și măsura în care elevii sunt pregătiți pentru viață (D.C. McClelland, 1970, apud *ib.*, p. 229).

O limită a operaționalizării o constituie pericolul unei atomizări excesive a procesului educațional. Acest pericol poate fi diminuat prin punerea în evidență a unității dintre cele trei niveluri ale obiectivelor. Educatorii trebuie să conștientizeze tot mai mult faptul că formularea obiectivelor operaționale are la bază obiectivele intermediare și cele generale (din care derivă). Pe de altă parte, realizarea obiectivelor operaționale va contribui la atingerea și a celor de nivel superior; asigurând coerență și unitate actului operațional. Punerea în evidență a sistemului mai poate fi realizată prin ieșirea profesorului din izolarea disciplinară și prin promovarea unei pedagogii centrate pe elev (Jerry Pocztar, 1992, apud DEEF, 1994, p. 698).

Facem o ultimă sugestie legată de obiectivele operaționale. Inclusiv în literatura românească acestea au mai fost denumite și *obiective finale*. Dar, de fapt, procesul de instruire este caracterizat prin „începuturi și prin finaluri” (J.B. MacDonald, 1966), care trebuie să ofere deschidere pentru o instruire ulterioară.



Operaționalizați 3 obiective diferite prin cele 3 tehnici de operaționalizare. Exprimați-vă părerea în legătură cu posibilitatea folosirii lor în procesul de predare-învățare (facilități, dificultăți).

III.3. Taxonomii ale obiectivelor educaționale

Taxonomiile din cadrul științelor umane „nu pot avea rigoarea, structura perfect arborescentă” ca cele din științele naturii. Realizarea taxonomiilor obiectivelor educaționale a avut la bază două modele. **Modelul morfologic** a fost fundamentat de concepția despre inteligență a lui Guilford. Taxonomiile realizate (De Corte, De Block) sunt mai mult un inventar fără pretenții taxonomice. Modelul cel mai des folosit în realizarea taxonomiilor este cel al **clasificării ierarhice** (inițiat de Bloom și colaboratorii săi). Modelul are două dimensiuni: de conținut (din care au rezultat domeniile cognitiv, afectiv și psihomotor) și cea de diferențiere și ordonare a proceselor psihice implicate. Corelate, cele două dimensiuni au condus la elaborarea mai multor încercări taxonomice, prezentate pe larg în literatura pedagogică tradusă sau apărută în limba română.

Cele mai elaborate sunt cele care privesc domeniile cognitiv și psihomotor. În cadrul domeniului afectiv cercetătorii sunt încă în fața unui ghem încâlcit de probleme (De Landsheere), pe care în perspectivă trebuie să le rezolve încetul cu încetul.

Domeniul cognitiv. Taxonomia lui B.S. Bloom (1956)

1.00. *Achiziția cunoștințelor*

- 1.10. Cunoașterea datelor particulare
 - 1.11. Cunoașterea terminologiei
 - 1.12. Cunoașterea faptelor particulare
- 1.20. Cunoașterea mijloacelor care permit utilizarea datelor particulare
 - 1.21. Cunoașterea convențiilor
 - 1.22. Cunoașterea tendințelor și secvențelor
 - 1.23. Cunoașterea clasificărilor
 - 1.24. Cunoașterea criteriilor
 - 1.25. Cunoașterea metodelor
- 1.30. Cunoașterea reprezentărilor abstracte
 - 1.31. Cunoașterea principiilor și legilor
 - 1.32. Cunoașterea teoriilor

2.00. *Înțelegerea (comprehensiunea)*

- 2.10. Transpoziția (transformarea)
- 2.20. Interpretarea
- 2.30. Extrapolarea

3.00. *Aplicarea*

4.00. *Analiza*

- 4.10. Cercetarea elementelor
- 4.20. Cercetarea relațiilor
- 4.30. Cercetarea principiilor de organizare

5.00. *Sinteza*

- 5.10. Elaborarea unei lucrări personale
- 5.20. Elaborarea unui plan de acțiune
- 5.30. Derivarea dintr-un ansamblu de relații abstracte

6.00. *Evaluarea*

- 6.10. Criterii interne
- 6.20. Criterii externe

Aprecieri	Critici
-a fost prima taxonomie elaborată; -realizează o ordonare ierarhică a proceselor (informative și formative-începând cu nivelul al II-lea); -se impun considerațiile „pedagogico-logico-psihologice” (Bloom); -încercări de proiectare a lecției după ierarhia proceselor implicate. -a stimulat conștientizarea asupra locului mare pe care îl acordă învățământul simplei memorări și mai puțin formării intelectuale.	1.validitate reală, dar limitată a) ierarhia este contestabilă; b) sistem eterogen; c) categoriile nu se exclud reciproc; 2.lipsa fidelității 3.utilitate redusă pentru întocmirea programelor școlare 4.un ansamblu rău echilibrat 5.nu este utilă fără referiri la trecutul comportamental al individului (apud De Landsheere, 1979)

Domeniul afectiv. Taxonomia lui Krathwohl

Bloom sublinia că domeniul afectiv are în vedere obiectivele legate de modificarea sistemului de interese, a atitudinilor, a valorilor și dezvoltarea capacității de adaptare. Dificultățile de elaborare a taxonomiilor acestui domeniu sunt legate de imprecizii conceptuale; de distincțiile dintre domeniile cognitiv și afectiv; de anumite frâne de ordin cultural (zona sentimentelor este considerată drept cea mai tainică a personalității); de ignorarea achizițiilor în domeniul procesului de învățare afectivă; de insuficiența instrumentelor de măsură (se recurge, de obicei, la probe indirecte) (*ib.*, pp. 119-125). Cea mai cunoscută taxonomie este cea a lui Krathwohl (1970) și pe care o vom prezenta în sinteză (*ib.*, pp. 125-136):

- 1.00. *Receptarea (prezența)*
 - 1.10. Conștiința
 - 1.20. Voința de a recepta
 - 1.30. Atenția dirijată sau preferențială
- 2.00. *Răspunsul*
 - 2.10. Asentimentul
 - 2.20. Voința de a răspunde
 - 2.30. Satisfacția de a răspunde
- 3.00. *Valorizarea*
 - 3.10. Acceptarea unei valori
 - 3.20. Preferința pentru o valoare
 - 3.30. Angajarea
- 4.00. *Organizarea*
 - 4.10. Conceptualizarea unei valori
 - 4.20. Organizarea unui sistem de valori
- 5.00. *Caracterizarea printr-o valoare sau un sistem de valori*
 - 5.10. Dispoziție generalizată
 - 5.20. Caracterizarea (concepția despre lume)

Aprecieri	Critici
-principiul interiorizării este folosit pentru a explica clasificarea legată de acest domeniu; -s-a propus un paralelism între domeniile cognitiv și afectiv; -se cunosc și încercări de operaționalizare (N. Metfessel ș.a.);	-caracterul său abstract, general; -conceptul de interiorizare nu este deloc operaționalizat; -nu constituie un instrument concret pentru educatori;

Domeniul psihomotor. Taxonomia lui Harrow

Domeniul psihomotor are importanța sa în procesul de modelare a personalității individului: condiție necesară de supraviețuire și de independență; permite o explorare a mediului înconjurător; menține sănătatea fizică și mintală; are un rol important în activitățile sportive și artistice; comunicarea nonverbală constituie un instrument important de socializare (*ib.*, pp. 159-160). Cea mai dezvoltată și mai riguroasă este cea a lui Harrow.

- 1.00. *Mișcările reflexe*
 - 1.10. Reflexe segmentare
 - 1.11. Reflexe de flexiune
 - 1.12. Reflexe miotatice (de întindere musculară)
 - 1.13. Reflexe de extensiune
 - 1.14. Reflexe de extensiune încrucișată
 - 1.20. Reflexe intersegmentare (intervin într-un segment final)
 - 1.21. Reflex cooperativ
 - 1.22. Reflex antagonist
 - 1.23. Inducție succesivă
 - 1.24. Figură reflexă
 - 1.30. Reflexe suprasegmentare (implică activitatea creierului)
 - 1.31. Rigiditatea mușchilor extensori
 - 1.32. Reacții plastice
 - 1.33. Reflexe posturale
 - 1.331. Reacții de sprijinire
 - 1.332. Reacții de deplasare
 - 1.333. Reacții de atitudine tonică
 - 1.334. Reacții de redresare
 - 1.335. Reacții de prehensiune
 - 1.336. Reacții de așezare în poziție de executare a salturilor
- 2.00. *Mișcările fundamentale de bază*
 - 2.10. Mișcările locomotorii
 - 2.20. Mișcările specifice muncii industriale
 - 2.30. Mișcări de manipulare
 - 2.31. Prehensiune
 - 2.32. Dexteritate
- 3.00. *Aptitudinile perceptive*
 - 3.10. Discriminare kinestezică
 - 3.11. Conștiința corpului
 - 3.111. Bilateralitate
 - 3.112. Lateralitate
 - 3.113. Dominanța stânga-dreapta
 - 3.114. Echilibru
 - 3.12. Imagine corporală
 - 3.13. Relații între corp și obiectele din mediul înconjurător
 - 3.20. Discriminare vizuală
 - 3.21. Acuitatea vizuală
 - 3.22. A putea observa
 - 3.23. Memoria vizuală
 - 3.24. Diferențierea figură-fond
 - 3.25. Persistența perceptivă
 - 3.30. Discriminare auditivă
 - 3.31. Acuitatea auditivă
 - 3.32. Orientarea auditivă (*tracking*)
 - 3.33. Memoria auditivă
 - 3.40. Discriminarea tactilă
 - 3.50. Aptitudini coordonate
 - 3.51. Coordonarea oculo-manuală
 - 3.52. Coordonare ochi-picioare
- 4.00. *Calități fizice*
 - 4.10. Rezistență
 - 4.11. Musculară
 - 4.12. cardio-vasculară
 - 4.20. *Forța*
 - 4.30. *Suplețea*
 - 4.40. *Agilitatea*

- 4.41. Schimbarea direcției
- 4.42. Opriri și porniri
- 4.43. Timpul de reacție
- 4.44. Dexteritatea
- 5.00. *Mișcări de dexteritate* (skilled movements)
 - 5.10. Mișcare adaptativă simplă
 - 5.11. Nivel inițial
 - 5.12. Nivel intermediar
 - 5.13. Nivel avansat
 - 5.14. Nivel foarte avansat
 - 5.20. Mișcare adaptativă compusă
 - 5.21. Nivel inițial
 - 5.22. Nivel intermediar
 - 5.23. Nivel avansat
 - 5.24. Nivel foarte avansat
 - 5.30. Mișcare adaptativă complexă
 - 5.31. Nivel inițial
 - 5.32. Nivel intermediar
 - 5.33. Nivel avansat
 - 5.34. Nivel foarte avansat
- 6.00. *Comunicarea nonverbală*
 - 6.10. Mișcarea expresivă
 - 6.11. Poziția corpului și mersul
 - 6.12. Gesturile
 - 6.13. Expresia feței
 - 6.20. Mișcarea interpretativă
 - 6.21. Mișcarea estetică
 - 6.22. Mișcarea creatoare

Aprecieri	Critici
-cuprinde o descriere completă; -claritatea nivelurilor și subcategoriilor; -prezintă interes pentru profesorii de educație fizică și alte discipline de învățământ ce presupun componente psihomotorii; -interdependența planurilor cognitiv și psihomotor;	-nu predomină un criteriu general precis; -subcategoriile nu se exclud; -nivelurile 3.00. și 4.00. se situează pe un continuum? -a se avea în vedere nu numai grupele musculare implicate, ci și <i>patterns</i> -urile motorii (Guilford);

O altă direcție extrem de importantă a cercetărilor viitoare trebuie s-o constituie „încercările de integrare a diferitelor taxonomii, mai întâi înăuntrul fiecărui domeniu, iar apoi în ansamblu” (De Landsheere, *ib.*, p. 198). Autorii amintesc această idee atât pentru educatori, autorilor de programe școlare, precum și celor care elaborează diferite teste de evaluare. Realizarea acestui ideal de „taxonomie unică, polivalentă” (*ib.*, p. 192) ar permite considerarea educatului ca un tot, ca un întreg, asigurând, în același timp, coerență, unitate actului paideutic. Încercări semnificative în acest sens au făcut Scriven și Harrow. Cea mai elaborată taxonomie rămâne cea a lui D'Hainaut (1981), care, prin tipologia interdisciplinară a demersurilor intelectuale, „se apropie mai puțin de cerințele taxonomice, apropiindu-se în schimb de logica didactică”, utilă pentru facilitarea efortului de operaționalizare a unor obiective educaționale.¹¹ De asemenea, un merit al taxonomiilor îl constituie faptul că ele par „să arunce o punte între filosofia și tehnologia educației”. (De Landsheere, *op. cit.*, p. 199).



Alegeți un model taxonomic (poate fi și altul decât cele exemplificate) și exemplificați fiecare proces psihologic implicat cu elemente din propria activitate didactică.

¹¹ Ionescu M., Radu I., coord., 1995, *Didactica modernă*, Ed. Dacia, Cluj-Napoca, p. 90

CURRICULUMUL ȘCOLAR ȘI CONȚINUTURILE ÎNVĂȚĂMÂNTULUI

I. Curriculum laudis! (Precizări conceptuale)

1.1. Etimologie și scurt istoric al conceptului de curriculum

Curriculumul este un concept cheie al pedagogiei contemporane (J.C. van Bruggen) și provine din latinescul *curriculum-a*, care înseamnă cursă, alergare. Schimbarea de sens în plan educațional a avut loc în a doua jumătate a secolului al XVI-lea, când – sub influența mișcărilor ideologice și sociale din Europa – s-a produs o standardizare a tematicii studiilor universitare (D. Hamilton). Termenul apare pentru prima dată în documentele Universității din Leiden (1582) și Glasgow (1633).¹

Prin studiul intitulat „Copilul și curriculumul” (1902), pedagogul și filosoful american J. Dewey marchează un moment important în consacrarea termenului. Gândind o adevărată revoluție copernicană în plan educațional, curriculumul este centrat pe copil, astfel încât acesta „devine soarele în jurul căruia gravitează dispozitivele pedagogiei; el este centrul în jurul căruia acestea se organizează”.² Deoarece școala este ruptă de viață, copilul nu poate folosi în școală experiența pe care a acumulat-o în afara ei. Pe de altă parte, el nu poate valorifica în activitatea zilnică ceea ce a învățat la școală (*ib.*, p. 123).

Prin lucrarea intitulată *The Curriculum* (1918), se pare că F. Bobbitt a fost „primul care a propus o metodă formalizată pentru a formula obiectivele”.³ Punctul de plecare îl constituiau obiectivele. Curriculumul cuprindea întreaga gamă de experiențe directe și indirecte, conștient proiectate de școală pentru a completa și perfecționa aptitudinile elevilor.

R.W. Tyler a realizat prima formulare modernă a teoriei curriculumului. În conturarea curriculumului Tyler pleacă de la patru probleme fundamentale:

- a) ce obiective educaționale trebuie să urmărească școala?
- b) care sunt experiențele educative susceptibile să permită atingerea obiectivelor?
- c) cum pot fi aceste experiențe efectiv suscitade?
- d) cum se poate ști dacă obiectivele au fost atinse?

În vederea stabilirii obiectivelor trebuie să luăm în considerare mai mulți factori: analiza societății; cel ce învață; conținuturile; controlul compatibilității cu filosofia educației și teoria învățării la care aderăm.



Căutați într-un dicționar de pedagogie termenul de „curriculum” și rețineți elementele lui definitorii.

1.2. Definiții ale conceptului de curriculum

Nu este obiectivul principal al demersului nostru de a prezenta în detaliu multitudinea punctelor de vedere exprimate în legătură cu conceptul de curriculum. Pe de altă parte, aceasta constituie un efort extrem de complex. Noi vom încerca, în continuare, o sinteză a perspectivelor de definire a

¹ Carmen Crețu, « Conținuturile procesului de învățământ, componentă a curriculum-ului » în Cucoș C., coord., 1998, *op. cit.*, p. 103

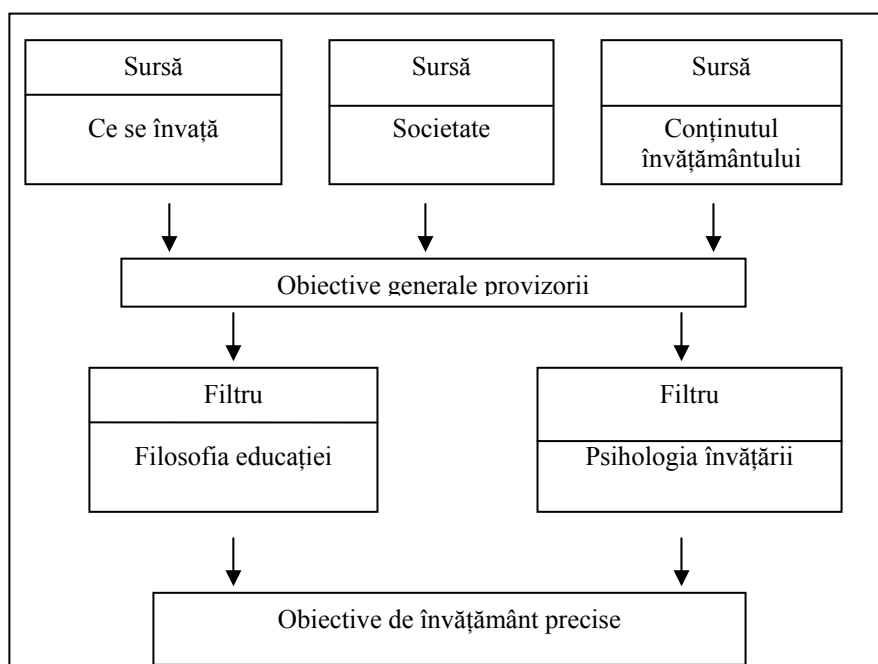
² Dewey J., 1977, *Trei scrieri despre educație*, EDP București, p. 123

curriculumului. În sens larg, curriculumul se definește ca un ansamblu de „proces decizionale, manageriale sau de monitorizare care preced, însoțesc și urmează proiectarea, elaborarea, implementarea, evaluarea și revizuirea permanentă și dinamică a *setului de învățare oferite în școală*.”⁴ (subl. n., M.S.) În sens restrâns, curriculumul desemnează „sistemul documentelor de tip reglator sau de altă natură în cadrul cărora se consemnează experiențele de învățare recomandate prin școală elevilor.” (ib.)

II. Concepții despre curriculum

1. Învățarea sistematică a disciplinelor școlare

Este concepția cea mai des întâlnită, inclusiv în literatura românească, prin care se are în vedere parcurgerea sistematică a unor cursuri (discipline) pe care școala le oferă elevilor.



Modelul lui Tyler pentru selectarea obiectivelor (1950) Cf. De Landsheere, *op. cit.*, p. 36

Avantajele acestei concepții au în vedere, îndeosebi, claritatea obiectivelor și precizia conținuturilor. Dezavantajele sunt legate de atenția redusă acordată elevului, de pericolul atomizării cunoștințelor, însușirea acestora din urmă devenind un scop în sine (De Landsheere V., 1992, p. 90)

2. Curriculum centrat pe elev

Această perspectivă a fost deschisă de către J. Dewey și se subliniază rolul școlii în organizarea experienței elevilor.⁵ Curriculumul oferit trebuie să fie relevant, „să fie generator sau facilitator de experiențe de viață, de construire a sensului în care fiecare își găsește drumul dezvoltării sale acționând

³ De Landsheere V. și G, *op. cit.*, p. 11

⁴ Crișan Al., coord., 1998, *Curriculum și dezvoltare curriculară în contextual reformei învățământului. Politici curriculare de perspectivă*, MEN, Consiliul Național pentru Curriculum, București

⁵ *The International Encyclopedia of Educational Research and Studies* (Pergamon Press, London, 1985) definește curriculumul ca un ansamblu care acoperă „experiențele instrucționale ale elevilor” (p. 1145), „toate experiențele pe care un elev le are sub îndrumarea școlii” (1169). *Encyclopedia of Educational Research* (1960) definește curriculumul drept „totalitatea experiențelor pe care elevul le are sub îndrumarea școlii” (p. 360).

asupra mediului înconjurător și asupra lui însuși, în funcție de ceea ce el este.”(De Landsheere V., *op. cit.*, p. 4) Într-o societate democratică, demersul paideutic trebuie să se plieze în funcție de cel educat. Absolutizarea acestei perspective va da un caracter ocazional experiențelor propuse elevilor, ceea ce va „face aleatorie apropierea sistematică a cunoștințelor și abilităților”(ib., p. 90).

3. Curriculum focalizat asupra comprehensiunii și ameliorării societății

Output-ul educațional (personalitatea formată) tinde spre o integrare rapidă, eficientă și creatoare în câmpul social. Calitatea procesului de integrare socială constituie un indicator sintetic – greu de măsurat – al eficienței procesului de predare-învățare. Prin intermediul experienței interiorizate, tânărul își va forma acele structuri, procese, funcții și capacități care-i vor permite adaptarea la cerințele vieții sociale.

4. Centrat pe procesul de elaborare (**curriculum development**)

Construcția curriculumului are o importanță deosebită deoarece, în urma acestui efort, se va contura curriculumul formal. Este vorba de componenta managerială și decizională a elaborării curriculumului, atât de importantă dar, din păcate, neglijată.

Curriculum development este considerat de către J.- C. Forquin ca o adevărată *tehnologie a inovării*, care are drept scop adaptarea instituțiilor, programelor și practicilor învățământului la nevoile sau cererile unei societăți dinamice⁶. Demersul acesta are avantajul că ține cont atât de natura elevului, de particularitățile obiectului de studiu, de rangul intereselor și al abilităților din clasă, precum și de problemele rezolvate ca esență a procesului educativ.⁷

5. Perspectiva sistemică asupra curriculumului

Alți autori (dintre care-i amintim pe Tyler, D'Hainaut, Văideanu și Rassekh, V. De Landsheere) au în vedere multitudinea componentelor proceselor de învățământ, articularea lor din perspectiva realizării finalităților educaționale. Teoria curriculumului – se subliniază într-o lucrare publicată de UNESCO – „ia în considerare procesul educativ, evenimentele ce se petrec în clasă”, „ea acordă o atenție particulară învățării și punerii în valoare a interacțiunilor între componentele acestui proces: obiective, conținuturi, metode de învățare, metode și tehnici de evaluare”⁸.

Așa cum rezultă și din Anexa 3, finalitățile educației constituie punctul de plecare ce declanșează o adevărată reacție de tip circular în cadrul curriculumului: în funcție de obiectivele procesului de predare-învățare se selectează și organizează conținuturile, se aleg strategiile didactice, se proiectează forme de organizare, metode și tehnici de evaluare. Evaluarea constituie componenta și funcția procesului de învățământ care închide această reacție circulară și ne dă măsura eficienței procesului. Nu se pierde din vedere educatul cu nevoile și interesele sale.

⁶ Forquin J.-C., 1989, *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*, Édition Universitaires, De Boeck Université, Bruxelles, p. 83

⁷ *Encyclopedia of Educational Research* (Chester W. Harris, ed.), 1960, The Macmillan Company, New York, p. 360

⁸ Rassekh S., Văideanu G., 1987, *Les contenus de l'éducation*, UNESCO, Paris, p. 136

În perspectivă curriculară, procesul de învățământ își evidențiază clar caracterul dinamic. Analiza elementelor componente și a interacțiunilor specifice procesului de învățământ ca sistem se poate realiza din mai multe unghiuri de vedere:⁹

a) Analiza componentelor și a caracteristicilor acestora

– în plan *funcțional* (a evidenția care este punctul de plecare al sistemului, ce urmărește să realizeze, care sunt rezultatele obținute);

– în plan *structural* (a sublinia organizarea însăși a sistemului de instruire);

– în plan *operațional* (analiza realizării funcțiilor esențiale ale procesului de învățământ: predare, învățare și evaluare);

b) Analiza relațiilor dintre elementele componente ale sistemului

Abordarea fiecărei componente este necesară, dar nu și suficientă. Predarea-învățarea se realizează cu eficiență doar ca urmare a relațiilor dintre elementele sistemului, care pot fi:

– *bilaterale* (între perechi de elemente);

– *simultane* (între trei sau mai multe componente);

– *funcționale* (ce se petrec efectiv în cadrul procesului);

– *contextuale și de ierarhizare* (unele elemente nu au rol important în cadrul sistemului, altele prezintă o importanță mai mare);

– *de diferențiere și asimetrie* (relațiile educator-elevi);

Fiecare componentă se află în interacțiune cu celelalte, orice modificare într-o componentă va avea efecte și în celelalte. Cunoașterea acestor relații este importantă, permițând un control al desfășurării procesului de învățământ și o ameliorare a calității acestuia.

c) Relațiile dintre sistem și componentele sale

Sistemul nu se reduce la suma aritmetică a subsistemelor care îl compun, el are un caracter unitar, funcții și particularități distinctive față de cele ale subsistemelor. El are un caracter emergent. Modificările la nivelul subsistemelor afectează, într-un fel sau altul, dinamica și funcționalitatea sistemului.

d) Relațiile cu contextul (societatea)

Procesul de învățământ primește de la societate *input*-ul (finalitățile și resursele), învățământul îi răspunde prin *output* (pregătirea omului pentru diferite roluri sociale), pe care societatea îl admite sau îl respinge. Reformele sistemelor de învățământ au în vedere, printre altele, și acest aspect.

e) Conexiunea inversă (feed-back-ul) constituie mecanismul de reacție, de reîntoarcere, de reintroducere în sistem a rezultatelor acțiunii anterioare, în vederea reglării și autoreglării procesului, creșterii șanselor de succes și reducerii posibilităților de eșec. *Feed-back*-ul este necesar atât pentru elevi cât și pentru educatori.

Abordarea sistemico-holistică a curriculumului are mai multe **avantaje**: permite o imagine holistică a procesului de învățământ; face posibilă cunoașterea profundă a funcționalității sistemului și, pe această

⁹ Prezentarea se bazează pe mai multe surse bibliografice, dintre care amintim: *Sinteze pe teme de didactică modernă*, 1986,

bază, transformarea sa; permite o analiză teoretică, dar și practico-acțională de realizare a reformei sistemului; este un instrument de conducere rațională și creativă a activităților de predare-învățare și evaluare; asigură un control al variabilelor, mai ales a celor independente, care nu depind de altele (de exemplu: calitatea instruirii); îl ajută pe educator în proiectarea și realizarea lecției (privită ca o reflectare în micro a macrosistemului) etc.



Rețineți sugestii pentru activitatea didactică a concepțiilor despre curriculum prezentate. La care ați adera?

III. Tipuri de curriculum

1. Trunchi comun –T.C.(core-curriculum, curriculum nucléaire, curriculum-noyau)

Semnificațiile care se dau acestui termen sunt diferite, se fac și confuzii în folosirea lui. Reținem, în sinteză, că trunchiul comun ar trebui să circumscrie acel ansamblu ce cunoștințe fundamentale, capacități, competențe, modele atitudinale și comportamentale necesare pregătirii tuturor indivizilor.El cuprinde partea obligatorie a planului de învățământ și a programelor școlare. Trunchiul comun conduce la conturarea unui adevărat curriculum național. Trunchiul comun constituie premisa unei democratizări reale a procesului de învățământ, în sensul asigurării unor șanse egale de reușită tuturor copiilor și tinerilor de aceeași vârstă. Examenele naționale (capacitate, bacalaureat) au în vedere gradul de însușire a trunchiului comun.

S-a subliniat și ideea unei incompatibilități între diferențierea puternică a curriculumului și curriculumul național. Consecințele în planul practicii educative sunt importante. Care sunt domeniile care circumscriu, din perspectivă prospectivă, trunchiul comun? Ce pondere ar trebui să aibă el în planul de învățământ? Cum se asigură echilibrul dintre trunchiul comun și diferențierea curriculumului? Iată doar câteva întrebări la care factorii de decizie, educatorii trebuie să găsească răspunsuri realiste.



Cum apreciați calitatea T.C. la disciplina pe care o predăți? Faceți eventuale sugestii privind îmbunătățirea lui. Ce preocupări deosebite aveți pentru parcurgerea lui eficientă?

2. Curriculumul la decizia școlii (C.D.Ș.)

Valorificând experiențe naționale și mondiale, acest tip de curriculum circumscrie o zonă de flexibilizare curriculară, de libertate educațională pentru educatori și elevi. Raportul dintre T.C. și C.D.Ș. este în învățământul obligatoriu de aproximativ 75% / 25 %, cu variații în funcție de clasă / nivelul de vârstă al elevilor. Ponderea C.D.Ș. crește pe măsură ce elevii avansează în școlaritate, putând să ajungă la aproximativ 50 % la nivelul liceului.¹⁰ La nivelul învățământului obligatoriu, structura sa este următoarea :

Călin M.« Procesul instructiv-educativ- sistem și funcționalitate », în *Revista de pedagogie*, nr. 7-8 / 1992

¹⁰ Ordinul MEN nr. 11667 / 27.07. 1999

a) Curriculum nucleu aprofundat « presupune parcurgerea segmentului obligatoriu din programa disciplinei (nemarcate prin asterisc), prin diversificarea activităților de învățare până la acoperirea numărului maxim de ore din plaja orară a disciplinei respective »¹¹ Această variantă poate fi aleasă în cazul elevilor care întâmpină anumite dificultăți în însușirea elementelor din trunchiul comun, nu au o motivație a învățării, părinții nu sprijină efortul școlii.

b) Curriculum extins (C.E.) presupune parcurgerea și a elementelor neobligatorii din programă (marcate prin asterisc). În acest caz, elevii manifestă interes pentru anumite discipline și se valorifică orele acordate în afara trunchiului comun. Se ridică anumite probleme în legătură cu evaluarea curriculumului extins. Dacă elevii vor primi calificative sau note la nivelul C.E. ei vor fi, într-o oarecare măsură dezavantajați față de cei care au fost evaluați la nivelul T.C., în condițiile în care situația școlară din timpul gimnaziului contează în selecția elevilor pentru anumite licee. De aceea, susținem ca evaluarea să se facă tot la nivelul T.C., chiar dacă probele de evaluare cuprind și elemente din C.E. (pentru a constata gradul lor de însușire). Conținutul extinderilor nu face obiectul examinărilor naționale. Orele de extinderi se realizează pe clase.

c) Curriculum elaborat în școală implică disciplinele opționale alese din lista sugerată de M.E.N. sau propuse chiar de educatori, respectându-se metodologia de proiectare și aprobare. Școala românească interbelică avea aceste preocupări de a adapta programele școlare la particularitățile comunității locale. Aceste discipline se pot proiecta într-un cadru monodisciplinar, la nivelul ariei curriculare sau la nivelul mai multor arii. De data aceasta, educatorii își elaborează singuri programele școlare, respectând anumite exigențe ale M.E.N.

În cazul unui opțional la *nivelul disciplinei* structura programei este următoarea :

- Denumirea opționalului
- Tipul de opțional- la nivel de disciplină (în cazul nostru)
- Clasa
- Durata (cel puțin un semestru)
- Nr. de ore pe săptămână
- Cadru didactic (cadre didactice- în cazul unei echipe)

Argument (care, în 2-3 alineate, va motiva alegerea opționalului)

Obiective cadru (dacă opționalul se realizează pe o durată de cel puțin doi ani școlari)

Obiective de referință	Exemple de activități de învățare
-derivă din cele cadru; -să nu fie reluări ale celor din programa școlară ; -formulate într-o manieră generală (pentru a se diferenția de cele operaționale) ;	-sugerăm să se găsească situații variate, cu valențe formativ-educative ; -să se aibă în vedere un grad mai mare de implicare a elevilor, valorificându-se înclinațiile, aptitudinile și interesele lor ;

¹¹ MEN, Consiliul Național pentru Curriculum, 1998, *Curriculum Național pentru învățământul obligatoriu. Cadru de referință*, București, p. 13

Conținuturi (capitole, teme, subteme)**Modalități de evaluare** (se vor indica într-o manieră generală)**Bibliografie**

Această structură generală se va păstra, cu anumite nuanțe, în cazul celorlalte tipuri de opționale. Astfel, în cazul opționalului realizat *la nivelul ariei curriculare* (interdisciplinar de tip « hibridare ») se va adăuga, înaintea obiectivelor cadru ale disciplinelor implicate, obiectivul la nivel de arie curriculară :

Obiectiv arie curriculară	Obiective cadru ale disciplinelor implicate	Obiective de Referință	Activități de învățare	Evaluare

Programei opționalului realizat la *nivel interarii* (transdisciplinar) i se va adăuga obiectivul transdisciplinar :

Obiectiv transdisciplinar	Obiective cadru ale disciplinelor Implicate	Obiective de Referință	Activități de învățare	Evaluare
Ex : analiza sistemică a fenomenelor...				

La nivelul ciclului primar trebuie să se realizeze cel puțin un opțional, iar în ciclul gimnazial cel puțin două discipline opționale. Elevii nu vor putea să beneficieze de opționale din toate ariile curriculare. De aceea, pe baza opțiunilor elevilor și ale părinților, consiliile de administrație vor aproba lista opționalelor care se vor organiza într-un an școlar. Orele de opțional se realizează pe clase și / sau grupe de 10-15 elevi, inclusiv în echipă de învățători / profesori, profesori / profesori.

De fapt, din combinarea alegerilor realizate din planul-cadru de învățământ : T.C., C.A., C.E., C.D.Ș. va rezulta *schema orară* a unei clase și, la nivelul unei instituții, *schema orară a școlii*, care devine, prin aprobarea sa în consiliul de administrație, document oficial, cu caracter obligatoriu. Schemele orare se vor încadra în numărul minim și maxim stabilit de M.E.N. pentru fiecare clasă în parte.

La nivelul liceului, C.D.Ș. este diferențiat pe profiluri și specialități. Aceste ore se adaugă celor de la nivelul T.C.¹² Opționalitatea la nivelul liceului se realizează prin mai multe categorii :

- *Opționalul*, ca disciplină care apare în trunchiul comun la alte specializări (de exemplu, Sociologia la specializarea Matematică-Informatică).
- *Opționalul derivat dintr-o altă disciplină studiată*, care acoperă eventualele extinderi din programa școlară.

¹² Reglementată prin Ordinele MEN nr. 3449 / 15.03. 1999 și nr. 11667 / 27.07. 1999

- *Opționalul, ca teme sau capitole ale unei discipline, care nu sunt incluse în programa de trunchi comun.*
- *Opționalul, ca altă disciplină decât cele menționate în cadrul ariei (de exemplu, astronomia la nivelul ariei Matematică și Științe ale naturii).*
- *Opționalul ca temă integratoare pentru o anumită arie curriculară.*
- *Opționalul ca temă integratoare pentru mai multe arii curriculare, axat pe obiectivele ariei curriculare dominante în profil și vehiculnd conținuturi ale altor arii curriculare.*

Elevii vor putea opta în fiecare an pentru disciplinele cuprinse în pachetele opționale sau pot continua opționalele alese în anii anteriori (care durează mai mulți ani școlari). În ciclul de specializare (clasele a XII-a și a XIII-a) elevii vor opta pentru un pachet întreg de opționale ale ariei curriculare care dă specializarea liceului. Și în cazul liceului nu se vor depăși numărul minim și maxim de ore stabilite prin planul-cadru de învățământ.

Orele de opțional pot fi realizate pe clase sau pe grupe de 10-15 elevi în funcție de posibilitățile școlii. Grupele vor fi formate din elevi aparținând mai multor clase sau, la nivelul unei clase, se pot organiza două grupe cu opționale diferite, la care predau profesori diferiți.



Elaborați programa școlară pentru o disciplină opțională (tipul rămâne la alegerea dv.) în care să respectați cerințele prezentate mai sus. Opționalul să fie în aria preocupărilor dv. profesionale. Precizați dacă chiar se realizează în școală.

3-4. Curriculumul formal – curriculumul real

Curriculumul formal (oficial) este rezultatul activității unei echipe interdisciplinare, presupunând inclusiv o decizie din partea factorilor educaționali. El este rezultatul unei munci de selecție în sânul culturii acumulate (Viviane Isambert-Jamati, 1990), „o imagine a culturii demnă de a fi transmisă, cu decupajul, codificarea, punerea în formă corespunzând acestei intenții didactice”¹³. Curriculumul formal asigură o anumită coerență, unitate efortului educativ.

Curriculumul Național în țara noastră are următoarea structură :

- ❖ *Cadrul curricular* (planurile de învățământ pentru clasele I-XII /XIII) ;
- ❖ *Programele școlare* (elaborate în viziune curriculară);
- ❖ *Diverse tipuri de reglementări, ghiduri de aplicare* etc. pentru școli și profesori ;
- ❖ *Manualele alternative* ;
- ❖ *Materialele-support folosite la clasă* (avizate de către MEN) ;
- ❖ *Ghiduri pentru învățători și profesori*

Deși constituie o modalitate de control asupra învățământului, curriculumul formal rămâne „prea vag și prea abstract pentru a ghida în mod cotidian practica pedagogică și evaluarea”. (*ib.*,p.34) Documentele oficiale, oricât de bine ar fi elaborate, rămân „literă moartă” dacă nu li se adaugă efortul zilnic al educatorilor. Aceștia sunt cei care îi dau formă și substanță curriculumului formal, rezultând ceea ce în

¹³ Perrenoud Ph., 1994, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, ESF, Paris. p. 43

literatura pedagogică se desemnează prin expresia **curriculum real**. El nu rezultă dintr-o interpretare „mai mult sau mai puțin ortodoxă a curriculumului formal”, ci constituie o „transpunere pragmatică” (ib., p.43) a unui proiect educativ „sesizabil în textele sau declarațiile de intenție” (ib., p. 135). Modul în care curriculumul formal prinde viață depinde, în primul rând, de habitusul profesional al educatorilor (ceea ce va determina diferențieri de realizare chiar în aceeași școală) și, în al doilea rând, de particularitățile elevilor cărora le este destinat un anumit curriculum. Demersul educatorului trebuie să creeze o varietate de situații favorabile învățării. Calitatea curriculumului formal poate ușura sau îngreuna activitatea de realizare a acestuia. De aici rezultă, în momentul de față, și unele dificultăți cu care se confruntă unii educatori români. O soluție importantă pentru moment, dar și pentru perspectivă o constituie promovarea mai curajoasă în școlile noastre a activității în echipă.



Care sunt dificultățile cu care vă confrunțați în efortul de transpoziție a curriculumului oficial în cel real, adaptat cerințelor concrete ale unei clase? Faceți sugestii pentru diminuarea acestor dificultăți.

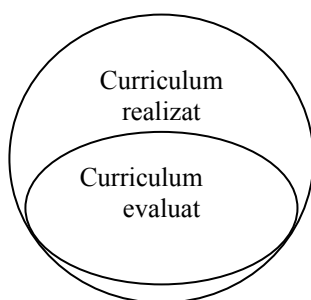
5-6. Curriculum învățat – curriculum evaluat

Curriculumul învățat se referă la experiența culturală achiziționată de către elev ca urmare a participării sale activ-participative la procesul instructiv-educativ (formal, nonformal și informal). El se concretizează în acele modificări în sistemul propriu de valori.

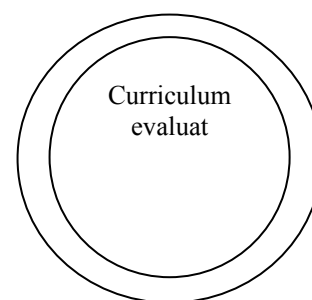
Curriculumul evaluat are în vedere partea curriculumului care este supusă, prin diferite metode și tehnici, măsurării, aprecierii calității și deciziei de reglare a desfășurării eficiente a procesului de predare-învățare. În situațiile când numai o mică parte din curriculumul formal va fi achiziționat de către elevi, din care o altă parte va fi evaluată, apare fenomenul negativ intitulat efectul *backwash* (contracurent).

EFFECT BACKWASH

Negativ



Pozitiv



Preocupări practice pentru articularea curriculumului și a evaluării. Probleme și sugestii.

7. Curriculum ascuns (*hidden curriculum, curriculum caché*)

Nu toate practicile observabile într-o clasă sunt orientate spre învățări relevante ale curriculumului formal. Unele dintre acestea au un efect pervers (Boudon, 1977), fiind asociate curriculumului ascuns. Ele au fost sintetizate în cadrul temei despre finalități și sunt detaliate în lucrarea noastră (1999). Ceea ce am

sugera în acest context este ca importanța acestei problematice să fie conștientizată de către educatori și, pe de altă parte, ea să devină obiect al investigației științifice.

IV. Conținuturile învățământului – precizări terminologice

IV.1. *Puncte de reper ale evoluției conceptuale*

Centrată pe elev și fundamentată de studii de perspectivă și filosofia educației, reforma curriculumului are ca punct nodal reforma conținuturilor învățământului.

Chiar și o rapidă trecere în revistă a câtorva definiții date conținutului învățământului ne va permite să sesizăm notele definitorii ale acestei componente a procesului de învățământ, accente și sugestii practice. Miron Ionescu și George Văideanu subliniază că definiția conținutului învățământului trebuie să fie precedată de punerea în evidență a „caracterului de sistem și a componentelor sale structurale” (cunoștințe, priceperi, deprinderi, valori și principii), pe baza cărora să se realizeze instruirea omului pe diferite trepte de școlaritate.¹⁴

Autorii studiului de sinteză publicat de către UNESCO (1987) definesc conținuturile învățământului ca "un ansamblu de cunoștințe, priceperi și comportamente, concretizate sub forma planurilor de învățământ (orare și programe școlare) și concepute în funcție de finalitățile și obiectivele repartizate (*assignés*) școlii de către fiecare societate” (S. Rassekh, G. Văideanu, *op. cit.*, p.129). Prin „plan de învățământ” (*syllabus*) se înțelege atât conținutul stabilit prin programa școlară, precum și organizarea practică a acestuia în vederea realizării învățării (*curriculum*).

O perspectivă axiologică ne propune C. Cucoș, care definește conținutul învățământului ca fiind „ansamblul structurat de valori din toate domeniile științei, culturii, practicii, sedimentate în societate la un moment dat, și devenite puncte de reper în proiectarea și realizarea instruirii”¹⁵ Conținutul învățământului nu se suprapune peste conținutul educației și nu este totuna cu rezultatele instruirii.

În lucrarea *Didactica modernă* (M. Ionescu, I. Radu, coord., 1995), conținutul învățământului este definit drept „sistemul informațiilor, acțiunilor și operațiilor, care, pe baza unor criterii logico-științifice și psihopedagogice, pe de o parte, sunt selectate din valorile culturale ale omenirii (științifice, tehnice, etice, estetice), iar, pe de altă parte, sunt structurate, ierarhizate și integrate în conținutul disciplinelor școlare” (p. 110). Chiar în definiție autorii clujeni sugerează necesitatea unor criterii (logico-științifice și psihopedagogice) pe baza cărora are loc selecția conținutului învățământului.

În ceea ce ne privește, definim conținuturile învățământului ca un ansamblu de **cunoștințe, priceperi, deprinderi, valori, modele atitudinale și comportamentale**, organizate sistematic și etapizate pe cicluri școlare (în planuri, programe și manuale), care fac obiectul proceselor de predare-învățare, prezentându-se pentru elevi ca niveluri sau performanțe de atins.

IV.2. *Trăsăturile caracteristice ale conținuturilor învățământului*

Chiar și din încercarea de definiție rezultă aceste trăsăturile caracteristice:

a) Cuprind *elemente variate* (cunoștințe, priceperi, deprinderi etc.);

¹⁴ în Salade D., coord., 1982, *Didactica*, EDP, București, p. 59

¹⁵ Cucoș C., 1995, *Pedagogie*, Ed. Universității „Al. I. Cuza” Iași, p. 56

b) Au, pe de o parte, un *caracter global* (unitar) și, pe de altă parte, vorbim de *conținuturi diversificate*: pentru științe ale naturii – sociale; conținuturi ale învățării de tip formal-nonformal și informal; ale unor tipuri și cicluri școlare; promovarea prin conținuturi a unui pluralism valoric specific unei societăți democratice. De aceea, după cum se observă, am optat pentru folosirea pluralului legat de această componentă importantă a procesului de învățământ.

c) *Dependența* conținuturilor învățământului de finalitățile, scopurile și obiectivele educaționale. Conținuturile învățământului dau formă concretă acestora chiar din momentul proiectării planurilor și programelor, elaborării manualelor școlare. Desigur că momentul cel mai important îl constituie efortul pe care-l fac educatorii de a asigura o activitate de predare-învățare eficientă.

d) Conținuturile au un *caracter dinamic* explicat prin modificările din cadrul științelor (principiul istorismului), prin obsolescența și diversificarea cunoștințelor, dar și prin specializarea, reînnoirea, restructurarea și îmbogățirea lor permanentă. Dinamismul acesta își are originea și în transformările din planul vieții sociale, pe care conținuturile învățământului trebuie să le reflecteze.

e) Conținuturile învățământului asigură o anumită *continuitate*, dar și *progresul cunoașterii*. Selectate și organizate, conținuturile învățământului reprezintă o modalitate importantă prin intermediul căreia tânăra generație asimilează elementele fundamentale necesare pregătirii pentru integrarea ca actor pe scena vieții sociale. Se asigură astfel continuitatea valorică a unei societăți (tradiția) și – pe această bază – participarea noilor generații la noi descoperiri în planul culturii și civilizației, progresul cunoașterii științifice.

f) Conținuturile învățământului se caracterizează, de asemenea, printr-un proces de *amplificare* pe măsura trecerii de la o treaptă la alta (în conformitate cu principiul complexității crescânde).



Cum apreciați respectarea acestor trăsături în legătură cu o disciplină de învățământ pe care o predați? Faceți sugestii de îmbunătățire a calității programelor și manualelor școlare.

V. Multiplicarea surselor conținuturilor învățământului

O perioadă mare de timp conținuturile învățământului preuniversitar s-au alimentat dintr-un număr relativ restrâns de surse (științe, limbă maternă, arte, morală, activități sportive etc.). Inclusiv evoluțiile lente în cadrul lor nu au condus la schimbări profunde ale conținuturilor învățământului, individul făcând față solicitărilor de-a lungul vieții cu elementele de conținut însușite în perioada școlarității.

Astăzi asistăm la o *multiplicare și întrepătrundere* a acestor surse și de acest lucru trebuie să țină tot mai mult seama autorii de programe și manuale școlare. G. Văideanu a realizat o bună sistematizare a acestor surse (1988, pp. 165-167). Prezentând-o, pe scurt, vom face doar anumite sublinieri acolo unde vom considera necesar.

a) Evoluția științelor exacte se află la originea majorității reformelor sau inovațiilor curriculumului. Principalele mutații de ordin paradigmatic și metodologic, perspectiva interdisciplinară trebuie să determine schimbări în proiectarea programelor și manualelor școlare. În cadrul acestei noi viziuni trebuie să-și facă loc și elementele de istoria științei, astfel încât elevul sau studentul să sesizeze dinamismul științei, dialectica momentelor de continuitate și a celor de salt (revolutive) în cadrul acestui proces complex de progres al științei. S. Lupașcu sublinia că, în mod normal, gândirea caută identitatea. De fapt, ea ar trebui să caute

contradicția, legea ca antagonism al contradicțiilor.¹⁶ Aspecte specifice fenomenelor de masă (structurile disipative) ne sugerează să luăm în considerare și procesele aleatorii, care pot genera „ordine din haos”;¹⁷ cauzalitatea pusă în evidență de legile fundamentale ale fenomenelor naturale au un caracter probabilistic conducând la un tip nou de raționalitate cu caracter probabilistic¹⁸.

Alte aspecte ale „provocării științelor” (Solomon Marcus) care trebuie avute în vedere în perspectiva unei reforme a conținuturilor sau a unor modificări de o anumită amploare sunt: punerea în evidență a caracterului ambivalent al științei; cultivarea unei noi atitudini față de știință; acordarea unei importanțe mai mari experimentelor, activităților, aplicațiilor în viața cotidiană; folosirea conținutului științelor exacte pentru a-i forma individului structurile intelectuale de care acesta va avea nevoie; dezvoltarea capacității de transfer a conceptelor și tehnicilor de la o știință la alta; inițierea în problematica informaticii și a teoriei comunicării etc.

b) Evoluția tehnologiei și impactul ei asupra vieții în general pun problema de a asocia cultura – munca – tehnologia și de a le integra în noile conținuturi ale învățământului. În acest sens, UNESCO a lansat în cadrul planului pe termen mediu (1984-1989) două mari programe: „Science, technologie, société” (STS) și „Éducation, formation, société” (din acest mare program făcând parte și programul „Enseignement des sciences et de la technologie”). *Strategia pe termen mediu* a UNESCO (1996-2001) sugerează formarea specialiștilor în vederea promovării unor tehnologii care să respecte mediul înconjurător și a unor procedee „compatibile cu imperativul dezvoltării durabile” (p. 26). Mai sunt și alte probleme de rezolvat: integrarea efectivă a tehnologiei și muncii productive în conținuturile școlare și extrașcolare; învingerea anumitor prejudecăți (în interiorul și exteriorul școlii); ponderea culturii tehnologice în pregătirea profesională; formarea formatorilor în acest sens; impactul calculatorului asupra vieții în general, îndeosebi asupra celei școlare etc.

Ucenicia în informatică a devenit o modalitate de a te descurca într-o lume informatizată; altfel devii un handicapat social. Cine deține informația, acela deține puterea. Informația ca produs este acumulată – datorită calculatorului – de la surse diferite, multiplicând capacitatea umană de gândire și acțiune. Experiența țărilor dezvoltate ne demonstrează că informatica are implicații în toate domeniile vieții sociale. De aceea, școala nu poate întoarce spatele acestei chei a competitivității și a progresului.

c) Evoluția muncii. Una dintre finalitățile importante ale școlii o constituie pregătirea individului pentru exercitarea unei profesii (aceasta fiind doar un element al *output*-ului educațional). În acest sens, școala primește de la societate *input* (resurse umane și materiale), finalități, cadru juridic etc.) Ni se pare semnificativ de subliniat că în anul 1979 UNESCO a consacrat o lucrare problemei raportului dintre educație și muncă (*Apprendre et travailler*, 1979). De asemenea, în același an, într-o amplă sinteză mondială asupra educației (*Programmes d'études et éducation permanent*, 1979) un studiu abordează tocmai chestiunea promovării muncii în programele școlare (ambele studii sunt traduse în limba română).

¹⁶ Lupașcu S., 1982, *Logica dinamică a contradictoriului*, Ed. Politică, București

¹⁷ Prigogine I., Stengers I., 1984, *Noua alianță*, Ed. Politică, București

¹⁸ Suppes P., 1990, *Metafizica probabilistică*, Humanitas, București, pp. 71-72

În lucrarea de sinteză *A învăța și a munci* (UNESCO, 1983) se subliniază că articularea între procesul educativ și lumea muncii constituie o problemă crucială. Munca și educația sunt abordate, de regulă, ca două universuri disjuncte, neglijându-se tocmai interdependența dintre ele (p. 8).

Realizând o evaluare a experienței acumulate la nivel mondial (global și cu exemplificări concrete), studiile publicate insistă asupra deschiderii mai active a școlii spre exterior, dar și a comunității spre școală; asupra înțelegerii muncii libere și creatoare ca o dimensiune fundamentală a culturii moderne. În cadrul sistemului de învățământ românesc problema trebuie repusă unei dezbateri ample. Aceasta deoarece s-a trecut de la o extremă la alta (de la viziunea îngustă, nerealistă a integrării învățământului cu cercetarea și producția – înainte de 1989 – la cea de minimalizare a acestei dimensiuni în formarea individului). Dacă învățământul vrea să contribuie la schimbarea societății, atunci el nu poate neglija componenta acțională în procesul de modelare a personalității. Inclusiv caracterul operațional al cunoștințelor transmise trebuie înțeles într-o perspectivă mai largă, nu una practicistă, de tip meșteșugăresc. Componenta practic-acțională constituie nu numai un cadru de modelare a unei personalități armonioase, libere și creative, dar, pe de altă parte, ea poate constitui un argument important al eficienței demersului educațional. Sistemul de învățământ trebuie să aibă în vedere pregătirea individului pentru a se adapta schimbărilor de pe piața muncii (creșterea gradului de intelectualizare; procesele de informatizare, robotizare, cibernetizare a producției moderne; dezvoltarea capacității de reconversie profesională; însușirea unor elemente specifice marketingului profesional etc.).

d) Cercetările științelor socio-umane. Este dificil să realizăm o panoramă a cercetărilor din acest domeniu. Ceea ce vrem să subliniem, mai întâi, este faptul că și în cadrul științelor socio-umane progresul se realizează treptat, este rezultatul unei suprapunerii de straturi succesive, care vor contribui la constituirea unui patrimoniu cultural. M. Dogan și R. Pahre pun evoluția științelor sociale ale contemporaneității sub semnul acestei antinomii: specializare (fragmentare) – hibridare (1993). Inovarea apare, de regulă, la întâlnirea cu fragmente ale altor discipline, hibridii aceștia rezultați putând genera, la rândul lor, alți hibridi. Rezultatele obținute trebuie să fie prezentate într-un limbaj accesibil și altor domenii, jargonul, matematizarea excesivă „fac influența transdisciplinară și mai dificilă”¹⁹. De asemenea, științele sociale fac eforturi de a-și clarifica cadrul conceptual și metodologia specifică domeniului.

Din perspectiva conturării cadrului conceptual, reținem sugestia metodologică a lui Mircea Florian: recesivitatea ca structură a lumii. Ea învederează „o disimetrie profundă în structura lumii”: „jocul” existențial este de natură antitetică (multiplu-unu; relativ-absolut; contingență-necesitate etc.), în care un termen este dominant, prevalent, iar celălalt recesiv (*recidere* = a veni din urmă), subvalent, poziția celui de-al doilea termen nefiind una degradantă. Dimpotrivă, factorul recesiv, „deși este subordonat, are o semnificație existențială mai înaltă...” (de exemplu, rolul spiritului).²⁰

Științele socio-umane au ca obiectiv fundamental surprinderea complexității umanului, înțelegerea sa fiind ca măsură a lumii, ca raționalitate și afectivitate, contemplare și praxis. Și toate acestea într-o lume extrem de dinamică. Rolul științelor socio-umane este de a-i sugera omului un anumit sens al drumului, de a-l motiva și

¹⁹ Dogan M., Pahre R., 1993, *Noile științe sociale. Interpenetrarea disciplinelor*, Ed. Academiei Române, București, p. 40

²⁰ Florian M., 1983, *Recesivitatea ca structură a lumii*, vol I, Ed. Eminescu, București, p. 55

de a-l învăța să trăiască ca individ și cetățean într-un orizont valoric, de a se împlini ca personalitate sub specia lui *homo universalis*. Diversitatea perspectivelor, varietatea și dimensiunile materialului acumulat fac tot mai dificil efortul celor care realizează programele și manualele școlare.

e) Evoluția culturii și artei. Cultura și arta constituie argumente importante ale demnității umane, etaloane ale omenescului din noi. Cultura constituie, spunea metaforic A. Malraux, „cunoașterea a ceea ce a făcut din om altceva decât un accident al universului”. Artă este „strigătul a mii de santinele, ecoul a mii de labirinturi, farul pe care nu-l poți voala...” (A. Camus) în trecerea noastră prin lume.

Cultura și arta contemporană nu mai constituie un lux, apanajul unei elite intelectuale, ele cunosc un amplu proces de democratizare, devenind un *modus vivendi* al omului epocii noastre. Trăind într-o lume tot mai pragmatică, cu un tip de cultură consumatorist, individul are nevoie de repere axiologice autentice pe care cultura și arta i le pot oferi. Ele constituie, de asemenea, adevăratele cadre sociale de umanizare a individului, de formare a spiritului critic și a gustului estetic.

f) Dezvoltarea sportului și turismului sunt nu numai modalități de cunoaștere și apropiere între popoare, dar au și importante valențe formativ-educative (dezvoltarea armonioasă; cultivarea *fair-play*-ului, a olimpismului, a sensibilității etc.).

g) Impactul sporit al viitorului

Oamenii înțeleg, la cumpăna mileniilor, că **viitorul este rațiunea de a fi a prezentului**, „stimulând totodată voința omului de a construi dezirabilul și de a ieși de sub domnia viitorilor probabili”.²¹

Omenirea se apropie treptat de luarea în stăpânire a viitorului nu numai pentru că are posibilitatea de a-l cunoaște mai bine, ci îndeosebi pentru că și l-a ales, îl dorește. Bertrand de Jouvenel remarcă, în acest sens, faptul că „viitorul este pentru om în calitate sa de subiect cunoscător, un domeniu de incertitudine”.

22

Studiile prospective au urmărit proiectarea sistemului social în ansamblul său, precum și a diferitelor subsisteme care îl compun. O direcție de cercetare a constituit-o conturarea rolului educației (ca subsistem) în realizarea unei funcții a sistemului social global: formarea tipului de personalitate pentru o anumită societate. J. Dewey sublinia că determinând „viitorul tinerilor prin orientarea activității lor, societatea își determină propriul său viitor. Întrucât tinerii dintr-un anumit moment vor forma ceva mai târziu viitoarea societate, natura acestei societăți va depinde în mare măsură de orientarea care s-a dat încă de timpuriu activităților copiilor”.²³

Trebuie să facem distincția necesară între *educația prospectivă* (care presupune a orienta tot mai mult educația spre cerințele viitorului) și *prospectiva educației*. Cercetare interdisciplinară, aceasta din urmă este un „studiu sistematic al modelelor de sisteme educaționale, respectiv de procese de învățământ și sisteme de învățământ viitoare prin care se realizează anumite concepții asupra educației”.²⁴

²¹ Văideanu G., 1988, *Educația la frontiera dintre milenii*, Ed. Politică, București, p. 17

²² Jouvenel B. de, 1983, *Progresul în om*, Ed. Politică, București, p. 408

²³ Dewey J., 1972, *Democrație și educație. O introducere în filosofia educației*, EDP București, p. 37

²⁴ Apostol P., 1977, *Viitorul*, ESE. București, p. 198

Rezolvarea tuturor acestor probleme delicate ale impactului educației asupra modelării viitorului presupune cu necesitate *realizarea unor serioase studii de perspectivă asupra educației, cu caracter interdisciplinar*, care să ofere factorilor de decizie alternative posibile și, pe această bază, să se treacă la o acțiune practică eficientă. Chiar dacă educația nu poate modela singură viitorul, remarca profesorul George Văideanu, „cunoașterea resurselor specifice educației și a factorilor externi care o condiționează sporește șansa noastră de a participa la modelarea educației de mâine și, astfel, de a apropia cât mai mult viitorul de aspirațiile și trebuințele oamenilor”. (1988, p. 5)

Studiile de perspectivă educațională ar trebui să ofere decidenților, dar mai ales educatorilor scenarii ale școlii de mâine. Francine Vaniscotte a sugerat coordonatele esențiale ale acestor scenarii²⁵ :

a) Se distinge, mai întâi, *școala laborator*, a cărei finalitate esențială o constituie prelucrarea și transmiterea experienței culturale a umanității. Acest tip de școală lasă pe seama altor agenți educativi socializarea, dezvoltarea afectivă a individului.

b) Un al doilea tip de școală funcționează după *modelul unei întreprinderi*. Selecționând elementele fundamentale și domeniile din ce în ce mai complexe ale cunoașterii, *output*-urile oferite de către școală trebuie să fie performante și capabile de concurență.

c) *Școala integrată într-un ecosistem socio-cultural* constituie un al treilea tip de instituție școlară. Între ea și viața comunității nu există construite ziduri înalte, ci, din contră, școala participă la viața cetății. Ea are misiunea de a transmite cetățenilor săi „cunoștințele, formarea, valorile culturale și umane și posibilitatea de a-și apropia în viitor toate cunoștințele necesare exercitării acestei cetățenii, precum și împlinirea personală”. (*ib.*, p. 236) Realizarea acestui tip de școală va presupune crearea și menținerea permanentă a unor rețele de parteneriat cu factori exogeni.

d) Un al patrulea tip de școală este *îndreptat către tehnologii* care ar conduce la multiplicarea locurilor învățării, ca și a învățărilor descentralizate (la domiciliu, la școală, în centre tehnologice). Realizarea unei astfel de școli presupune o schimbare profundă a mentalității educatorilor, o activitate susținută a unei echipe interdisciplinare, de autoformare, de planificare a relațiilor cu alte instituții. Un obstacol în acest sens îl constituie costurile ridicate ale unui asemenea proiect.

d) *Școala bazată pe pedagogiile diferențiate* constituie ultimul scenariu propus de Fr. Vaniscotte. Pedagogia diferențiată își trage seva din ideile lui R. Cousinet, C. Freinet, J. Piaget, H. Wallon, C. Rogers, L. Lengrand ș.a. „Legea de orientare asupra educației” din Franța (1989) stipulează și posibilitatea de a introduce diferența în plan educațional sub forma proiectului instituției (*Project d' établissement*) și a proiectului personal al elevului.

Pedagogia diferențiată se poate defini ca „o pedagogie **individualizată** care recunoaște elevul ca o persoană având reprezentările sale proprii ale situației de formare; o pedagogie variată care propune un evantai de demersuri, opunându-se astfel mitului identitar al uniformității, al falsei democrații, conform căreia toți trebuie să muncească în același ritm, în aceeași durată și urmând aceleași itinerarii”²⁶.

²⁵ Vaniscotte F., 1989, *70 millions d'élèves. L'Europe de l'éducation*, Hattier, Paris

²⁶ Przesmycki H., 1991, *Pédagogie différenciée*, Hâcyhette, Paris, p. 10

Cele cinci scenarii au drept punct comun faptul că încearcă să asigure coerența și eficiența actului educațional, ținând cont de evoluțiile economice, sociale, politice și culturale ale lumii de azi, dar mai ales de mâine. Proiectul instituției școlare – remarca Fr. Vaniscotte – va permite alegerea între diverse tendințe. Este posibil ca în viitor familiile să aleagă pentru copiii lor acele școli al căror proiect pedagogic și educativ să corespundă mai bine opțiunilor lor, particularităților copiilor (*op. cit.*, p. 239).

Trăind într-o lume devenită straniu de mișcătoare, pentru a-i înlătura „unul din motivele neliniștii lui”²⁷, tineretul trebuie să fie pregătit în această manieră prospectivă. Educația va trebui să-i dea individului acea „busolă interioară”, care să-l ajute să se orienteze mai bine în viitor. Argumentelor pe care le-am adus până acum în acest sens le adăugăm încă unul de ordin psihologic: Eul copilului este în parte influențat de efectul anticipativ a ceea ce el va fi. „Acest personaj viitor îi asigură un țel copilului, constituie un magnet spre care el este atras; cadru prezentului, am putea spune, este creat de viitor”(Benjamin Singer²⁸).

Demersul educațional de tip formal, nonformal și informal poate oferi o varietate de situații care să permită individului a-și dezvolta o conștiință de tip prospectiv. În acest sens, în primul rând educatorii trebuie să aibă o deschidere spre viitor. „Tot mai mult – subliniau autorii raportului *Orizontul fără limite al învățării* –, cei mai buni profesori sunt cei care și-au dezvoltat un simț al viitorului, pe care pot să îl și transmită”. (J. Botkin, M. Elmandjra, M. Malița, 1981, p. 49). Modalitățile concrete de care dispun educatorii sunt variate, important este ca ele să fie valorificate în diverse situații educaționale, adaptate particularităților de vârstă și individuale ale celor educați.

h) Cunoașterea aspirațiilor tineretului constituie o sursă de care trebuie ținut seama în selecționarea și organizarea conținuturilor învățământului. Din perspectiva dreptului la un viitor mai bun pe care tinerii și-l doresc ca timp prezent pentru anii maturității lor, aspirațiile tinerilor trebuie cunoscute (realizând sondaje la nivel național și internațional) și să se țină cont de opțiunile lor valorice fundamentale. Aspirațiile tinerilor pot constitui o proiecție anticipativă a modului în care ei vor dori să fie educați în secolul XXI copiii și nepoții lor. Din păcate, efortul cercetătorilor și al decidenților a fost foarte mic în acest sens. Se impune o mai mare sensibilizare a lor, dar și o conștientizare accentuată a tinerilor, pentru a-și face auzită vocea. Este și de datoria educatorilor ca buni cunoscători ai spiritului tânăr să facă sugestii pertinente factorilor decidenți.

i) Importanța crescândă a mass-media

Progresul tehnologic extraordinar realizat în acest domeniu a determinat o adevărată explozie a cantității informaționale vehiculată prin intermediul acestor canale. Audiența la tineri este foarte mare, permițându-le să acumuleze o mare cantitate de informații în afara procesului instructiv-educativ. Școala nu putea rămâne insensibilă față de problematica pusă de *mass-media* (atât în ceea ce privește această informație transmisă, tehnologiile moderne de transmitere a ei, precum și educarea unei anumite atitudini față de mijloacele de comunicare în masă).

De asemenea, UNESCO își propune să devină „un forum de reflecție asupra noilor aplicații ale tehnologiilor de informare” și, pe această bază, statele membre să-și formuleze politici și strategii integrate.

²⁷ Berger G., 1973, *Omul modern și educația sa*, EDP București, p. 50

²⁸ apud Toffler A., 1973, *Șocul viitorului*, Ed. Politică, București, p. 409

j) Caracterizată prin universalitate, globalitate, interdependențe puternice și prin caracter prioritar, problematica lumii contemporane constituie o sursă importantă de meditație pentru cei care concep planurile și manualele școlare. Educația școlară trebuie nu numai să răspundă sfidărilor contemporane, dar și să aibă în vedere faptele purtătoare de viitor. Din păcate, în majoritatea țărilor lumii „acest imens ghem de probleme îngemănate” nu este luat în considerare de către autorii de planuri și programe școlare (Văideanu G., 1988, p. 110).

k) Implicațiile achizițiilor cercetărilor psihopedagogice asupra selecționării și organizării conținuturilor învățământului preuniversitar .

În fața acestei diversități de surse, metodologiile tradiționale nu mai permit elaborarea unor conținuturi pertinente ale învățământului contemporan (*ib.*). De aici decurge necesitatea unei noi metodologii în conceperea conținuturilor învățământului de mâine.



Faceți sugestii practice în legătură cu îmbunătățirea procesului de predare-învățare din perspectiva surselor multiple conținuturilor disciplinelor pe care le predăți.

VI. Cultura generală și conținuturile învățământului

VI.1. Modelarea umanului prin cultură

În ceea ce privește conceptul de cultură, specialiștii au subliniat o multitudine de perspective de abordare (descriptiviste, istoriste, psihologice, normativiste, sociologice, structuraliste, naturaliste, pozitivistice etc.) și foarte multe încercări de definire. Într-un manual de psihologie din perioada interbelică, cultura era definită din triplă perspectivă: etimologică, socială, individuală. Din perspectiva societății, ea cuprinde „valorile cele mai înalte create de spiritul uman: știința, morala, arta, dreptul, economia și religia”. De asemenea, ea constituie o **stare ideală de spirit**, prin formă superioară de dezvoltare a spiritului, constând în capacitatea individului de **a înțelege și a trăi valorile culturale și de a se pune în serviciul lor**.²⁹ Ne însușim această perspectivă mai largă de definire a culturii, cuprinzând „ansamblul structurat al valorilor materiale și spirituale create de umanitate în procesul practicii social-istorice” (*Mic dicționar enciclopedic*, 1986, p. 474). Ca produs, cultura cuprinde „ansamblul normelor de a acționa și de a gândi, al valorilor care informează modurile de viață ale unui anumit grup”.³⁰

Întotdeauna încercarea de definire a culturii trebuie să se raporteze la om. Aceasta deoarece, sublinia L. Blaga, cultura nu este un accesoriu, o prelungire a naturii, un epifenomen, o haină sau un adaos suprapus existenței umane, ci ea este tocmai „împlinirea omului”. Pentru a deveni creator, a fost nevoie de o schimbare radicală de existență a omului. Cultura constituie semnul vizibil al unei adevărate **mutații ontologice**.³¹ Într-un același spirit, Mircea Eliade critica poziția marxistă care considera cultura drept o „suprastructură”, afirmând că aceasta constituie „condiția specifică a omului. Nu poți fi om fără să fii o ființă culturală”³². „Asceza culturii” (ca întreținere continuă incandescență a spiritului) constituie „cel mai potrivit mijloc de modelare a

²⁹ Ralea M., Bârsănescu Șt., Andrei P. ș.a., 1938, *Psihologie* (pentru clasa a VI-a de liceu), Ed. „Scrisul Românesc”, Craiova, p. 227

³⁰ Lafon R., coord., 1963, *Vocabulaire de psycho-pédagogie et de Psychiatrie de l'enfant*, PUF, Paris, p. 147

³¹ Blaga L., 1985, *Opere*, vol. 9, Ed. „Minerva”, București, pp. 443/445

omului”. Aflat sub amenințarea diferitelor pericole, „omul are nevoie de o umanizare și mai ales de recunoaștere a propriei lui esențe prin cultură. Cultura este o veritabilă *lumen mundi*, dând un sens și o valoare a tot ce există”³³. Din perspectiva etimologiei termenului (*askesis*), omul cult de astăzi este un adevărat „atlet al culturii” (*ib.*, p. 212).

A.M. Huberman remarcă legătura indisolubilă dintre educație și cultură, considerând educația drept un „microcosmos al culturii pe care o reprezintă și o transmite”³⁴.

Ce înseamnă, de fapt, a fi om cultivat? Ținând cont că în fiecare om o lume-și face încercarea (Eminescu), omul cult nu este acela care încearcă azi o reeditare a enciclopedismului, care este capabil să susțină o demonstrație cu citate, idei ale diversilor autori. Omul cult reușește o sinteză personală (uneori chiar originală) a fondului de cunoștințe acumulat, a diferitelor modele. De asemenea, această experiență culturală acumulată trebuie folosită în abordarea și rezolvarea diferitelor probleme individuale și ale societății căreia îi aparține. P. Langevin sublinia că omul cultivat „trebuie să fie capabil de a înțelege timpul său și de a se situa el însuși în perspectiva acestui efort spre progres”³⁵. Înțelepciunea ni se pare o trăsătură emblematică a omului cult, care să-i contureze o atitudine rațională față de problemele lumii contemporane.

Deși aparține unui spațiu cultural specific, el se deschide și spre valorile universale, fiind (cum ar spune Noica) o închidere care se deschide, o limitare care nu se limitează. Din perspectiva integrării europene, dimensiunea culturală ni se pare una definitorie. Considerăm că integrarea nu trebuie să conducă la anularea specificității naționale a fiecărei culturi. Aceasta deoarece originalitatea unei culturi este dată de măsura în care ea este o răsfrângere a „fondului propriu care a produs-o”³⁶. Numai pe acest fundament național se va putea „compune” („modela”) un spațiu și un timp cultural polifonic.

Adevăratul om cult este acela care are conștiința propriilor limite, a faptului că ceea ce știe este că nu știe suficient! N-ajungem niciodată omul cultivat perfect deoarece, sublinia G. Mialaret, „cultura este o stare niciodată atinsă”. Noțiunea de cultura „implică un proces dinamic de perfecționare” și că „omul cultivat este în primul rând acela care dorește să continue a se cultiva”³⁷.

Etalonul decisiv al culturii unui individ sau al unei națiuni îl constituie măsura în care cultura devine fapt cotidian de **civilizație**. Termenul de *civilizație* apare spre sfârșitul Renașterii și începutul istoriei moderne. Nu vom intra în disputele teoretice pe această problemă. Vom sintetiza subliniind că, de fapt, civilizația este „**cultură în acțiune**”, devenită viață socială cotidiană trăită de oameni într-un fel anume, în structurile lor sociale, în stare de funcționare etc. Cultura se „depozitează” în civilizație³⁸. Putem vorbi de un raport de la antecedent la consecvent doar între „cultură și organicitatea unei civilizații corespunzătoare”. Aceasta deoarece este posibil ca o civilizație să se hipertrofieze, fără a dovedi existența unei culturi mature³⁹.

³² Eliade M., 1990, *Încercarea labirintului*, Ed. Dacia, Cluj, p. 72

³³ Dumitriu A., 1990, *Homo universalis*, Ed. Eminescu, București, p. 210

³⁴ Huberman A.M., 1978, *Cum se produc schimbările în educație: contribuție la studiul inovației*, EDP, București, p.28

³⁵ Langevin P., 1947, *Écrits philosophiques et pédagogiques*, GFEN, Paris, p.173

³⁶ Motru C.R., 1984, *Personalismul energetic și alte scrieri*, Ed. „Eminescu”, București, p. 665

³⁷ Mialaret G., 1981, *Introducere în pedagogie*, EDP, București, p.53

³⁸ Bătlan I., *Introducere în istoria și filosofia culturii*, EDP București, p. 50

³⁹ Dumitriu A., 1991, *Retrospective*, Ed. Tehnică, București, p. 147

VI. 2. *Cultură generală*

Învățământul preuniversitar, în general, școlaritatea obligatorie trebuie să asigure un fond de **educație pentru toți**. Aceasta a fost, de altfel, tema conferinței mondiale asupra educației (Thailanda, 5-9.III.1990), care a conturat, prin declarația adoptată cu acest prilej, direcții concrete de acțiune educațională la nivel mondial.

În acest fel, o finalitate majoră a învățământului obligatoriu o constituie asigurarea unei culturi generale pentru toți. Criticând opinia care circula în epocă, precum că „se dau cunoștințe din prea multe domenii și, din această pricină, elevii nu se aleg cu aproape nimic”, Iosif Gabrea pleda pentru menirea liceului ca școală de „cultură generală”. Aceasta rezultă „nu din cât mai complete cunoștințe din toate domeniile, ci și din cunoștințe cât mai puține dar reprezentative fiecărui domeniu și care cultivă sufletul și totalitatea funcțiilor sale”⁴⁰ (1937, p. 201). P. Langevin sublinia că „adevărata cultură generală este aceea care face omul capabil să înțeleagă tot ceea ce este în afară de el însuși, tot ceea ce depășește cercul strâmt al specialității sale” (*ib.*, p. 52). Ea îi permite individului a-și depăși propriul orizont cultural și a intra, deci, în dialog cu alții.

Profesorul Ștefan Bârsănescu distingea între **cultura obiectivă** (sumă a tuturor realizărilor materiale și spirituale) și **cultura subiectivă** („proces de instruire și cultivare a omului în vederea lărgirii orizontului și a ascutirii gândirii lui”⁴¹). Cultura subiectivă, la rândul ei, include un palier formativ și unul informațional (*ib.*, p. 12). Miron Ionescu și George Văideanu au definit cultura generală drept „fondul valorilor esențiale, selectate din tot ceea ce a creat mai de preț omenirea, pe plan material și spiritual...” (D. Salade, coord., *op. cit.*, p. 69). Remarcăm perspectiva axiologică pe care autorii mai sus - citați o propun în selecția valorilor culturale.

O încercare de concretizare a acestei perspective o întâlnim în lucrarea *Sinteze pe teme de didactică modernă* (1986), cultura generală incluzând „cunoștințe, abilități intelectuale, artistice și practice, tehnici și metode de operare cu informația și criterii de valorizare a informațiilor sau mesajelor teoretice și practice fundamentale ale existenței naturale și sociale” (p. 22). Într-un recent dicționar, cultura generală este definită ca „un ansamblu de cunoștințe, de atitudini și de valori care depășesc cunoștințele specializate” pentru dezvoltarea omului însuși (DEEF, 1994, pp. 215-216).

Cultura generală pe care școala de azi trebuie s-o formeze individului se află în fața a numeroase sfidări ale lumii contemporane. Se impun câteva nuanțe din perspectiva problematicii abordate. Există pericolul ca elementele culturii generale transmise de școală, interesul excesiv acordat capodoperelor să se îndepărteze tot mai mult de cultura trăită a diferitelor medii sociale. Tocmai această disonanță care există între viață și educație o pune în evidență A. Moles, afirmând că „școala vieții depășește școala propriu-zisă”⁴². *Mass-media* constituie un concurent veritabil pentru școală, prin intermediul acestora individul acumulând numeroase elemente de ordin cultural (dar care din punct de vedere axiologic să nu fie în concordanță cu școala). De asemenea, gândirea științifică și tehnologică este prezentă tot mai mult în viața cotidiană a individului. Cum poate școala să-i formeze individului o „artă a existenței” (Michel Foucault)? Inclusiv

⁴⁰ Gabrea I., 1937, *Din problemele pedagogiei românești*, Ed. „Cultura Românească”, București, p. 201

⁴¹ Bârsănescu Șt., 1971, p. 11

cultura generală trebuie să se diversifice, să fie caracterizată prin pluralism valoric, care să-i permită fiecărui individ afirmarea plenară a posibilităților de care dispune. Fenomenul de absenteism (îndeosebi în mediul rural) va afecta capacitatea de receptare a elementelor culturii. În destule situații tinerii nu operaționalizează cultura însușită datorită alterării mediilor de formare extrașcolare. Datorită bombardamentului falselor valori, criteriile de apreciere a produselor autentic-culturale au suferit influențe negative ale falselor valori, asistând la fenomene ciudate (când non-valoarea este catalogată drept valoare și sunt respinse valorile autentice).

Școala este chemată să asigure formarea culturii generale prin trunchiul comun pe care îl propune. Asupra acestui concept am insistat în capitoul anterior. Vrem să subliniem că trunchiul comun este urmat de toți tinerii în timpul **ciclului de bază**. Într-un document al UNESCO consacrat acestei teme, se sublinia că ciclul de bază „formează un ansamblu de comportamente, cunoștințe, valori și experiențe care trebuie să permită fiecăruia: de a se realiza integral; de a participa activ la viața socială, fie terminându-și studiile, fie luându-și un serviciu sau intrând în lumea culturii; de a fi un cetățean productiv, eficient și fericit; de a-și continua educația pe tot parcursul vieții; de a-și dezvolta personalitatea creatoare și spiritul critic, pentru a putea, în deplină cunoaștere și în colaborare cu alții, să contribuie la edificarea și progresul societății umane satisfăcătoare pentru el însuși, pentru familia sa și pentru întreaga umanitate”⁴³. Același raport final face precizări importante asupra conținutului ciclului de bază (*ib.*, pp. 5-6):

a) Funcția sa principală nu este atât de a transmite cunoștințe, ci „de a pregăti pentru viață personală și pentru viața civică”.

b) De aceea, individul trebuie stimulat să-și dezvolte la maximum procesele și capacitățile psihice, conturându-și o personalitate armonioasă. Remarcăm sugestia unui învățământ formativ, dar cu scopul integrării individului în colectivitatea socială.

c) În cadrul conținutului ciclului de bază sunt cuprinse experiența trăită a individului, elementele însușite prin activitățile extrașcolare.

d) Accentul trebuie să se pună pe acele discipline care „dezvoltă capacitatea de a învăța, esențială în perspectiva educației permanente”.

e) Un rol important îl are însușirea limbajelor: verbal, matematic, plastic, dinamic sau fizic.

f) Dezvoltarea sensului estetic și promovarea valorilor culturale și etice.

g) Dezvoltarea capacității de a decide, a responsabilității și altruismului.

h) Oferirea unei a doua șanse la terminarea studiilor.

i) Asigurarea unui echilibru între elementele tradiționale ale colectivității naționale și deschiderea internațională.

Se așteaptă uneori prea mult de la ciclul de bază, înlocuindu-se un enciclopedism teoretic cu pretențiile premature și neîntemeiate de a oferi o formare profesională. Ciclul de bază, remarca R. Ochs, „nu-și găsește sensul adevărat decât dacă este completat prin alte acțiuni de formare sau de învățare, paralele sau consecutive...” (D'Hainaut L., coord., *op.cit.*, p. 280). Se poate ca o pregătire profesională să fie dată mai ușor în cadrul unei pregătiri directe sau al unei educații complementare. Concluzia acestui studiu este aceea că

⁴² Moles A., 1974, *Sociodinamica culturii*, Ed. Științifică, București, p. 57

⁴³ UNESCO, 1974, *Réunion d'experts sur le cycle de base des études*, Paris, 24-29 juin 1974, Rapport final, p.4

selecția conținuturilor învățământului este inseparabilă de restructurarea sistemelor educaționale (*ib.*, p. 281), astfel încât acestea din urmă să facă față mutațiilor din planul vieții social-econimice și culturale, să devină un factor reactiv al progresului istoric.

Ciclul de bază trebuie să asigure nu numai un trunchi comun pentru toți elevii, dar să permită opțiuni de aprofundare, de specializare în diferite domenii ale cunoașterii sau într-o profesie. Din perspectiva democratizării învățământului, experiența mondială este extrem de variată în acest sens. Astfel, dacă unele țări (Suedia) au asigurat un trunchi comun pentru toți copiii, altele (SUA) au promovat un sistem de învățământ cu alegeri extrem de libere și cu constrângeri minime. Pe termen lung, consideră B. Schwartz, a doua soluție este mai eficientă deoarece ia în considerare specializarea fiecăruia, „cu talentele și motivațiile proprii, în vederea unei dezvoltări optime pe toate planurile”⁴⁴. În condițiile diviziunii accentuate a muncii, specializarea individului într-un anumit domeniu (inclusiv profesional) constituie o condiție hotărâtoare a integrării sociale, aducându-i acestuia și „un sentiment de siguranță și o posibilitate de afirmare indispensabile dezvoltării personalității” (*ib.*, pp. 133-134). Specializarea nu se poate realiza decât pe un fundament solid de cultură generală. De asemenea, G. Bachelard avertiza asupra faptului că o „cultură științifică fără specializare ar fi o unealtă fără vârf, un foarfece cu lama tocită” (apud Mialaret G., *op.cit.* p. 57). Epistemologul francez observa, într-o altă lucrare, că „prea adesea savantul se încredințează unei pedagogii fragmentare”⁴⁵. În această perspectivă se evidențiază faptul că „specializarea nu trebuie nicidecum acuzată că ar duce la mutilarea omului, la restrângerea intempestivă a orizontului său”. Cultura generală constituie pentru individ fundamentul specializării, iar specializarea „determină o îmbogățire și o consolidare a culturii generale”⁴⁶.

O chestiune importantă o constituie alegerea momentului specializării. Cel puțin în planul pregătirii profesionale, tendința este de a întârzia accesul pe o filieră profesională, remarcându-se o creștere a locului disciplinelor de cultură generală ale învățământului profesional și introducerea unor elemente de pregătire profesională în toate filierele de pregătire generală (OCDE, 1976). Coroborată cu promovarea unui învățământ formativ, această concepție îi va permite individului inclusiv reconversia profesională, dacă realitățile o vor impune.

O altă problemă delicată este determinată de alegerea modalității optime de realizare a culturii generale. În acest sens, B. Schwartz sugera că formarea unui orizont de cultură generală se poate realiza pornind „de la indiferent care conținuturi și traversând orice domeniu” (*ib.*, p. 132). Fără a fi considerate echivalente, toate aceste variante – valorificate eficient din punct de vedere informativ-formativ vor asigura „o dezvoltare a spiritului, însă o dezvoltare specifică”, așa cum o oferă *Gesamtschulen* (*ib.*, p. 134).

De asemenea, cultura generală constituie o sursă importantă a *weltanschauung*-ului. Se conturează un adevărat „cerc hermeneutic” în cadrul căruia „cultura generală este baza primei aproximări a imaginii lumii și, în cadrul ei, a viitoarei specializări” (M. Ionescu, I. Matei, *art. cit.*, p. 10).

⁴⁴ Schwartz B., 1976, *Educația mâine*, EDP, București, p. 133

⁴⁵ Bachelard G., 1986, *Dialectica spiritului științific modern*, EȘE, București, vol. I, p. 275

⁴⁶ Ionescu M., Matei L., 1990, *Cultura generală – cultura de specialitate; implicații psihopedagogice*, în „Revista de pedagogie”, nr. 2, p.9



Cum apreciați formarea culturii generale în ciclul de învățământ obligatoriu al școlii românești? Dar al pregătirii profesionale? Faceți sugestii de îmbunătățire!

VII. Criterii de selecționare și organizare a conținuturilor învățământului

Argumentele care s-au adus pledează pentru o nouă filosofie în selecționarea și organizarea conținuturilor învățământului. În procesul de selecționare și organizare a conținuturilor acționează două filtre importante: finalitățile educației și un set de criterii (indicatori) care asigură relevanța conținuturilor selecționate (S. Rassekh, G. Văideanu, *op.cit.*). Din punct de vedere logic criteriul este sinonim cu „punctul de vedere” sau „unghiul de vedere” pe baza cărora noi realizăm acțiuni de comparație, de clasificare, de apropiere, de admitere. Criteriul poate fi o clasă de proprietăți de aceeași categorie.

Termenul de relevanță înseamnă relevant, adecvat, potrivit pentru ceea ce este destinat. Într-un document UNESCO (1976) se preciza că relevanța în alegerea obiectivelor și în elaborarea programelor constă „în apropierea învățământului de viață, de mediul natural și uman, de lumea muncii...” (apud D'Hainaut L., coord., *op.cit.*, p. 33-34). Aceiași coautori citați mai sus remarcă că relevanța constă în raportul și adecvarea conținuturilor la o dublă categorie de exigente: ansamblul surselor conținuturilor și al valorilor care fundamentează un anumit tip de societate, pe de o parte și nevoile, interesele și posibilitățile intelectuale și fizice ale elevilor pe de altă parte (*op. cit.*, pp. 204-205). Într-o lucrare recentă,⁴⁷ Relevanța este o problemă *fundamentală și inițială* cu care sunt confrunțați atât autorii programelor și manualelor școlare, educatorii, precum și cei care realizează evaluarea eficienței procesului de învățământ (S. Rassekh, G. Văideanu). Într-o excelentă sinteză a universitarilor clujeni (1995) se reliefa că „găsirea și stabilirea criteriilor de selectare, structurare și integrare a informațiilor științifice în conținutul obiectelor de învățământ este o problemă de reală dificultate care impune o mare rigurozitate științifică nu numai prin prisma logicii tradiționale a științei, ci și prin viziunea interdisciplinarității și a abordării sistemice”. (Ionescu M., Radu I., coord., *op.cit.*, p. 116).

Analiza criteriilor de relevanță a conținuturilor se poate realiza fie printr-un demers cu *caracter global*, „vizând toate sursele conținuturilor și conținuturilor ca un întreg”, fie prin demersuri *punctuale* sau *specifice*, permițând evaluarea unei anumite discipline, sau a întregului conținut din perspectiva unui anumit criteriu (S. Rassekh, G. Văideanu, *op.cit.*, p. 206). Caracterul pluridisciplinar și interdependența surselor conținuturilor și a finalităților educației propun o „abordare globală” și o „sinteză între exigențele interne (specifice, cu caracter pedagogic) și exigențele externe” (*ib.*, p. 207). Rezultă, și în abordarea acestei problematice, necesitatea unui demers pluridisciplinar (D. Lawton, 1973) care să permită selecționarea și organizarea unor conținuturi relevante ale învățământului.

Criteriile au un *caracter sistemic* (G. Văideanu, 1988), ceea ce va presupune evidențierea interdependenței lor în procesul complex de elaborare a programelor și manualelor școlare. De asemenea, ele au un *caracter istoric*, purtând amprenta climatului spiritual al unui anumit timp istoric.

⁴⁷ Cristea S., 1996, *Pedagogie generală. Managementul educației*, E.D.P. București

Studiul bibliografiei consacrate acestei probleme relevă o diversitate a punctelor de vedere, cu nuanțe spre convergență sau divergență. În continuare, vom încerca o restructurare a acestor criterii, valorificând contribuțiile aduse. Propunem următoarea taxonomie a criteriilor de selecționare și organizare a conținuturilor învățământului: filosofice, logico-științifice, psihologice și pedagogice.

A. Criterii filosofice

a) Din perspectiva finalităților sociale a demersului educațional, *paradigma privind dezvoltarea social-culturală* constituie un criteriu important în procesul de selecționare și organizare a conținuturilor învățământului. În funcție de această proiecție socială se vor stabili finalitățile și obiectivele educaționale, ca punct de intrare în demersul curricular.

b) Care este finalitatea finalităților? Sau, altfel spus, care *este concepția privind formarea personalității* (idealul educativ) în conformitate cu direcțiile de dezvoltare macrosociale? (vezi tema privind finalitățile).

c) Intreg acest efort presupune un *acord axiologic cu cultura, arta și aspirațiile poporului*. Această perspectivă valorică subliniază „importanța abordării învățământului ca *proces cultural* și a formării culturale a viitorilor educatori” (S. Rassekh, G. Văideanu, *op. cit.*, p. 208).

Asigurarea unui acord axiologic dintre discipline „constituie” o obligație a factorilor de decizie și a educatorilor. Valorile transmise prin intermediul unei discipline „nu trebuie negate sau puse în chestiune de o altă disciplină”⁴⁸, situații care vor afecta unitatea conținuturilor și vor determina confuzie în mintea celor educați.

d) Un alt criteriu de ordin filosofic îl constituie *dubla deschidere către PLC și către nevoile naționale și cele ale comunității locale*. Procesul educativ are loc într-un anumit context național, fără a se rupe de dinamica lumii contemporane. UNESCO și alte agenții ONU sunt foarte bine plasate din această perspectivă pentru „a stimula această deschidere către un ansamblu de imperative fundamentale pentru viitorul și supraviețuirea umanității”. Viitoarea construcție a lumii trebuie să aibă un caracter polifonic, unde globalizarea, exigențele naționale și nevoile comunității locale sunt în raporturi de interdependență și complementaritate. Creativitatea în plan istoric va rezulta din diversitatea lumii de mâine, nu din uniformizarea acesteia.

e) *Orientarea prospectivă și democratică a conținuturilor și a învățării*. Aceste aspecte au fost abordate, de aceea ne mulțumim doar cu enunțarea criteriului.

B. Criterii logico-științifice (epistemologice)

Alimentându-se din știința contemporană, conținuturile învățământului nu pot face abstracție de mutațiile care au loc în interiorul acestei surse majore. Ne referim, cu precădere, la explozia informațională, la problematica metodologică a științei, precum și la logica ei specifică.

a) *Reducerea redundanței informaționale*. Confruntate cu explozia informațională, cu tendința reală de supraîncărcare a programelor și manualelor școlare, cu obsolescența conținuturilor învățământului, factorii decidenți și autorii manualelor școlare alternative trebuie să facă din selectarea esențialului o prioritate a efortului lor. Accentul va fi pus pe acele elemente de conținut cu un grad înalt de generalitate:

⁴⁸ Cucoș C, 1995, *Pedagogie și axiologie*, EDP, București, pp. 81-82

categorii, teorii, principii, legi, reguli, noțiuni, concepte și, abia în ultimul rând, pe date – fapte – evenimente. Ele structurează o adevărată piramidă a conținutului structural al științei, cu note specifice pentru fiecare nivel în parte (M. Ionescu, I. Radu, coord., *op. cit.*, pp. 118-120).

b) *Respectarea logicii științei*, care va fi transpusă în plan didactic, este o condiție obligatorie a elaborării unor conținuturi pertinente. Prezentarea acestui aspect presupune o punctare a dezbatărilor care au loc în epistemologia contemporană.

Sub impactul unui cumul de factori, asistăm la „reorientări strategice” (la nivel conceptual și metodologic) în cadrul filosofiei științei. Dincolo de diversitatea tematică și metodologică, se conturează treptat necesitatea „constituirii unei imagini sintetice, integratoare, capabilă să depășească pluralismul și lipsa de comunicare și continuitate între diferitele abordări și școli de gândire în studiul științei”.⁴⁹ Noua „sinteză productivă” în epistemologie este pregătită atât de constituirea unor instrumente și metode de analiză logice mai simple și relevante, cât și de identificarea mai exactă a nucleului divergențelor în epistemologie⁵⁰. Deschideri promițătoare de abordare interdisciplinară în teoria științei oferă modelul structuralizat al teoriei științifice (J. D. Sneed, W. Stegmüller).

În elaborarea modelelor epistemologice nu se mai pleacă de la o singură disciplină științifică, evoluția recentă a dezvoltării științei permite evidențierea unor noi centre de „difuzie metodologică” și de problematizare filosofică ale științei.

În acest moment al discursului ne interesează un singur aspect al acestor mutații profunde: constituirea logicii științei ca o ramură specială a metaștiinței. Programul logicii științei urmărește „reconstrucția logică („rațională”) a limbajului, structurii (ulterior și a dinamicii) cunoașterii științifice” (I. Pârvu, *op. cit.*, p. 79). Ca organ al cunoașterii științifice, logica științei poate facilita surprinderea *eidos*-ului unei științe, ca moment important în organizarea conținutului pe baza logicii didactice. Alte aspecte ale logicii științei vor fi puse în evidență atunci când se vor aborda răsfrângerile logicii în plan educațional.

c) Trăsătura definitorie a științei contemporane, *interdisciplinaritatea* devine un criteriu semnificativ în selecționarea și, mai ales, organizarea conținuturilor învățământului. De aceea, considerațiile care urmează au un caracter teoretic, epistemologic. Implicațiile psihopedagogice ale acestei deschideri spre interdisciplinaritate din știința contemporană vor fi tratate în subcapitolul următor. Surprinderea arhitecturii contemporane a științei presupune o implicare activă a savanților din diferite domenii ale cunoașterii științifice, a filosofilor și logicienilor științei în efortul dificil, dar benefic, de selecționare și organizare a unor conținuturi pertinente pentru procesul de învățământ.

C. Criterii psihologice

Deschiderile pedagogiei spre cercetările psihologice sunt absolut necesare în vederea proiectării unui demers educațional eficient. Principalele achiziții ale psihologiei contemporane au fost prezentate în diferite contexte ale lucrării. În acest moment al discursului nostru ne vor interesa doar câteva aspecte care au implicații asupra procesului de selecționare și organizare a conținuturilor învățământului.

⁴⁹ Pârvu I., 1984, *Introducere în epistemologie*, ESE, București, p. 55

⁵⁰ *idem*, în Milcu Șt., Stancovici V., coord., 1980, *Interdisciplinaritatea în știința contemporană*, Ed. Politică, București, p. 174

Proiectarea curriculumului din perspectivă sistemico-holistică presupune un demers centrat pe cel ce învață, respectând particularitățile sale de ordin psihologic.

a) În acest sens, un important criteriu îl constituie măsura în care conținuturile învățării *asigură dezvoltarea psihică optimă* a celui educat. A.J. Cropley susține că organizarea programei școlare influențează gradul de coordonare a funcțiilor intelectuale. Fragmentarea programei va favoriza dezvoltarea unor stiluri cognitive „în care experiența este tratată ca neunitară și separată, deprinderile intelectuale sunt privite ca relativ independente, iar transferul între diferite tipuri de sarcini intelectuale este scăzut” (R. Dave, coord., *op.cit.*, p. 234). Dacă se va pune accentul pe unitatea cunoașterii, „funcția cognitivă tinde să fie largă și globală, fiind percepute cu ușurință interrelațiile între domeniile de experiență” (*ib.*).

Teoreticienii de orientare neopiagetiană cred că este mai profitabil de a abandona noțiunea de stadiu, pentru „a privilegia o concepție multilineară și contextuală a dezvoltării”. Marcel Crahay aprecia că evoluția generală a indivizilor poate fi mai bine caracterizată „prin vectori ai dezvoltării, decât printr-o succesiune de stări structurale”. În una din ultimele sale lucrări (1975), Piaget însuși pune problema unei reconstrucții complete a arhitecturii teoretice specific psihologiei genetice.

Gerard Vergnaud (un foarte bun cunoscător al psihologiei genetice și un cercetător asiduu al problematicii predării – învățării matematicii) sublinia că majoritatea cunoștințelor sunt competențe și sunt disponibile sub forma schemelor. Din această perspectivă, autorul francez conchide că „dezvoltarea cognitivă constă, mai întâi și în principal, în dezvoltarea unui vast repertoriu de scheme”.⁵¹ Alături de alte câteva contribuții cu implicații în didactică (ideile de adaptare, dezechilibrare și reechilibrare, conservare a cantității, reprezentarea spațiului și formarea conceptelor matematice și fizice, etc.), Vergnaud considera conceptul de schemă drept cheia de bază a teoriei lui Piaget.

Pe ce va trebui să punem accentul în procesul de învățământ: pe mecanismele generale (Piaget) sau pe principiile specifice fiecărui domeniu (psihologia cognitivă)? Se pare că soluția optimă se află în interacțiunea dintre cele două tipuri de mecanisme. Formarea unor competențe specifice diferitelor domenii n-ar fi posibilă fără aceste structuri generale, care, la rândul lor, se perfecționează în diferite situații concrete.

Un alt cercetător al domeniului matematicii (M. Fayol, 1989) consideră că problema cea mai importantă a învățării matematicii este cea a trecerii de la „reșite locale necoordonate” la „o comprehensiune generalizată și, în mod necesar, mai abstractă”. Procesul de construcție a unei organizări a cunoștințelor din ce în ce mai generale și mai abstracte se realizează prin ceea ce Piaget numea *abstractizări reflexive (reflechissantes)*, de gradul al doilea le-am spune noi.

b) *Adecvarea conținuturilor particularităților de vârstă ale elevilor* este o chestiune sensibilă, care presupune o atenție deosebită din partea factorilor decidenți, a cercetătorilor, a autorilor de programe și manuale școlare și, nu în ultimul rând, a educatorilor. Din păcate, realitățile școlare sunt încă departe de a realiza această exigență. Aceasta deoarece elevul este tratat în continuare ca „un simplu recipient sau

⁵¹ Vergnaud G., 1996, « Quelques idées fondamentales de Piaget intéressantes la didactique », în *Perspectives*, vol. XXVI, nr. 1, mars 1996, p. 199

depozitar al cunoștințelor” (A. Silva, 1973, în R. Dave, coord., *op. cit.*, p. 215), iar programele școlare „ascultă mai mult de o logică abstractă decât de logica indivizilor” (M. Lobrot, 1966)⁵². Soluțiile se află la intersecția dintre logica științei și logica didactică, asigurându-se *accesibilitatea* sistemului de cunoștințe, priceperi, deprinderi.

c) Numai astfel cel educat își va dezvolta *gustul efortului propriu și bucuria de a învăța* (George Văideanu). În condițiile unor programe școlare supraîncărcate din punct de vedere informațional, neadecvate particularităților de vârstă și individuale ale elevilor, în mică măsură școlile vor stimula motivația învățării. A. J. Cropley avertiza că pregătirea indivizilor pentru schimbare presupune un efort mai mare din partea educatorilor de a crea situații educative în care copiii „sa trăiască incertitudinea și să-și elaboreze reacțiile necesare pentru adaptarea la ea”(R. Dave, coord, *op. cit.*, p. 218). Incertitudinea, stările inopinante, elementele imprevizibile sunt factori care stimulează învățarea (D. E. Berlyne, 1960). Dezvoltarea psihică presupune această dialectică a momentelor de stabilitate și de incertitudine, momentele de „entropie” psihică anticipând noi faze de relativă stabilitate.

Un alt aspect mai puțin abordat în plan teoretic și cercetat în plan experimental este dimensiunea estetică a curriculumului. În această direcție, J. Brubacher (1969) constată că studiul unei discipline determină „o stare afectivă în cel educat. Această stare emoțională este cea care întărește și intensifică aprecierea în experiența de învățare” (apud C. Cucoș, *op. cit.*, p. 80).

Dimensiunea psihologică a reformei conținuturilor merită o atenție mai mare din partea tuturor agenților educaționali implicați în acest proces complex. Astfel se va putea valorifica mai bine „aurul cenușiu” al indivizilor, „zăcămintul interior” de care dispun aceștia, deschizând perspectiva unui neoumanism în zorii celui de-al treilea mileniu al istoriei. Se conturează, de asemenea, o adevărată „pedagogie a succesului – orientare majoră a demersului educativ eficient.

D. Criterii pedagogice

În cadrul demersului nostru ele ocupă ponderea cea mai importantă. Din perspectiva abordării sistemice, importanța criteriilor de ordin pedagogic nu va putea fi bine evidențiată decât în solidaritate funcțională cu celelalte criterii.

a) *Concordanța conținuturilor cu logica didactică*. Așa după cum am subliniat, implicațiile logicii asupra actului educativ constituie o direcție importantă a teoriei și practicii contemporane. Ne gândim, în primul rând, la valorificarea în plan didactic a ceea ce s-a numit *logica naturală* (Petre Botezatu, Robert Blanché). A construi o logică naturală înseamnă a apropia discursul de „cursul spontan al gândirii”⁵³. Unitatea logicii naturale, ca și a logicii generale, este asigurată de obiectul său de studiu: „gândirea, care cunoaște”.⁵⁴

Răsfârngerile didactice ale logicii au fost bine sintetizate, printre alții, de către logicianul G. F. Kneller. Într-o lucrare tradusă la noi (1973)⁵⁵, acesta preciza că – pentru a deveni obiectul procesului de

⁵² în Cambon J., Delchet R., Lefèvre L., 1977, *Antologia pedagogilor francezi contemporani*, EDP București, p. 261

⁵³ Botezatu P., 1969, *Schiță a unei logici naturale*, Ed. Științifică, București, p.7

⁵⁴ O. Ursache, în P. Ioan, coord., 1994, *Logică și educație*, Ed. Junimea, Iași, p. 128

⁵⁵ Kneller G.F., 1973, *Logica și limbajul educației*, EDP București

predare-învățare – „conținutul instruirii trebuie ordonat într-o anumite succesiune” (p. 81). În acest sens, trebuie să se țină seama de două categorii de condiții: de ordin logic și psihologic. Conținutul instruirii este *ordonat logic* atunci când „el este dispus conform unei ierarhii de principii și concepte care se presupune că fac parte din disciplina însăși.” (*ib.*, p. 84). Această organizare poate fi logică sau pseudologică. În cazul matematicii, fizicii, chimiei și al altor științe naturale, elementele de conținut sunt ordonate logic deoarece sunt, „corelate educativ”. În științele socio-umane (economie, antropologie, pedagogie), conținutul se ordonează, de regulă, după valențele explicative ale acestuia (adică pseudologic).

Elementele de detaliu pot fi predate în corelație cu cele esențiale ale respectivei discipline. Prioritatea logică a unor elemente de conținut nu implică o prioritate temporală în procesul de predare - învățare: unele aspecte fundamentale pot fi date de la început, altele trebuie prezentate treptat (*ib.*, p.92).

Ordinea psihologică presupune ca succesiunea conținutului învățământului să corespundă „capacității crescânde a copilului de a învăța” (*ib.*, p. 93). Dintre factorii care influențează dezvoltarea puterii de învățare a elevului, Kneller reține pe următorii: maturitatea biologică, experiența anterioară a elevului, motivația pentru învățare.

Analiza contemporană a celor două categorii de condiții îi permite lui Kneller să pună în evidență încercări de a le echilibra, cu o ușoară tendință de înclinare a balanței în favoarea logicii. O primă concepție afirma că „esențialul într-o disciplină poate fi învățat, într-o formă sau alta, la orice vârstă și de aceea ordinii logice nu i se opun nici un fel de considerente psihologice”. (*ib.*, p. 100). Ideile pot fi înțelese variindu-le, ținând cont de vârsta elevului. Operațiile logice pot fi simplificate, dar „nu suficient ca să lichideze barierele psihologice ridicate de însușirea lor la o vârstă nepotrivită” (*ib.*). Trebuie să existe, deci, „o corespondență fundamentală între organizarea logică a ideilor într-o disciplină și organizarea psihologică a ideilor în mintea elevului”. (*ib.*, p. 101).

Cea de-a doua concepție pe care Kneller o analizează susține că între organizarea „disciplinară și cea naturală există o concordanță suficientă pentru ca ordinea de învățare să fie, în esență, similară cu ordinea disciplinei”. (*ib.*, p.102). Reprezentantul tipic al acestei concepții este psihopedagogul american David P. Ausubel. Din această perspectivă ar rezulta că – în cadrul conținutului unei discipline – „conceptele mai cuprinzătoare subsumează altele, mai puțin cuprinzătoare și informația concretă”. (*ib.*)

În practica educațională nu se realizează pe deplin concordanța între organizarea disciplinară și cea mentală. În primul rând, se constată că o parte a conținutului reținut de intelect poate fi uitată și, în al doilea rând, elevul trebuie să atingă un anumit nivel de stăpânire a conținutului unei discipline pentru a putea fi pusă „problema economicității și caracteristicilor sistematice ale structurii disciplinei respective” (*ib.*, p. 103).

Treptat, în câmpul cercetării educaționale s-a conturat ca un domeniu distinct de cercetare: cel al *logicii didactice*. Ea este definită drept „o parte a logicii pedagogice care studiază procesele fundamentale de predare - învățare, analizează structura, organizarea, desfășurarea și strategia acestor procese, corespunzător tipului și gradului de școală, particularităților de vârstă și individuale, contextului social -

cultural, în scopul realizării adecvate și eficiente a obiectivelor educației”. (*Dicționar de pedagogie*, 1979, p. 257).

Într-o încercare de a o caracteriza, I. Neacșu preciza că logica didactică este un element esențial al culturii ce-i permite elevului un start bun în procesul dificil al cunoașterii. Logica didactică se vrea „un fel de ucenicie întru aprecierea focului cunoașterii, este momentul bun al culturii filtrate”, este „o prinenire care te pune în fața necunoscutului de cunoscut, a obligației, a normei”, o mobilizare „din afară” a prospețimii elevului; este o „paradigmă epistemologică și psihologică ce incită la confruntare și descifrare, la integrare și diversificare”; ea presupune, de asemenea, un angajament retoric, anticipativ și aplicativ; se definește la intersecția dintre știință, tehnică și artă.

Din problematica mai vastă a logicii didactice noi vom aborda doar câteva aspecte care privesc reforma conținuturilor învățământului. O chestiune importantă este legată de procesul de *transpoziție didactică*. Împrumutat din câmpul cercetărilor sociologice (Michel Verret, 1975), conceptul de transpoziție didactică a fost introdus în didactică de către Y. Chevallard (1982, 1985). Se disting două etape ale transpoziției didactice (DEEF, 1994, p. 1006):

– Mai întâi are loc *trecerea de la o știință de referință la un ansamblu de cunoștințe de predat*. În funcție de experiența elevilor, de gradul lor de dezvoltare intelectuală și morală, de nivelul cunoștințelor, „conținuturile sunt structurate, simplificate, traduse în forme susceptibile de a stimula interesul și de a facilita înțelegerea” (V. De Landsheere, *op. cit.*, p. 197).

Logica didactică trebuie să se sprijine pe logica științei respective, avându-se în vedere „ca gruparea cunoștințelor să se facă în jurul structurii logice fundamentale a științei respective, insistându-se asupra tezelor și principiilor celor mai semnificative pentru înțelegerea tuturor celorlalte fenomene”⁵⁶. De asemenea, s-a pus în evidență faptul că procesul de învățământ se apropie de particularitățile cercetării științifice, ceea ce a determinat ca derivarea conținuturilor învățământului să fie realizată și "prin aceleași operații logice care intervin și în dezvoltarea științelor, în procesul cercetărilor științifice propriu-zise”.⁵⁷

În acest proces de transpoziție didactică se întâmplă adeseori că elementele de conținut selecționate pentru a fi predate elevilor să fie rupte de contextul socio-cultural în care acele elemente ale științei au fost descoperite (fenomen denumit *decontextualizare*).

Există pericolul pierderii sensului pe care un element al cunoașterii îl va avea în cadrul științei respective. Pentru însușirea acestor elemente de conținut elevul este plasat într-un context școlar cu particularități distincte de contextul descoperirii științifice. Întâlnirea cu elevii presupune o *recontextualizare*, o *repersonalizare* a acestor elemente ale cunoașterii. O altă dificultate a acestui proces de recontextualizare își are originea în diferența care există între nucleul logic al profesorului și cel al elevului. „Profesorul nu cunoaște îndeajuns această rețea epistemică din mintea elevilor și de aici o serie de dificultăți în procesul de elaborare a conceptelor științifice”. De aici rezultă și necesitatea cunoașterii acestei rețele epistemice și „adoptarea unor strategii didactice adecvate”⁵⁸.

⁵⁶ Nicola I., 1994, *Pedagogie*, EDP, București, p.300

⁵⁷ Goian Gh., 1994, *Baza logică a procesului de învățământ*, EDP București, p. 174

⁵⁸ Păun E., 1991, „Noi dezvoltări în didactică”, în *Revista de pedagogie*, nr. 3, p. 60

Transpoziția didactică trebuie să respecte și demersul de învățare, care nu este linear ci, mai degrabă, arborescent și relativ anarhic. Acest lucru face ca o cunoștință să rezulte din rezolvarea progresivă a unui puzzle ale cărui piese sunt achiziționate cel mai adesea într-o manieră accidentală decât sistematic. „O disciplină poate fi considerată ca un puzzle de ansamblu în care fiecare piesă este, la rândul său, un puzzle”(V. De Landsheere, *op. cit.*, p. 200). Aceste puzzle pot fi considerate ca imaginea unui *câmp conceptual* particular. Această idee a fost subliniată de G. Vergnaud (1981), atunci când el refuză viziunea punctiformă, pledând pentru această conexiune a conceptelor predate, conducând la o adevărată „urzeală conceptuală” specifică unui domeniu (J. P. Astolfi, 1990).

În literatura românească Gh. I. Goian a realizat o analiză a *sistemelor de cunoștințe* (1994). Acestea sunt „instrumente de care ne servim pentru efectuarea dimensiunilor metodice. Ele dirijează analizele metodice și sintezele metodice, cu toate operațiile pe care acestea le implică (particularizări, demersuri analitico-sintetice sau analitice, interferențe științifice, determinări)...” (*op. cit.*, p. 143). Sistemele de cunoștințe se caracterizează prin două dimensiuni. *Profundimea sistemului* este dimensiunea prin care se exprimă faptul că sistemele se caracterizează prin „mai multe trepte dispuse în ordinea complexității crescânde” sau prin mai multe niveluri de abstractizare și generalizare ale conținuturilor (M. Ionescu, I. Radu, coord., 1995, p. 126, tabel pe care-l prezentăm în pagina următoare).

Autorii clujeni fac în acest context câteva sublinieri care ar merita reținute. În primul rând, spre deosebire de știință, în procesul didactic se constată „un oarecare decalaj între nivelul de abstractizare și generalitate al conținutului și nivelul de predare”. (*ib.*, p. 127)

Niveluri de abstractizare și generalizare ale conținutului	Niveluri ale formei de abordare a informațiilor
Categorii (C 7)	Filosofic (F 7)
Teorii (C 6)	Structural-sistemic (F 6)
Principii (C 5)	Cibernetic (F 5)
Legi (C 4)	Logico-matematic (F 4)
Reguli (C 3)	Logic (F 3)
Noțiuni (C 2)	Noțional (F 2)
Date-fapte (C 1)	Empiric (F 1)

Relaționarea gradului de abstractizare a conținutului cu forma de abordare a informațiilor

Pe de altă parte, transferul informațiilor „de la o disciplină la alta se realizează în cazurile în care cunoștințele sunt predate la un nivel optim de abstractizare și generalizare în cadrul fiecărei discipline”(ib., p. 128). În concluzie, corelarea nivelurilor de abstractizare și generalizare cu structurile cognitive ale elevilor „reprezintă o problemă cheie în fundamentarea și dezvoltarea gândirii științifice, interdisciplinare a acestora”. (*ib.*)

Cea de-a doua dimensiune a sistemului de cunoștințe o reprezintă *lărgimea lui*, care rezultă din faptul că, „pe fiecare treaptă a sistemului, sunt cuprinse în mod exhaustiv sau cu tendința spre exhaustivitate unitățile sistemice care pot fi plasate pe treapta respectivă”. (Gh. I. Goian, *op. cit.*, p. 145) Această dimensiune a fost exprimată de către Descartes ca regula a patra a metodei sale: „a face pretutindeni enumerări atât de integrale și cuprinderi atât de generale încât să fiu asigurat de a nu omite nimic”. Pe baza acestor considerații generale, Gh. Goian va prezenta apoi diferite variante ale sistemului de cunoștințe pentru diferite discipline de învățământ (*ib.*, pp. 150-175).

Experiențele practice și generalizările teoretice au consacrat mai multe *modalități de ordonare a cunoștințelor în cadrul programelor școlare*:

a) *Organizarea lineară* presupune o înlănțuire succesivă și continuă a cunoștințelor, elevul înaintând progresiv în însușirea unor elemente din ce în ce mai complexe. Această înlănțuire nu mai permite o revenire asupra cunoștințelor predate.

b) *Organizarea concentrică* constă în reluarea elementelor de conținut într-o formă amplificată și la alt nivel.

În afara unor avantaje (legate mai ales de accesibilitatea cunoștințelor), ambele modalități prezintă câteva dezavantaje, dificultăți: se constată un anumit abuz al demersului inductiv; acest aspect va întârzia, într-o oarecare măsură procesul de conceptualizare; aceste fenomene sunt însoțite de întârzieri în dezvoltarea intelectuală a elevilor; ele nu oferă posibilitatea reluării în contexte variate a aceluiași sistem de cunoștințe; blochează transferul cunoștințelor dintr-un domeniu în altul; asigură în mică măsură realizarea valențelor formative ale procesului de învățământ (O. Oprea, 1979).

c) Unele remedii ale acestor dificultăți sunt aduse prin *organizarea în spirală*, propusă printre alții de J. Bruner. În acest caz reluarea vizează elemente ale structurii de bază a cunoștințelor, calchiindu-se pe viziunea pe care o are copilul despre lume, implicând operații logice din ce în ce mai complexe și stimulând activitatea de tatonare a realității punându-l pe copil în diferite situații educative.

d) *Organizarea modulară* va fi prezentată în subcapitolul următor

e) La fel vom proceda și cu *viziunea interdisciplinară* de organizare a conținuturilor învățământului .

f) Marin Călin ⁵⁹ propune organizarea conținutului într-o manieră *diferențială*, care se poate realiza în câteva variante: programe maximale (pentru elevii mai avansați și cu aptitudini înalte); programe minimale (pentru cei care întâmpină dificultăți în învățare); programe unitare (ar putea fi vorba, credem noi, de acele elemente ale programei cu caracter obligatoriu pentru întreaga țară); programe elastice (adaptate particularităților regionale și locale); programe-cadru (care precizează doar tezele și problemele de bază ale unui conținut).

g) În afara acestor modalități de natură formală, epoca noastră evidențiază o altă modalitate de însușire a cunoștințelor, denumită *cunoașterea aleatorie* (C. Cucoș, *op. cit.*, p. 59). Textura acestui ecran de cunoștințe este comparată de către același autor „cu un sistem fibros, de pâslă, format din frânturi dezorganizate, legate din întâmplare prin simple relații de proximitate și contiguitate, caracterizându-se

⁵⁹ Călin M., 1995, *Procesul instructiv-educativ*, EDP, București, p. 97

mai ales, prin marea densitate și compactitate a informațiilor, decât prin integritate” (*ib.*, p. 60). Rezultatul acestui tip de cunoaștere este denumit de către A. Moles cultură mozaicală (1974).

– Cea de-a doua etapă a transpoziției didactice preconizată de V. De Landsheere (1992) constă în *acțiunea pedagogică*, orchestrată de planificarea didactică. Va rezulta un curriculum personal al educatorului, adaptat unui anumit context spațio-temporal foarte concret. Sunt aspecte importante dar care nu constituie obiectul prezentului demers.

Rezultatul acestui proces de transpoziție didactică va fi crearea originală a unor obiecte didactice *ad hoc*. M. Develay (1992) propunea o lărgire a câmpului transpoziției didactice, el sugerând ideea unei reconstrucții programatice. Această reconstrucție se desfășoară pe baza a două procese complementare: *didactizarea* (conducând la crearea unor noi conținuturi de predat) și *axiologizarea* (conținuturile învățământului traduc finalități educative și sociale) (DEEF, 1994).

b) *Asigurarea echilibrului în elaborarea programelor și în organizarea procesului de învățământ*. Analiza conținuturilor învățământului din perspectiva acestui criteriu privește atât aspectele cantitative, precum și pe cele calitative. Acest echilibru trebuie realizat între: diferite grupe de obiective; diferite grupe de discipline; elementele teoretice și cele practice; diferite conținuturi repartizate la nivelul ciclurilor școlare; conținuturile formale, pe de o parte, și cele nonformale și informale, pe de altă parte; valorile naționale și universale; diferite moduri de a învăța (clase, grupuri); ponderea cuvântului și a imaginii în procesul de predare-învățare (S. Rassekh, G. Văideanu, *op. cit.*, p. 211).

Chiar din această trecere în revistă ne dăm seama că sursele dezechilibrelor sunt numeroase. Lor li se mai adaugă unele tendințe expansioniste din partea unor discipline susținute cu argumente credibile. Toate aceste elemente pot afecta coerența și eficiența de ansamblu a demersului educativ, formarea unei personalități armonioase și creative. Ne dăm seama că o analiză a conținuturilor numai din perspectiva acestui criteriu va cere timp și multă energie, efort dificil din partea unei echipe interdisciplinare.

c) *Coerența conținuturilor*. Termenul de *coerență* semnifică unitatea mai multor idei, elemente, lucruri și, din punct de vedere logic, proprietatea unui sistem de axiome de a nu admite contradicții sau ruperi. În cazul conținuturilor învățământului poate fi analizată din punct de vedere *diacronic* (care presupune lipsa acestor contradicții în parcurgerea materiei într-un an, într-un ciclu sau în trecerea de la un ciclu la altul) și *sincronic* (în acest caz fiind vorba despre absența rupturilor între conținutul diferitelor discipline care se predau la un moment dat). Nu vom intra în analize concrete, experiența didactică pune în evidență destule incoerențe atât în plan sincron, cât și diacronic. În aceste cazuri, evaluările trebuie să aibă în vedere: calitatea filosofiei care a fundamentat procesul de selecționare și organizare a conținuturilor; structurarea unei materii repartizată pe doi sau mai mulți ani; articularea între mai multe discipline pe axele lor verticale sau orizontale; calitatea articulațiilor între finalități, obiective generale, obiective intermediare și cele operaționale; funcționarea complementarității între formal și nonformal; utilitatea modalităților folosite de către școală pentru a pune în valoare experiența dobândită în afara școlii (*ib.*, p. 213).

Unele țări au experiențe interesante în acest domeniu: dezbateri deschise a-i stimula pe elevi să ridice probleme, dezbateri asupra unor probleme culturale majore, învățarea în grupe mici, centrarea pe experiența acumulată de elevi în diferite domenii.

d) *Flexibilitatea programelor* constă în marja de libertate pe care o au educatorii în a-și proiecta conținuturi în concordanță cu nevoile, interesele celor educați. În Franța, de exemplu, programele școlare nu detaliază conținuturile, permițând educatorilor să-și stabilească conținuturile concrete, dar și strategii de predare-învățare. De asemenea, flexibilizarea programelor se poate realiza prin organizarea modulară, prin asigurarea unor opțiuni multiple și combinabile (ne gândim la disciplinele opționale și facultative). La noi programele și-au evidențiat flexibilitatea prin elementele de curriculum aprofundat și de curriculum extins, dar și prin programele disciplinelor opționale.

e) *Corelarea dintre cultura generală, cultura profesională și cea de specialitate* (Aceste aspecte au fost deja abordate).

f) Sporirea ponderii valențelor *formative*. Maxima lui Montaigne (cap plin sau cap bine format) continuă să incite la luări de poziție și în secolul al XX-lea. A. N. Whitehead (1929) avertiza asupra faptului că, dacă noi vrem să-i dezvoltăm copilului gândirea, atunci trebuie să evităm „ideile inerte”. Pe acestea el doar le receptează, fără a fi folosite, puse în aplicare sau asociate în noi combinații. Alți cercetători ai domeniului au insistat asupra ideii că majoritatea cunoștințelor transmise în școală nu sunt rodul reflexiei personale a elevului. Mutațiile profunde din lumea contemporană au condus la răsturnarea triadei obiectivelor educaționale, la necesitatea accentuării valențelor formative ale procesului de învățare.

Această finalitate a învățământului contemporan nu se poate realiza independent de conținuturile care trebuie transmise. Marcel Crahay (succesorul profesorului G. De Landsheere la Universitatea din Liège) preciza că teoria subiectului creator în procesul de cunoaștere trebuie să conducă la „un model pedagogic în care însușirea cunoștințelor este fructul unui act creator, în care copilul, confruntat cu probleme de adaptare la mediul înconjurător, este angajat într-un proces de elaborare activă a gândirii sale”.

Același autor a sintetizat, sub forma unor adevărate principii, implicațiile perspectivei neopiagetiene⁶⁰.

(1) Acțiunea educativă nu poate urmări stimularea unui proces independent de un conținut supus structurării.

(2) Conținutul sau situația este mai mult decât un context favorabil stimulării procesului.

(3) În situații noi de învățare, educatorul trebuie să-i mobilizeze pe elevi în folosirea cunoștințelor anterioare pentru a interpreta situațiile noi care le sunt prezentate.

(4) Experiența nouă trebuie repetată astfel încât achiziția sa se stabilizeze și să se automatizeze.

(5) Elevii să folosească noile achiziții în situații diferite de contextul de plecare.

(6) Elevii să fie ajutați în a-și analiza propriile modalități de abordare a unor situații problematice și să sesizeze elementele generale.

O prioritate a unui învățământ formativ este formarea unei gândiri complexe. Aceasta „integrează pe cât posibil modurile simplificatoare de a gândi, dar refuză consecințele mutilante, reduționiste, unidimensionalizante și, în final, orbitoare ale unei simplificări care își propune să reflecteze ceea ce există real în realitate” (E. Morin, *op. cit.*, p. 11). Gândirea complexă își propune să dea socoteală de articulațiile între domenii disciplinare; ea aspiră la cunoașterea multidimensională, dar este conștientă că,

⁶⁰ Crahay M., 1996, „Tête bien ou tête bien pleine? Recadrage constructiviste d'un vieux dilemme”, în *Perspectives*, nr. 1

de fapt, cunoașterea completă este imposibilă. Complexitatea este principiul gândirii care se dorește o sfidare, nu un răspuns, ea presupune incertitudinea și recunoașterea ireductibilului (*ib.*, p. 134). „Complexitatea este dialogică ordine / dezordine / organizare” (*ib.*, p. 137). Și complexitatea trebuie realizată pentru că, pe de o parte, ea „integrează simplitatea și, pe de alta parte, se deschide asupra neconceputului” (*ib.*).

În concluzie, criteriile sunt filtre axiologice, logico-științifice, psihologice și pedagogice pentru introducerea celor mai adecvate conținuturi, pentru atingerea finalităților și obiectivelor educative.



Analizați respectarea a cel puțin unui grup de criterii (de ex. psihologice) în selecționarea și organizarea conținuturilor la o disciplină pe care o predați.

VIII. Modalități de selecționare și organizare a conținuturilor învățământului

VIII.1. Promovarea interdisciplinarității în învățământ

Reforma conținuturilor învățământului reprezintă un punct nodal al transformărilor care au loc la nivelul curriculumului, înțeles ca proiect educativ holistic. Conținuturile reprezintă componenta cea mai dinamică și flexibilă a curriculumului. În selecționarea și organizarea conținuturilor învățământului s-au conturat mai multe modalități, dintre care amintim: perspectiva interdisciplinară, viziunea modulară, predarea științei ca proces, trunchi comun – discipline facultative și opționale, curriculum diferențiat și personalizat, conținuturile alternative ș.a.

1.1. Argumente pentru o abordare interdisciplinară

Departat de a fi un „simptom patologic” (Gusdorf) în evoluția spiritului uman, promovarea interdisciplinarității constituie una dintre trăsăturile definitorii ale progresului științei contemporane. Perspectiva interdisciplinară se explică prin mai multe categorii de argumente interdependente.

➤ *De ordin ontologic.* În plan existențial, ca manifestare în spațiu și timp, lumea ni se dezvăluie – cel puțin la nivelul științei contemporane – ca o totalitate, ca un *Kosmos* natural și social.

➤ *De ordin epistemologic.* Interdisciplinaritatea rezultă din această valorizare în plan epistemologic a ideii de totalitate ontologică. Smirnov remarcă în acest sens că „fundamentul epistemologic al interdisciplinarității ține de unitatea întregii cunoașteri științifice, cu alte cuvinte de unitatea crescândă a structurii epistemologice a științelor.”⁶¹ De asemenea, surprinderea complexității vieții reclamă elaborarea unei paradigme corespunzătoare, a unei „logici a complexității” (E. Morin) sau a unei „logici naturale” (P. Botezatu).

➤ *De ordin social.* Dinamica fenomenelor vieții sociale se înscrie pe coordonatele aceleiași logici a complexității, dar și a integrării diverselor sfere și paliere. Procesele de socializare a naturii (cu consecințe mai mult sau mai puțin previzibile), precum și problematica lumii contemporane reclamă cu necesitate o gândire interdisciplinară.

➤ *De ordin psihopedagogic* în contextul logicii discursului, aceste aspecte ne interesează desigur cel mai mult. Dar ele nu pot fi înțelese și rezolvate corect în planul practicii educaționale dacă sunt rupte de dinamica științei și vieții sociale. a) Conținuturile învățământului trebuie structurate ținându-se cont de

⁶¹ UNESCO, 1986, *Interdisciplinaritatea și științele umane*, Ed. Politică, București, p. 100

logica științei, de mutațiile care au loc în știința contemporană. Deși se pleacă de la aceste elemente, concretizarea conținuturilor reclamă o *logică didactică*, cu particularități distincte. b) De asemenea, abordarea în manieră cibernetică a procesului de învățământ (ca *input* și *output*) – în relație cu exigențele sociale – va avea consecințe în structura și dinamica conținuturilor învățământului. Rezultă clar, credem, că argumentele prezentate până acum se întrepătrund și au implicații inclusiv în plan psihopedagogic. c) Procesul de învățământ, articulat cu structurile educației nonformale și informale, trebuie să reflecte în conținuturile sale caracterul de sistem, unitatea științei contemporane, precum și relațiile paradigmatică, de ordin logic ale diferitelor discipline științifice.

d) Educația ca activitate sistematică, conștientă și organizată presupune o anumită coerență, unitate. Idealul educativ, ca imagine sintetică a tipului de om pentru o anumită temporalitate istorică, asigură, pe de o parte, unitatea activității educative. Politropicul reprezintă „o lege de creștere” a spiritului (G. Liiceanu). Dacă omenirea nu a putut rămâne ahileică (într-o stare de unitate originară), nu înseamnă că ea nu poate năzui să-și redobândească coerența, a doua simplitate, să-și recompună un chip din fragmentele necesare ale propriei sale dispersii, deși acest proces de reconstrucție a paradigmei individuale și sociale are un caracter permanent⁶². Pe de altă parte, copilul – ca ființă umană în devenire – este o totalitate, un întreg și de aceea activitatea în plan educațional nu trebuie să piardă din vedere acest fapt. Mai mult, fiecărui om îi este caracteristică această aspirație către propria sa viziune despre lume (*weltanschauung*), pe care procesul educativ trebuie să-o satisfacă. e) Printr-un efort interdisciplinar, procesul de învățământ trebuie să valorizeze din punct de vedere educativ întreaga realitate înconjurătoare a copilului (Fr. Best), oferindu-i acestuia o varietate de situații educative favorizante, dar și permițând realizarea sintezelor, sesizarea dinamicii lumii văzută ca un tot, ca un întreg, formată din sisteme și subsisteme interdependente.

f) Procesul de învățământ trebuie să ofere elevilor cât mai multe situații pentru ca aceștia să ajungă la o riguroasă sistematizare a materiei, la corelarea și concentrarea logică a cunoștințelor în jurul unui sistem redus, dar esențial, de noțiuni, de legi și principii fundamentale, altfel spus, accentul să fie pus pe codurile de referință și interpretare.

g) Într-un document UNESCO se sublinia că interdisciplinaritatea „apare ca o consecință a integrării tuturor tipurilor de conținuturi din perspectiva educației permanente”⁶³.

1.2. Tipologia interdisciplinarității

Încercând o sinteză a punctelor de vedere exprimat, propunem următoarea **tipologie de abordare a conținuturilor învățământului**:

(1) **Perspectiva intradisciplinară** trebuie să asigure coerența metodologică și conceptuală a unei discipline sau a unui grup de discipline științifice. Ea se realizează, în principal, respectând logica științei respective, adaptată particularităților logicii didactice. Intradisciplinaritatea, subliniază D'Hainaut, are avantajul că oferă, atât elevului, cât și profesorului „o structură care respectă ierarhia cunoștințelor

⁶² Liiceanu G., 1981, *Încercare în politropia omului și a culturii*, Ed. „Cartea Românească”, București

⁶³ UNESCO, 1976, *Réunion d'experts sur la méthodologie de la réforme des programmes scolaires*, p. 18

anterior dobândite.” (ib., p. 212); ea se vrea un cadru securizant pentru elev pe măsură ce el avansează în cunoaștere; permite transferul cunoștințelor.

Această structură are și unele inconveniente: a) disciplina nu este singura structură epistemologică posibilă; b) structura ei, chiar dacă este comodă, nu este neapărat cea mai bună; c) nu permite stimularea motivației învățării; d) transferul orizontal se produce uneori greu, ceea ce conduce adesea la ruptura teorie-practică; e) i-a condus pe elev și profesor la „paradoxul enciclopedismului specializat”: în devotamentul lor pentru disciplină, elevul trece pe plan secund; f) conduce la o concurență „neloială” între cadrele didactice (ib., pp. 212-214). D’Hainaut concluzionează că, în ciuda acestor limite, *promovarea interdisciplinarității nu anulează existența disciplinelor*, ele sunt necesare procesului de descifrare a universului cunoașterii.

(2) *Perspectiva pluridisciplinară (tematică)*. În acest caz tema (temele) constituie obiectul de abordare din partea mai multor discipline, fiecare cu perspectivă, logică și metode distincte. Perspectiva pluridisciplinară sau tematică permite abordarea unei teme, a unei situații sau a unei probleme de către mai multe discipline autonome, fiecare având unghi propriu de abordare și o metodologie distinctă. Perspectiva se folosește mai ales în învățământul primar. J. Dewey a inițiat pedagogia centrelor de interes, dezvoltată de către Decroly în Belgia, în predarea-învățarea problemelor mediului.

Pluridisciplinaritatea are mai multe avantaje: tema este abordată în globalitatea sa, din mai multe perspective; structurând învățarea pe probleme, mai ușor se va putea dezvolta motivația; asigură decompartmentarea cunoștințelor; permite formarea unei gândiri realiste, nuanțate; transferul se va putea realiza mai ușor. Și această perspectivă poate genera anumite dezavantaje care trebuie avute în vedere: mai greu permite trecerea de la cunoscut la necunoscut, de la simplu la complex; nu ia întotdeauna în considerare structura internă a materiilor, cunoștințele anterioare ale elevilor; deseori educatorul sacrifică rigoarea și profunzimea „în favoarea unor simplificări excesive”.

Se cunosc experimente de a trata teme privind mediul înconjurător, Proiectul Nuffield, problemele globale ale omenirii, ale tehnologiei în spirit pluridisciplinar.

(3) *Perspectiva interdisciplinară* trebuie să-l ajute pe elev în formarea unei imagini unitare a realității, să-și însușească o metodologie unitară de cercetare a realității și să le dezvolte o gândire integratoare.

Profesorul belgian L. D’Hainaut releva că, în esență, aceasta constă „în a organiza învățământul în așa fel încât să furnizeze elevilor ocazia de a se familiariza cu principii generale sau orientate în contexte cât mai variate posibil.” (ib., p. 214) Domeniile privilegiate sunt: teoria generală a sistemelor, teoria ansamblurilor, lingvistica, logica, epistemologia; aceasta deoarece ele pot oferi elevilor concepte și principii generale care pot fi folosite (transferate) în diferite domenii ale cunoașterii.

Perspectiva interdisciplinară are câteva avantaje: permite transferul și rezolvarea de noi probleme; constituie o abordare economică în ceea ce privește raportul dintre cantitatea de cunoștințe și volumul de învățare; facilitând transferul, ea construiește un potențial și contribuie la creșterea acestui raport. Și în acest caz problemele, dezavantajele care trebuie avute în vedere sunt legate de faptul că uneori se poate

cădea într-un dogmatism interdisciplinar; există riscul unei generalizări abuzive, care duce la un anumit tip de reducionism (J. Walton); s-ar putea neglija dimensiunea verticală a cunoștințelor.

Propunem în acest sens următoarele distincții:

a) **Corelații interdisciplinare**, pe care le definim drept legături logice prilejuite de faptul că explicarea unui fenomen cere informații și metode furnizate de alte discipline. Aceste obligații pot fi *spontane* (bazate pe cultura pluridisciplinară a educatorului) și *organizate* (proiectate, sistematice). Ele sunt specifice și în ciclurile superioare și constituie un prim nivel al promovării interdisciplinarității în învățământ.

b) **Interdisciplinaritatea conceptuală**, în acest caz demersul fiind centrat pe o listă de concepte comune („noduri de coeziune”). Se cunosc mai multe încercări: amintim experimentul de la Iași făcut la nivelul ciclului gimnazial (Gugiuman A., Luca R., Briscan Al., 1987), dar și experiența unui distins profesor de la Beclean (Nebunu M., 1986).

c) **Interdisciplinaritatea metodologică**, unde accentul se pune pe transferul de metode de la o disciplină la alta (metoda analitico-sintetică, de exemplu).

d) **Interdisciplinaritatea axiologică**, urmărindu-se transferul unui sistem de valori de la o disciplină la alta, transformarea valorilor în modele atitudinale și comportamentale. Mai ales în această perioadă, acest demers trebuie promovat mai activ deoarece, se știe, noi suntem pe cale de a ne regăsi reperele axiologice necesare construirii unei societăți democratice.

e) **Interdisciplinaritatea limitrofă (hibridarea)** are la bază „specializarea la intersecția a două sau mai multor discipline”⁶⁴, conducând la apariția unor noi discipline (biofizica, chimia fizică, biochimia, astrologia, antropologia moleculară, teoria cromozomică etc.). Inovația în științele sociale apare, cel mai adesea, la intersecția dintre discipline. Aici are omul de știință șanse mai mari de a fi creativ (*op. cit.*). Considerăm că disciplinele opționale la nivel de arie curriculară sunt exemple de hibridare.

f) O formă superioară a interdisciplinarității o constituie **interdisciplinaritatea de tip integrativ**, care a condus la constituirea unor discipline precum cibernetica, teoria sistemelor, teoria informației, semiotica, iar în interiorul acestora s-au elaborat anumite „concepte integrative” (H. Margenau). Șt. Odobleja sublinia că cibernetica este de două ori interdisciplinară: mai întâi ca „proveniență și esență”, apoi ca metodă preconizată. E bine să facem distincție între aceste două aspecte, legate între ele, dar care totuși nu trebuie confundate.⁶⁵

4. În ceea ce privește *transdisciplinaritatea*, considerăm că distincțiile făcute de L. D’Hainaut(1981) sunt corecte. Perspectiva transdisciplinară are drept punct de intrare nu materia, ci *capacitățile* intelectuale, afective și psihomotorii ale elevului (vezi tabelul de mai jos).

Capacități	Discipline							
	A	B	C	D	E	F	G	H
A comunica								
A traduce								

⁶⁴ Dogan M., Pahre R., 1993, *Noile științe sociale. Interpenetrarea disciplinelor*, Ed. Academiei Române, p. 126

⁶⁵ Odobleja Șt., 1978, *Psihologia consonantistă și cibernetica*, Ed. „Scrișul Românesc”, Craiova, p. 51

A se adapta								
A prevedea								
A învăța								
A decide								
A alege								
A aprecia								
A examina acțiunea								
A acționa								
A aplica								
A rezolva probleme								

Tipologia transdisciplinarității

cf. *ib.*, p. 218

Tabelul poate fi parcurs în mai multe moduri și, de aceea, D'Hainaut distinge între *transdisciplinaritatea orizontală* (a pune în valoare demersul elevului în diferite situații oferite de discipline); *transdisciplinaritatea verticală* (a găsi în disciplinele considerate în mod independent ocaziile și situațiile în care să se exerseze diferitele demersuri propuse) și *transdisciplinaritatea tematică* (a căuta ocazii alese cu grijă pentru a pune în valoare diferitele demersuri ale elevului). De asemenea, într-un studiu publicat în anul 1981, D'Hainaut vorbește și de *transdisciplinaritatea instrumentală* (sau structurală). Prin intermediul acesteia trebuie să-i oferim elevului diferite instrumente, moduri de gândire și de reflexie care au un câmp larg de aplicare.

A practica transdisciplinaritatea înseamnă a te „plimba” prin științe de-a latul, a-ți forma o *viziune polioculară*, astfel încât să nu fie ocultată complexitatea realului (Edgar Morin). Basarab Nicolescu,⁶⁶ un distins colaborator al lui Ștefan Lupașcu, sublinia că transdisciplinaritatea se referă ”așa cum indică prefixul ‘trans’- la ceea ce se află în același timp și *între* discipline, și *înăuntrul* diverselor discipline, și *dincolo* de orice disciplină. Finalitatea sa este *înțelegerea lumii prezente*, unul din impratiivele sale fiind unitatea cunoașterii.” (*ib.*, p. 53) Metodologia cercetării transdisciplinare are la bază trei stâlpi: nivelurile de realitate; logica terțului inclus și complexitatea (*ib.*, p. 54). Deși perspectivele pluridisciplinară și interdisciplinară depășesc limitele disciplinei, finalitatea lor se circumscrie logicii disciplinare care le-a generat.

În sinteză, abordarea transdisciplinară pune problema echilibrului curriculumului nu ca o căutare a proporțiilor și ierarhiei disciplinelor, ci « în termeni de efecte de convergență care utilizează diferitele elemente ale procesului educativ, pentru a obține în același timp efecte

⁶⁶ Nicolescu B., 1999, *Transdisciplinaritatea*, Ed. Polirom, Iași

cognitive, afective, etice, estetice și uneori fizice, asupra dezvoltării personalității ». ⁶⁷ Această perspectivă poate fi utilizată în fazele superioare ale școlarității, precum și în activitatea de cercetare.

1.3. Repere metodologice privind promovarea interdisciplinarității în învățământ

1.3.1. Premise psihopedagogice

Pasul următor în problematica interdisciplinarității îl constituie trecerea de la dezbateri teoretice la acțiuni practice de promovare consecventă, coerentă și sistemică a acestui principiu de reformă a conținuturilor învățământului. În acest efort complex, factorii de decizie și educatorii au nevoie de repere metodologice cât mai clare.

Pentru început vom puncta câteva premise psihopedagogice: a) Promovarea interdisciplinarității în învățământ (avem în vedere toate perspectivele) nu anulează disciplinele, acestea fiind demersuri complementare. Dar apreciem că, în general, la clasele I-IV efortul învățătorilor trebuie să vizeze realizarea de corelații interdisciplinare sau pluridisciplinare. Valorificând experiența românească interbelică, urmărind asigurarea continuității activității instructiv-educative din grădiniță, s-ar putea reorganiza conținutul ciclului primar tot pe *centre de interes*. Apoi, în ciclul gimnazial, să se accentueze demersul intradisciplinar, iar în clasele de liceu să fie dominant efortul interdisciplinar. b) Interdisciplinaritatea nu constituie un panaceu pentru toate problemele cu care se confruntă școala (G. Văideanu, 1988). Ea trebuie corelată cu alte principii sau inovații: educație permanentă, proiectarea curriculumului în echipă, predarea-învățarea centrate pe elev, învățarea în grupe mici, învățarea în clase-biblioteca, predarea-învățarea în echipă, IAO, accentuarea efectelor formativ-educative ale procesului de învățământ, promovarea metodelor activ-participative ș.a. c) Trecerea de la conexiuni interdisciplinare spontane și obligatorii (înscrise în programele școlare) la *conexiuni elaborate și sistematice*, mai bine valorificate din punct de vedere instructiv și formativ-educativ. d) Evitarea oricărei forme de dogmatism interdisciplinar, a nu forța nota acolo unde nu este posibil și nici necesar. e) A conștientiza și valorifica toate punctele de intrare, modalitățile de promovare a interdisciplinarității în învățământ. f) A ține cont de exigențele psihologice ale nivelurilor de vârstă, de obiectivele specifice diferitelor niveluri ale învățământului, de exigențele vieții social-economice. g) A avea în vedere cuprinderea acestei problematice în formarea inițială și continuă a educatorilor.

1.3.2. Puncte de intrare

a) În ceea ce privește punctele de intrare, **planurile și programele** să fie realizate de către *comisii unice, interdisciplinare*, nu de către comisii monodisciplinare care „luptă” pentru a fi mai bine reprezentate în planul de învățământ. Numai astfel se vor evidenția *obiectivele pedagogice comune* mai multor discipline de învățământ, domeniile izomorfe, complementare ale diferitelor obiecte, sporirea laturii metodologice, de cercetare.

⁶⁷ UNESCO, 1975, *Réunion d'experts sur les contenus de l'enseignement dans perspective de l'éducation permanente*, Paris, 20-25 oct., Document de travail, p.5

Programele și manualele școlare trebuie să fie astfel proiectate încât să-i permită copilului să facă legături organice cu ceea ce el „a văzut, a simțit și a apreciat...”, sublinia J. Dewey în studiul *Copilul și curriculum-ul*” (J. Dewey, 1977, p. 79). Procesul de învățământ trebuie să pună accent pe *valorizarea mediului înconjurător al copilului, să urmărească centrarea efortului educativ pe elev, să plece de la experiența, de la interesele și nevoile acestuia*. Educatorul trebuie să fie preocupat „nu de materia în sine, ci de interacțiunea dintre ea și nevoile și capacitățile actuale ale elevilor»”.⁶⁸ Dincolo de motivația psihopedagogică a acestui efort, el va urmări și „adaptarea studiilor la nevoile vieții, comunității existente”, „cu intenția de a îmbunătăți viața pe care o trăim în comun, astfel încât viitorul să fie mai bun decât trecutul”. (*ib.*, p. 167).

Pe baza unor cercetări experimentale, programele școlare – ca paradigme educaționale – trebuie să pună accent mai mare pe *predarea directă de capacități umane*, cărora să li se subordoneze diferitele informații specifice unei discipline sau unui demers disciplinar. Se va concretiza astfel o idee majoră a pedagogiei contemporane de *răsturnare a piramidei obiectivelor educaționale* (George Văideanu) și se va înțelege că informațiile acumulate de elevi în procesul de învățământ constituie un „intermediar intelectual”, deoarece ele „condensează și înregistrează într-o formă utilizabilă rezultatele nete ale experienței anterioare ale umanității ca factor de intensificare a semnificației noilor experiențe”(J. Dewey, *op. cit.*, p. 164).

Programele și manualele trebuie să pună un accent mai mare pe codurile de referință și interpretare, pe reperele axiologice, pe esențial. Toate acestea, corelate cu o viziune interdisciplinară în organizarea conținuturilor, vor conduce la *diminuarea supraîncărcării* – una dintre marile probleme ale învățământului românesc. Avertismentul lui J. Dewey este actual încă. „Rezultatele proaste cel mai des întâlnite ale complicării excesive a materiilor școlare și ale supraîncărcării studiilor și lecțiilor nu sunt frământarea, încordarea nervoasă și cunoașterea superficială care urmează (serioase și ele), ci eșecul posibilității de a pune limpede în evidență ceea ce este implicat real în cunoașterea și convingerea formată despre lucru”. (*ib.*, p. 156) Preocupați mai ales de parcurgerea programei, profesorii nu vor avea timp pentru a-i pune pe elevi în diverse situații educative, să stimuleze elevilor imaginația, gândirea divergentă, creativitatea. Nerealizându-se lecții de recapitulare, de sinteză în echipe de profesori de specialități diferite, elevii nu vor putea ajunge la o sistematizare a materiei, la o imagine de ansamblu, unitară a acesteia, cu consecințe în plan uman, dar și social.

O piață a manualelor alternative sperăm că va oferi, în timp, noi posibilități de promovare a interdisciplinarității în învățământ.

Programele școlare trebuie să specifice, în mod expres, realizarea lecțiilor de recapitulare și de sinteză în echipă de profesori. În același timp, ele trebuie să constituie instrumente operaționale, ușor de mânuit, pentru profesori și elevi obișnuiți⁶⁹.

Viziunea prospectivă trebuie să stea la baza proiectării programelor școlare, astfel încât, remarca A. Toffler, „nimic nu trebuie inclus în programa analitică dacă nu are loc o justificare temeinică din punctul

⁶⁸ Dewey J., 1972, *Democrație și educație. O introducere în filosofia educației*, EDP București, p. 159

⁶⁹ Bruner J., 1970, *Procesul educației intelectuale*, Ed. Științifică, București, p. 46

de vedere al viitorului”⁷⁰. De asemenea, procesul de învățământ va trebui să ofere ocazii de *a-i pregăti pe elevi, viitorii cetățeni, pentru împrejurări neprevăzute*, a-i pregăti să abordeze probleme care nu există în momentul de față, a sesiza faptele purtătoare de viitor, tendințele de evoluție a fenomenelor și a lumii contemporane.

b) Un alt punct de intrare îl constituie **manualele școlare**. Am mai făcut și în paginile anterioare câteva trimiteri la această problematică. În continuare, discursul va urmări să sugereze unele direcții concrete de acțiune educativă. Acestea sunt: corelațiile interdisciplinare; interdisciplinaritatea conceptuală; conținuturi alternative; lecții de sinteză în echipă de profesori; discipline de bloc (integrate).

b.1. *Corelațiile interdisciplinare* au mai multe avantaje: îi permit elevului să acumuleze informații despre obiecte, procese și fenomene, care vor fi sistematizate în anii următori ai școlarității (istoria, cunoașterea mediului înconjurător la clasele I-IV); clasifică mai bine o problemă, o temă (apelul la filosofie în înțelegerea mesajului poetic la Eminescu, Blaga); permit aplicarea cunoștințelor în alte contexte, inclusiv trecerea de la teorie la practică, realizându-se astfel o învățare eficientă; facilitează transferul de informații, de metode de la o disciplină la alta; creează ocazii favorabile de a corela limbajele, de a diminua elementele redundante, contradictorii; stimulează procesele intelectuale ale elevilor, accentuându-se caracterul formativ al procesului de învățământ.

Corelațiile interdisciplinare se pot realiza la nivelul tuturor obiectelor de învățământ. Dispunem de o bogată experiență în acest sens, dar care trebuie valorificată și generalizată. Din perspectiva experienței acumulate vom încerca să facem câteva sugestii psihopedagogice. Corelațiile interdisciplinare nu se pot realiza decât de către educatori care au o cultură generală temeinică, dublată de una psihopedagogică. Realizarea lor în practică conduce la un efort de autodepășire continuă, de îmbogățire a culturii generale și de valorificare a ei în procesul didactic. Corelațiile interdisciplinare nu pot fi proiectate decât prin colaborare între catedre, între cadre didactice de specialități diferite, stimulând astfel colaborarea, munca în echipă.

Aceste corelații sistematice pot fi anticipate atât în planificarea calendaristică trimestrială, cât și în procesul de proiectare a lecțiilor. Corelațiile pot fi evidențiate de către fiecare profesor și sub forma unui tabel:

Capitolul (tema)	Corelații interdisciplinare				
	Fizică	Biologie	Chimie	Filosofie	Matematică etc.

Demersul trebuie astfel condus încât să-i stimulăm pe elevi în a realiza corelații interdisciplinare. Mai mult, în actul evaluării să avem în vedere și asemenea obiective.

b.2. Aplicarea în practică a *interdisciplinarității conceptuale* presupune un efort mai complex, implicarea unei echipe de profesori. Demersul este profitabil deoarece permite sesizarea de către elevi a conceptelor comune mai multor discipline, a esențialului, a modului în care fiecare disciplină contribuie la conturarea genului proximal al noțiunilor și a specificității acestora.

⁷⁰ Toffler A., 1973, *Șocol viitorului*, Ed. Politică, București, p. 397

Corelat cu modelul psihologic de formare a noțiunilor, vom încerca să sugerăm un posibil demers de tip cercetare-acțiune pentru promovarea interdisciplinarității conceptuale în învățământ. a) O primă etapă trebuie să urmărească sensibilitatea profesorilor în legătură cu această problematică. Ea este absolut necesară când educatorii sunt în fața unui proces de înnoire, urmărindu-se dezvoltarea motivației participative. Cu acest prilej se va prezenta un material de sinteză legat de statutul interdisciplinarității, direcții de acțiune în vederea promovării ei în învățământ. Pe baza materialului prezentat și a bibliografiei recomandate anterior se va realiza o dezbatere. b) ținând cont de sugestiile făcute, se va întocmi planul de cercetare, inclusiv se va forma echipa care va participa la experiment. Considerăm că implicarea cadrelor didactice trebuie să aibă la bază propria opțiune. c) Pe baza studierii programelor și manualelor școlare, la toate disciplinele (separat pentru ciclul gimnazial și liceal) se vor întocmi tabele cu conceptele mai importante. d) Echipa de profesori va identifica apoi conceptele comune și se va realiza o *matrice conceptuală*⁷¹:

Nr crt	Noțiunea	Conexiuni disciplinare		
		Introducerea noțiunii	Valorificarea noțiunii	Aprofundarea noțiunii

e) Pentru fiecare concept se va realiza un comentariu, care va cuprinde atât genul proxim, dar și diferențele specifice aduse de fiecare disciplină. Se pot proiecta în echipă și strategiile psihopedagogice de formare a acestor concepte. f) Profesorii vor urmări în lecții respectarea demersului propus. Se pot realiza pe parcurs evaluări parțiale, stabilindu-se și ameliorări posibile. g) Realizarea unor lecții de sinteză în echipă de profesori. h) Prezentarea unui raport de cercetare, inclusiv valorificarea elementelor esențiale (atât pentru decidenți, cât și pentru alți profesori).

b.3. *Discipline integrate (de bloc)* sintetizează la un nivel superior informații din domenii diferite ale științelor, urmărind, de asemenea, facilitarea studiului ulterior al disciplinelor particulare. Exemplificăm în acest sens: „științele naturii” (Anglia, Suedia); „Limba maternă” (Ungaria), „Viața geografică, istorică și socială a omului”, „Știință, Tehnică, Societate”. Punctul de plecare poate fi o problemă sau o teză: „putem construi un baraj fără să distrugem mediul înconjurător?” Astfel se pot prezenta elevilor manifestări ale științei și tehnologiei în diverse domenii, permițând colaborarea dintre profesori și experți externi. S-a avut în vedere realizarea unor obiective educaționale, dintre care amintim: dezvoltarea unor operații mentale de bază: formarea unei atitudini științifice și însușirea unor metode de investigație științifică; formarea unei viziuni și a unor metode adecvate de a aborda fenomenele socio-istorice; dezvoltarea capacității de a recepta valorile estetice și de expresie a acestora; dezvoltarea fizică armonioasă; formarea unei atitudini pozitive față de tehnologie și activitățile manuale; dezvoltarea dorinței de a „coexista cu ordinatele și cu tehnicile electronice”. O cercetare interesantă a constituit-o

⁷¹ Văideanu G., Cerchez N., 1989, „O modalitate de introducere a interdisciplinarității în învățământul liceal”, în *Revista de pedagogie*, nr. 9.

Proiectul Nuffield de știință combinată”, cu o variantă pentru elevii de 11-13 ani și una pentru cei de 13-16 ani. Obiectivele acestui proiect vizează inițierea elevilor în practica de investigație științifică; abordarea științifică a diferitelor probleme; stabilirea de către elevi a unor legături dintre cunoștințele însușite și lumea înconjurătoare, inclusiv cu câteva elemente de istoria științei ⁷².

c. **Lecția de sinteză în echipă de profesori.** La sfârșitul anului școlar se realizează, de regulă, lecții de recapitulare, de sinteză asupra problematicii predate de profesor în anul respectiv. O direcție de modernizare în metodologia contemporană, mai puțin valorificată la noi, o constituie și lecția de recapitulare în echipă de profesori. Aceasta permite promovarea, într-o manieră concretă, a interdisciplinarității în învățământ; asigurarea unor sinteze coerente pe o anumită problemă; demersul având și o mare forță formativă asupra elevilor.

d. **Conținuturile alternative.** Programele școlare pentru învățământul primar (aprobate de către Ministerul Învățământului cu nr. 32665-1993 prevedeau pentru disciplina „Dezvoltarea vorbirii și gândirii” conținuturi alternative. Este vorba despre *Filosofia pentru copii*, elaborată în anul 1969 de către profesorul Matthew Lipman de la Universitatea New Jersey (SUA). Astăzi acest program este un curriculum complet cu șapte module diferențiate pe vârste, apreciat drept „exemplar în disciplinele umaniste”, „o revoluție în educația americană”. și gimnazial (1998) cuprinde filosofia pentru copii ca disciplină opțională în clasele I-IV. Odată cu aplicarea Curriculumului Național, filosofia pentru copii apare ca un opțional transdisciplinar. Experimentul a continuat la Școala « Ștefan Bârsănescu » din Iași, programa realizată a putut fi aplicată și restructurată.

e. **Filosofia în viziune interdisciplinară.** Dincolo de „nostalgia totalității”, de „cunoașterea universalului și veșnicului” pe care le implică filosofia (Mircea Florian), ea este și o *reacție axiologică* a omului față de lumea sa (D.D. Roșca). Rațiunea nu trebuie să fie doar o înregistrare și o filtrare a ceva, ci să fie caracterizată prin *caracterul ei orientat*, o formă de trimitere către...(Constantin Noica). Misiunea filosofiei nu este doar „de a arăta că rațiunea este orientată; ci, desprinzând orientarea ei de fapt, de a arăta *cum* trebuie să fie ea orientată”⁷³.

Această viziune presupune o schimbare radicală a mentalității profesorilor, ceea ce nu va fi ușor pentru unii. Efortul merită făcut deoarece astfel filosofia va contribui, într-o măsură mai mare, la dezvoltarea structurilor de gândire, a creativității, libertății și responsabilității viitorului cetățean. Timpul istoric pe care-l parcurgem, vârsta adolescenței cer cu necesitate un nou orizont axiologic, care să cultive un sentiment de optimism istoric lucid.

f) **Conținuturile nonformale** constituie un alt punct de intrare a demersurilor interdisciplinare. g) De asemenea, „**noile educații**” cer un efort pluri- și interdisciplinar. h) Spiritul interdisciplinar ar trebui să fie prezent în cadrul **orelor de dirigință**, al orelor de **educație moral-civică**, în activitatea de **formare inițială și continuă** a cadrelor didactice.

⁷² Vlăsceanu L., Nicolescu V., 1983, *Modelul Nuffield de organizare interdisciplinară a conținutului învățământului*, în: „Revista de pedagogie”, nr. 3

⁷³ Noica C., 1981, *Devenirea întru ființă*, ESE, București, p. 124

O activitate de predare-învățare concepută în acest spirit va genera și necesitatea promovării unor modalități de evaluare adecvate. Materialul didactic poate fi realizat în același spirit; mijloacele audio-video, IAO, învățarea în clasă, bibliotecă, trebuie promovate mai curajos. Educatorii ar putea să-i ajute pe elevi în însușirea unor tehnici de muncă intelectuală cu caracter interdisciplinar, pregătind înscrierea efortului pe traiectoria educației permanente. Un orar judicios poate spori șansele de promovare a interdisciplinarității.



Rețineți sugestii pentru îmbunătățirea propriei dv. activități de predare-învățare din prezentarea făcută. Proiectați 5 secvențe de lecții într-o manieră interdisciplinară.

2. Organizarea modulară a conținuturilor învățământului

2.1. Premise psihopedagogice

Organizarea modulară a conținuturilor învățământului constituie o *inovație majoră*, care determină schimbări profunde în toate aspectele acțiunii educative:

a) Viziunea modulară are drept premisă importantă critica învățământului tradițional, care se caracterizează printr-o structură piramidală ce trebuie parcursă de jos în sus, prin stratificarea claselor de elevi, prin contradicția dintre sancționarea individuală a pregătirii și receptarea colectivă a informațiilor.

b) Modularitatea este centrată pe elev, pe posibilitățile și nevoile sale și, de aici, se remarcă efortul pentru găsirea unor strategii puternic individualizate prin autoinstruire (*self-service education*), acordând o mai mare libertate de acțiune celui care învață.

c) În acest sens, se modifică profund rolul educatorului în cadrul procesului de învățământ, acesta devenind un expert în materie de curriculum, un animator, un consilier și o călăuză.

d) De asemenea, se are în vedere relația dintre cursurile obligatorii, cele opționale și facultative, asigurându-se atât trunchiul comun pentru diferite profiluri, dar și o specializare a efortului educativ, ținându-se cont, cum subliniam și mai sus, de nevoile și interesele elevilor.

e) Organizarea modulară va fi influențată de natura și calitatea relațiilor dintre cel care învață și sursa cunoașterii, presupunând din partea educatului un efort personal sistematic.

f) Modularitatea se mai află la confluența dintre: educația școlară și educația permanentă; logica predării ca sistem micro și logica educațională; strategiile globale și cele diferențiatore; sistematica obiectivelor generale și cele particularizante; metodologiile algoritmizante și cele euristice; aspectul liniar, continuu, al proceselor și caracterul recurent dialectic al acestora (I. Neacșu, 1983).

e) Ea se află în strânsă legătură cu interdisciplinaritatea, tehnologiile multimedia și cu matematica (din punctul de vedere al metodelor).

2.2. Descrierea unui modul pedagogic

a) **Modelul lui D'Hainaut** (vezi Anexele nr. 4-6)

Sistemul modular divizează unitățile de conținut în *moduli*, adică în „subunități care constituie un bloc coerent ale cărui relații cu structura generală sunt bine precizate (de exemplu cu ajutorul matricelor)”. „Un lanț modular – se remarcă în raportul Faure - este suita modulelor cerute de elev, ori care îi sunt

impuse, conform cu tendințele și atitudinile sale”.⁷⁴ Modulul pedagogic este un mijloc de învățământ care trebuie să răspundă la patru criterii fundamentale: să prezinte sau să definească un ansamblu de situații de învățare; să posede o funcție proprie specificată cu grijă și să vizeze obiective bine definite; să propună probe în vederea orientării celui ce studiază și / sau a celui ce predă și să le ofere un feed-back; să poată să se integreze în itinerariile logicilor și contextelor variate ale învățării. (D’Hainaut L., coord., *op. cit.*, p. 245). „Caracterul coerent al modulelor – remarca D’Hainaut –, diversitatea lor într-o structură unică, definirea precisă a funcției lor și rigurozitatea reglării, conferă acestor instrumente o valoare generală proprie care să faciliteze inserarea lor într-un învățământ atât de bine, încât nu va mai fi necesar ca mii de profesori să pregătească, în același timp, dar independent, comunicarea acelorași informații.” (*ib.*) Iată două exemple de module, formate din submodule: M1 lectura capitolului unei lucrări și aplicarea unui chestionar; vizionarea unui film; rezolvarea unei probleme în grup, sau realizarea unei discuții; exerciții de autocorectare. M2 lectură, colectarea de informații sau materiale din biblioteci sau de pe teren; rezolvarea exercițiilor de aplicație sau de invenție; o muncă în grup; o lucrare de laborator; o activitate pe teren; audierea unui curs; vizionarea unui film; studiul unui curs programat; vizionarea unei emisiuni TV etc.



Exemplificați activitățile circumscrise unui modul pentru abordarea unei teme la disciplina pe

Printre instrumentele folosite în organizarea modulară se află și *probele de intrare*, care au rolul de a evidenția dacă elevul face față nivelului modulului, dacă nu i se recomandă un modul de ratapaj; *probele intermediare*, prin care se verifică dacă se evoluează în învățare; și cele *de ieșire* din modul. De asemenea, instrumentarul organizării modulare mai cuprinde și *ghidurile* pentru elevi și profesori.

Un modul este alcătuit din trei părți: a) sistemul de intrare; b) corpul modulului și c) sistemul de ieșire. La intrarea în modul, cel care învață primește un set de informații despre natura modulului, obiectivele acestuia, gradul de dificultate, caracterul acestuia (teoretic, practic) etc. În funcție de rezultatele la testul de intrare, i se poate sugera elevului un modul de nivel inferior sau superior. Dacă se constată că nu și-a însușit elementele necesare intrării în noul modul, i se pot recomanda alte module de recuperare, după care va repeta testul de intrare. Tot la intrarea în modul se aplică și un pretest, prin care se urmărește să se constate dacă elevii tăpănesc unele elemente ale modulului și atunci se poate acționa în consecință (i se poate sugera un modul cu un grad ridicat de dificultate sau să sară peste anumite module pe care le stăpânește).

Corpul modulului este „format dintr-un ansamblu de submodule corespunzând unor capitole sau mai curând unui obiectiv global sau unui ansamblu de obiective”. (*op. cit.*, p. 253) Fiecare submodule are patru părți: a) *introducere*, ce are drept scop: punerea în situație, comunicarea obiectivelor submodulului, oferirea de structuranți anteriori ce pregătesc învățarea și alegeri posibile de drumuri diferite; b) *ansamblu de situații de învățare*; c) *sinteza*; d) *proba intermediară* cu ajutorul căreia cel care învață hotărăște dacă trece la alt submodule sau trebuie să urmeze un submodule suplimentar de recuperare.

⁷⁴ Faure E. ș.a., 1974, *A învăța să fii*, EDP București, p. 158, subsol

Organizarea modulară trebuie să mai cuprindă și un sistem adecvat de certificare a competențelor, denumit de către Consiliul Europei *unități cumulative*. Astfel într-o organizare modulară, diplomele sau certificarea unei competențe reale reclamă, de exemplu, 12 unități din 20, dintre care 8 sunt obligatorii, iar celelalte 4 sunt opționale.

2.3. Proiectarea curriculumului în viziune modulară

Într-un important studiu teoretic,⁷⁵ I. Neacșu sublinia că originile învățământului modular sunt mai vechi, „experiențe și tentative de abordare modulară regăsindu-se în variate concepții, sisteme și modalități de organizare a educației și învățământului.” (p. 60).

Învățământul modular constituie o **strategie integrală în abordarea interdisciplinară a învățământului**.

Strategia de proiectare a curriculumului în viziune modulară este impusă de necesitatea actualizării permanente a cunoștințelor, de o logică „ce permite o pedagogie selectivă, eficientă, mult mai puțin prezentă în structurile tradiționale ale învățământului.” (M. Peuchot, *apud* E. Faure, 1974, p. 181)

Cursurile modulare sunt oferte educaționale care, din punct de vedere organizatoric și al conținutului, permit satisfacerea unor opțiuni, aptitudini și interese ale cursanților, cât și cerințele „de asimilare a competențelor într-o profesie.” (Neacșu I., *art. cit.*, p. 61). Cursurile pot fi structurate, fie ca abordări particulare, specifice, fie ca discipline bine structurate, fie în structuri de conținut interdisciplinar. Atenția noastră se va focaliza asupra modulelor cu caracter interdisciplinar. Cursul modular reprezintă o obiectivare a interdependenței dintre obiective, conținuturi, metode de predare, tehnologie didactică și forme de organizare a procesului de predare-învățare (vezi Anexa 7).

Organizarea modulară prezintă o serie de avantaje și limite. Dintre avantaje amintim: permite articularea formalului și nonformalului; se racordează obiectivelor învățării permanente; facilitează actualizarea permanentă a conținuturilor de însușit; este o „strategie a reușitei” (opusă unor trasee curriculare unice); diminuează redundanța; acoperă lacunele sau omisiunile; asigură liantul între învățare, corecție și specializare; deschide posibilități de promovare a interdisciplinarității; se pretează traducerii în limbaje de programare pe calculator; permite o individualizare a instruirii; se integrează în toate structurile învățământului; reprezintă un releu al democratizării învățământului; permit o promovare a dimensiunii transculturale a educației; parcurgerea unui modul conduce la obținerea unei „unități de valoare” (credit); permite grupări și regroupări ale cursanților în grupe modulare relativ diferențiate ca structură; cursanții pot influența până la un anumit punct obiectivele și structura unui set de module (Cucoș C., coord., 1998; I. Neacșu, *art. cit.*).

Nu trebuie să pierdem din vedere nici limitele, dificultățile, problemele pe care le implică organizarea modulară. De aceea, la baza programului de instruire și formare în viziune modulară trebuie să așezăm o concepție clară privind întreaga problematică a *design-ului modular*. Dintre problemele de logistică care privesc organizarea în viziune modulară le amintim pe următoarele: stabilirea timpului în blocuri

⁷⁵ Neacșu I., 1983, *Particularități ale învățării și evaluării specifice abordării modulare*, în „Revista de pedagogie”, nr. 10.

(săptămâni și zile) pe care profesorii le pot organiza, dirija și controla; dimensiunile unui modul pot dura un trimestru sau un semestru (sau 1/3 din activitatea cursantului), fără a depăși un an școlar sau universitar (Neacșu I., *art. cit.*, pp. 62-63).

De asemenea, programele învățământului modular ridică o serie de probleme, pe care același autor le-a sintetizat: coordonarea programelor; determinarea priorităților; asigurarea caracterului funcțional al programelor; motivarea cursului în structura programului de instruire și formare profesională (*ib.*, pp. 63-64).

Și în ceea ce privește desfășurarea evaluării se ridică probleme complicate. Din prezentarea pe care am făcut-o rezultă că organizarea modulară conduce la o evaluare fragmentară (la o proliferare a examenelor). Modulele prezintă grade de dificultate diferită și nu au aceeași importanță în pregătirea celui educat. Pentru depășirea acestor probleme, I. Neacșu sugerează reducerea numărului de module, stabilirea unor indicatori minimali de reușită și organizarea unor grupe de nivel performanțial (*art. cit.*).

2.5. Punerea în aplicare a organizării modulare

Aplicarea organizării modulare a conținuturilor învățământului presupune o pregătire minuțioasă și multă competență, implică costuri mari pe care numai țările dezvoltate și le-ar putea permite. În ceea ce ne privește, împărtășim punctul de vedere al lui D'Hainaut, care propunea o perspectivă mai realistă. Pe baza unui plan relativ simplu, păstrând actualele puncte de intrare, se vor elabora, mai întâi, module cu caracter general (specifice mai multor profiluri asigurând trunchiul comun), dar și module care să permită specializarea în diferite domenii.

Progresiv se vor adăuga puncte de intrare suplimentare, alte module care să permită trecerea de la o filieră la alta, se vor perfecționa modulele existente și organizarea lor. În acest sens, vor fi precizate obiectivele premodulului din punctul de vedere al finalităților activității educative; se vor elabora probele de intrare și ieșire din modul; modificarea concepției premodulului (a orienta învățământul spre elev, a pleca de la situații susceptibile de a-l interesa și a-l implica pe cel educat).

Ca și în cazul interdisciplinarității, organizarea modulară are anumite limite de pertinență, de aceea nu trebuie forțată nota acolo unde nu este posibil. Experiențele românești în acest domeniu sunt relativ modeste, ele trebuie încurajate, valorificate și generalizate. De aceea, propunem înființarea, la nivel național, a unei bănci informaționale în domeniu.

Noua programă pentru învățământul preșcolar permite din plin aplicarea unei organizări modulare⁷⁶. Viziunea modulară poate fi promovată în formarea continuă a educatorilor, în realizarea obiectivelor „noilor educații”, în activitatea educativă a dirigintei. Câmp larg de aplicare îl oferă însă învățământul superior (C. Crețu).



Cum vezi, ca practician, pașii pe care ar trebui să-i facem în vederea aplicării viziunii modulare, eventual modular-interdisciplinare, în învățământul românesc? Care sunt problemele în care ai avea nevoie de ajutor? Aștept și răspunsuri scrise la această întrebare!

⁷⁶ Neagu M., Beraru G., 1995, *Activități matematice în grădiniță*, Ed. „AS'S”, Iași

ÎNVĂȚAREA ȘCOLARĂ

I. Teorii contemporane ale învățării

1. Învățarea- caracterizare generală

Deși învățarea nu este un fenomen exclusiv uman, la nivelul oamenilor ea suportă o modelare socio-culturală, devenind o trăsătură definitorie a ființelor umane. În sens larg, învățarea poate fi definită ca „*un proces evolutiv, de esență formativ-informativă, constând în dobândirea (recepționarea, stocarea și valorificarea internă) de către ființa vie, într-o manieră activă, explorativă a experienței proprii de viață și, pe această bază, în modificarea selectivă și sistematică a conduitei, în ameliorarea și perfecționarea controlată și continuă sub influența acțiunilor variabile ale mediului ambiant*”¹.

Învățarea are nu numai un caracter adaptiv la solicitările tot mai complexe ale mediului, dar ea constituie și principala modalitate de împlinire întru uman. Autorii Raportului către Clubul de la Roma, intitulat *Orizontul fără limite al învățării* (1981), argumentau că decalajul uman, inclusiv cel dintre societăți are la bază faptul că nu se învață cât și cum ar trebui. În acest sens, în locul unor tipuri de învățare anacronice (de menținere și prin șoc), dinamismul fără precedent al timpului istoric actual impune **învățarea de tip inovator** (care are drept caracteristici esențiale: caracterul anticipativ și participativ).

În sens restrâns, învățarea este sinonimă cu *învățarea școlară*, care are particularități specifice și la care vom face trimiteri în continuare. Învățarea poate fi abordată din triplă perspectivă: ca proces, în funcție de diverși factori și ca produs. Insistând asupra **caracterului procesual al învățării**, subliniem faptul că ea se realizează în etape, parcurgând mai multe faze. Așa se explică caracterul activ al învățării: deconstructură și restructură; elaborare și organizare; înaintare progresivă în spirală.



Argumentați implicațiile practice ale caracteristicilor învățării. Rețineți sugestii pentru activitatea dumneavoastră.

2. Variabile ale unui model interdisciplinar al învățării

În continuare nu vom face o trecere în revistă a principalelor teorii contemporane ale învățării deoarece acestea sunt bine cunoscute publicului român. Vom reține doar câteva variabile de care ar trebui să se țină cont în procesul de elaborare a programelor și manualelor școlare, îndeosebi în demersul complex de predare-învățare.

➤ Din teoria psihogenezei cunoștințelor și operațiilor intelectuale ale lui **J. Piaget** reținem ideea că individul *interiorizează în plan mental*, prin efort personal, operațiile pe care le realizează în plan extern cu obiectele. Prin procesul de interiorizare „se urcă treptat, continuu, **de la învățare la dezvoltare**, creându-se cumulativ, elementele de sprijin, suportul material al viitoarelor achiziții” (P. Golu, *op. cit.*, p. 104). Ținând cont îndeosebi de particularitățile gândirii din stadiile preoperațional și al operațiilor concrete, Piaget ne sugerează utilizarea unui suport intuitiv în acest proces de interiorizare. Rezultă că manualele școlare, îndeosebi cele din ciclul primar, trebuie să aibă în vedere acest aspect, și pe de altă parte, să permită copilului

saltul în abstract. De asemenea, metodele activ-participative au consecințe în planul gândirii operatorii. Sugerând promovarea unei educații „a descoperirii active”, Piaget critica excesul de verbalism, care conduce la „proliferarea de pseudonoțiuni agățate de cuvinte, fără semnificații reale” (J. Piaget, 1975).

Implicațiile în plan didactic ale teoriei lui Piaget au fost subliniate de către H. Aebli. Orice didactică trebuie să pună în evidență „... nu numai modul cum elevii cunosc o anumită materie, ci și cum o învață,... de a preciza natura proceselor de achiziție prin care copilul asimilează faptele și noțiunile,... de a studia condițiile cele mai favorabile proceselor formative care implică necesitatea, interesul, atenția, organizarea socială a activităților școlare,... de a deduce din cunoașterea psihologică a proceselor de educație intelectuală măsurile cele mai apte de a le provoca”².

Așa după cum am subliniat, școala genoveză continuă astăzi cercetările inițiate de Piaget, dar au pus mai recent în evidență importanța câmpului social al învățării (vezi A. Neculau, coord., 1996).

Asupra desfășurării pe etape a acțiunilor mintale insistă și P.I. Galperin, etapa executivă sugerează acest proces de interiorizare pe care l-a pus în evidență și Piaget. Galperin insistă asupra necesității *verbalizării*, care ar trebui să se realizeze, după opinia lui N.C. Matei, și în momentul acțiunii cu obiectele.³

➤ În viziunea lui **J. Bruner**, o teorie a instruirii se caracterizează prin următoarele trăsături⁴:

a) să indice experiențele care prezintă cea mai mare eficacitate în sădirea, în individ, a unei înclinații către învățare;

b) să pună în evidență structura optimă a unui corp de cunoștințe pentru a fi mai repede înțeles;

c) să determine ordinea în care urmează să fie prezentate materialele de învățat;

d) să sugereze modalitățile de motivare a elevilor (recompense și pedepse).

În ceea ce privește structura și forma cunoștințelor, Bruner insistă asupra faptului că: „Orice idee, orice problemă și orice sumă de cunoștințe pot fi predate într-o formă destul de simplă pentru ca orice elev să le poată înțelege într-o versiune recognoscibilă” (*ib.*, p. 58). Structura cunoștințelor poate fi caracterizată ținând cont de trei variabile:

a) Modul de prezentare a acelei structuri (activă, iconică și simbolică);

b) Economia informațională (acea cantitate de informație care facilitează înțelegerea);

c) Puterea efectivă a structurii, care constă în „capacitatea de a oferi celui ce învață posibilitatea de a lega între ele elemente care, aparent, par cu totul diferite” (*ib.*, p. 63). Acest aspect al problemei a fost cercetat de către Piaget.

Bruner va insista asupra structurii cunoștințelor și într-o altă lucrare⁵. Programa școlară pentru un anumit obiect trebuie să pună în evidență tocmai principiile cele mai generale care „oglesc structura acestui obiect” (*ib.*, p. 57). Aceste programe trebuie să fie predate de către profesori obișnuiți unor elevi obișnuiți. Conținutul învățării poate fi prezentat într-o manieră concentrică și în spirală (mai ales), iar strategia

¹ Golu P., 1985, *Învățare și dezvoltare*, EȘE, București, p. 24

² Aebli H., 1973, *Didactica psihologică*, EDP București, pp. 11-12

³ Matei N.C., 1995, *Învățarea eficientă*, EDP București, p. 111

⁴ Bruner J., 1970 a, *Pentru o teorie a instruirii*, EDP București, pp. 54-56

⁵ Bruner J., 1970 b, *Procesul educației intelectuale*, Ed. Științifică, București

principală de predare recomandată este euristică. Bruner compară cunoștințele de predat cu o frânghie „ale cărei şuvițe nu se întind, fiecare, decât câțiva centimetri din lungimea ei, dar sunt astfel împletite încât să asigure soliditatea întregului” (1970 a, p. 147). Fiecărui stadiu de dezvoltare intelectuală îi corespunde „un mod propriu de a privi lumea înconjurătoare și de a și-o explica” (1970 b, p. 59). Activitatea de predare a profesorului trebuie să țină cont de acest mod în care copilul privește lumea înconjurătoare, să-l ajute de a trece treptat de la concret la „folosirea unor procedee de gândire cu un grad mai înalt de conceptualizare” (*ib.*, p. 63). Un asemenea demers didactic va grăbi progresul copilului în planul dezvoltării intelectuale. Bruner va propune elaborarea unei preprograme timpurii pentru știință. Între timp, cercetările au demonstrat capacitatea copiilor de a-și însuși la o vârstă mică elemente ale științei, dar care au fost prezentate ținând cont de particularitățile de vârstă ale acestora.

Bruner insista, de asemenea, asupra cultivării la elevi a unei motivații intrinseci, ajutându-i să înțeleagă mai rapid cele predate, descoperind „plăcerea unei acțiuni depline și eficiente”, formându-le „un sistem adecvat de atitudini și valori privind activitatea intelectuală în general” (*ib.*, p. 92).

Pe de altă parte, efortul educativ al școlii îl va ajuta pe fiecare elev „să-și realizeze propria lui dezvoltare optimă” și, pe de altă parte, va spori șansele de supraviețuire a sistemului democratic (*ib.*, p. 38).

➤ Apropiindu-se de concepția lui Ausubel, R. Gagné considera că diferențele de nivel în pregătirea elevilor s-ar datora, în cea mai mare parte, premiselor anterior însușite de către aceștia⁶. Capacitățile prealabile ale elevilor au „o importanță crucială” în stabilirea condițiilor interne ale învățării (asupra lor își va centra atenția Gagné) și a celor externe. Planificarea acestor condiții necesare desfășurării unei învățări eficiente presupune analiza a ceea ce Gagné numește „**structura învățării**” unui obiect „în funcție de tipurile de învățare pe care le implică”. Tipologia propusă de Gagné este cunoscută și de aceea nu o vom prezenta. Apreciem însă că deasupra rezolvării de probleme s-ar situa ceea ce noi numim învățarea creativă (cu o structură mult mai complicată și de o importanță deosebită în acest sfârșit de secol XX). În schimb, ni se pare meritoriu accentul pus pe condițiile interne ale învățării (atenție, motivație) și de proiectare a condițiilor externe. Gagné apreciază că profesorul este „organizatorul (managerul) condițiilor de învățare” (*ib.*, p. 278).

➤ Vom prezenta în continuare câteva coordonate ale **teoriei „învățării depline”** (*mastery learning*). Fundamentele acestei teorii au fost formulate de către John Carroll în studiul *A model school learning* (în: „Teachers College Record”, New York, vol. 6, 1963). B. Bloom, Th.J. Hastings și G.F. Madaus în studiul *Learning for mastery* (1971) au continuat și dezvoltat ideile de bază ale modelului lui Carroll.

Problematica „învățării depline” s-a conturat în contextul dezbaterilor privind compensarea inegalității inițiale a copiilor proveniți din medii foarte diferite, urmărindu-se asigurarea unor șanse egale de reușită printr-un demers didactic individualizat. În esență, învățarea deplină susține că „majoritatea elevilor pot să-și realizeze la un nivel înalt capacitatea de învățare dacă instruirea lor se desfășoară adaptat și sistematic, dacă ei sunt ajutați când și acolo unde au dificultăți, dacă li se dă suficient timp pentru învățarea deplină și dacă există un criteriu limpede pentru definirea acestuia”⁷.

⁶ Gagné R., 1975, *Condițiile învățării*, EDP București

⁷ B.S. Bloom, 1976, în : Biblioteca Centrală de Pedagogie (B.C. P.), 1982, *Învățarea deplină*, "Informare tematică", nr. 7, București, p. 21

În studiul publicat în 1963, J.B. Carroll a descris cele cinci **variabile** care stau la baza modelului învățării depline:

a) *Aptitudinea de învățare a unei sarcini*

Aceasta se exprimă prin timpul necesar pentru învățarea unei sarcini în condiții optime de instruire. Aptitudinea de învățare a unei sarcini variază în cadrul unui grup școlar, depinzând – la rândul ei – de învățarea anterioară și de trăsăturile caracteristice ale elevului.

b) *Capacitatea de a înțelege procesul de instruire*

Ea interacționează în mod deosebit cu metoda de instruire și poate fi măsurată ca o combinație între inteligența generală și capacitatea verbală. În acest sens, într-un alt studiu din 1971, Bloom, Hastings și Madaus au subliniat că principalele alternative de care dispune profesorul sunt: studiul în grupe mici; ajutorul tutorial; manualele, caietele de lucru; unitățile de instruire programată; mijloacele audiovizuale și jocurile didactice. Se pot recomanda elevilor dintr-o clasă mai multe manuale, în funcție de capacitatea lor de a înțelege. Caietele de lucru sunt utile pentru elevii care nu pot sesiza ideile din manual sau au nevoie de mai multe exerciții (*op. cit.*, p. 34).

c) *Timpul folosit efectiv de elev în învățarea unei sarcini* (denumită și „perseverența învățării până la nivelul cerut”).

d) *Timpul care i se acordă elevului pentru învățarea unei sarcini* (sau ocazia de învățare) De regulă, școala oferă elevului aceeași cantitate de timp pentru însușirea sau rezolvarea unei sarcini, ceea ce va conduce la o învățare incompletă. Teoreticienii învățării depline au insistat asupra dreptului fiecărui elev de a progresa într-un ritm propriu.

e) *Calitatea instruirii* Carroll a definit-o ca „măsura în care prezentarea, explicarea și ordonarea elementelor componente ale sarcinii de învățat se apropie de condițiile optime necesare unui anumit elev dat” (*ib.*, p. 32).

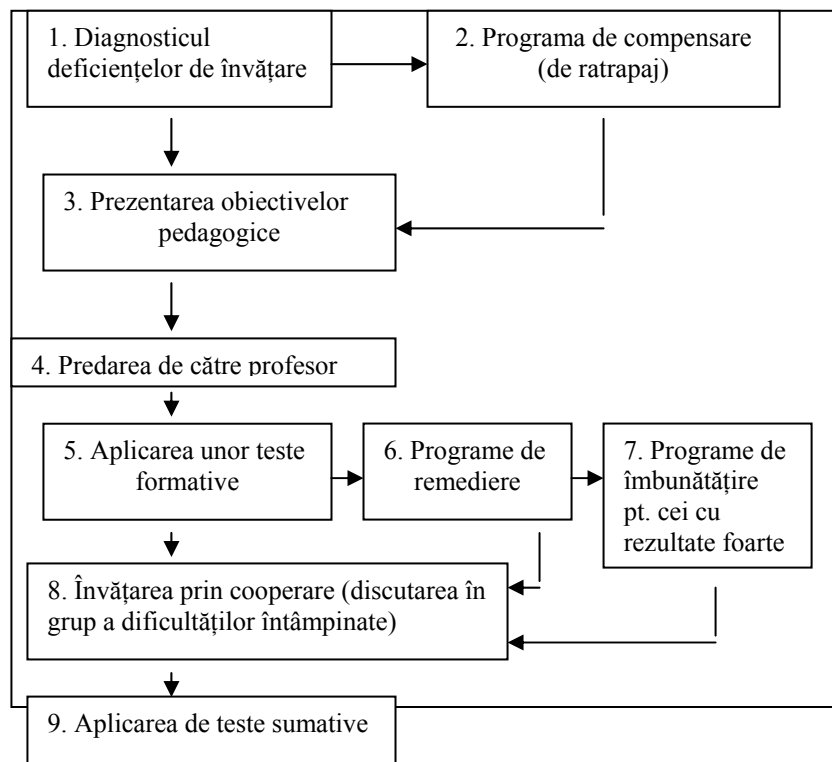
Plecând de la modelul lui Carroll (1963), Bloom a ajuns la concluzia că, dacă elevii sunt normal distribuiți din punctul de vedere al aptitudinii de învățare, dar calitatea instruirii și timpul afectat învățării sunt adaptate fiecărui elev, atunci aproape toți (90/95%) își vor însuși pe deplin materia. Dacă instruirea se desfășoară în condiții obișnuite, rezultatele obținute în urma evaluării se înscriu pe o curbă de distribuție normală (curba lui Gauss). V. Bunescu aprecia că această pretinsă curbă normală este, de fapt, „o curbă a **insuccesului** eforturilor educative”⁸. Dacă timpul și instruirea sunt adaptate nevoilor de învățare ale fiecărui elev, curba va deveni ascendentă (curba în „J”).

O caracteristică importantă a învățării depline o constituie promovarea cu precădere a evaluării de tip formativ (după 2-3 săptămâni), urmată de acordarea unui sprijin individualizat. Conexiunea inversă permite nu numai depistarea erorilor în învățare, dar sunt șanse ca instruirea să devină autocorectivă, „astfel încât erorile de învățare făcute la un moment dat pot fi corectate înainte de a cumula erorile de învățare ulterioare” (V. Bunescu, *op. cit.*, p. 35). Se pune astfel în evidență interdependența dintre predare, învățare și evaluare.

⁸ Bunescu V., 1995, *Învățarea deplină*, E.D.P. București, p. 24

În spiritul acestei teorii s-au desfășurat cercetări experimentale în SUA (de exemplu, programul de învățare a citit-scrisului de la Chicago), în Coreea de Sud (procedura folosită o prezentăm în figura de mai jos), în Australia.

În țara noastră au realizat experimente în spiritul istoriei învățării depline I. Jinga, I. Negreț (la București), I.C. Roman și colaboratorii (la Iași) și, mai recent, regretatul profesor V. Bunesu (la București). Efortul ar trebui continuat în vederea validării variabilelor care conduc la o învățare eficientă în diferite situații educaționale.



Demers pedagogic în spiritul teoriei "învățării depline"

Cf. BCP, *op. cit.*, p. 91

➤ Profesorul **A. Giordan** (Universitatea din Geneva) a propus⁹ **modelul alosteric** privind explicarea învățării umane. Denumirea modelului a apărut relativ spontan și ea se leagă de analogiile făcute cu structura și funcționalitatea proteinelor.

Giordan se înscrie pe o tradiție deschisă de Herbart (fondul apercetiv) și continuată de către Gagné (rolul ideilor anterior asimilate), Ausubel (ideile-ancoră), Piaget (cunoștințele funcționale din mintea elevului), Bachelard (învățarea se realizează „împotriva” acestor cunoștințe anterioare) (*ib.*, pp. 42-43).

Giordan va denumi concepții tocmai acele cunoștințe (informații) de care dispun elevii „înaintea oricărei lecții sistematice sau subiect de studiu” (A. Giordan, *art. cit.*, p. 14). Analizând diferite poziții pedagogice referitoare la utilizarea concepțiilor, Giordan le sistematizează sub forma unui tabel, apoi analizează consecințele în plan didactic ale folosirii sau nefolosirii concepțiilor elevilor.

⁹ Giordan A., 1990, *O ambianță pedagogică pentru învățare. Modelul alosteric*, în: „Revista de pedagogie”, nr. 2

„Folosirea concepțiilor” este „o poziție cu fațete multiple”, care se opune practicilor tradiționale prin centrarea demersului didactic pe elev și, în acest caz, și profesorul joacă „un rol de facilitator «autentic și precis»” (*ib.*, p. 16). O astfel de pedagogie îi dezvoltă elevului curiozitatea, încrederea în forțele proprii, capacitatea de comunicare, îi dă o libertate mai mare în alegerea obiectivelor ținând cont de interesele sale (*ib.*).

Cealaltă poziție de nefolosire a acestor concepții este exemplificată prin diferite aplicații în procesul de formare a noțiunilor (*ib.*):

- a) Mai întâi, profesorul va încerca să distrugă vechile concepții ale elevului (realizând un fel de „catharsis” al ideilor prealabile), după care se propune mesajul adecvat.

De ignorat: - reprezentările nu sunt cunoscute;
 - nu sunt decât structuri artificiale sau accidentale ale fenomenului;
 - nu servesc la nimic în clasă;
De evitat: - este preferabilă inducerea situațiilor adecvate;
 - ele riscă să se înrădăcineze.

De cunoscut: - sunt utile înaintea cursului;
 - furnizează o informare asupra publicului;
 - permit pregătirea cursului;
 - permit o îmbunătățire continuă a cursului.

- pot fi utilizate și ca element al cursului;
 - evocarea lor este o sursă de motivație;
 - sunt un material de tratament didactic;
 - trebuie să fie folosite;
 - scoase la suprafață;
 - opuse;
 - reorganizate;
 - trebuie să li să facă opoziție;
 - să fie evacuate;
 - să fie respinse;
 - să fie extirpate;
 - să fie zdruncinate;
 - să fie contrazise;
 - să fie modificate;
 - să fie confruntate;
 - trebuie să li să facă față;
 - să fie transformate prin interferări.

Diferite „modele” asupra utilizării concepțiilor în învățare cf. A. Giordan, *art. cit.*, p. 15

b) Dintr-o altă perspectivă, se consideră că numai „dialogul contradictoriu” (individual sau în grup) poate permite „eliminarea” cunoștințelor anterioare. Se propun, apoi, noile elemente ale cunoașterii.

c) Cei formați vor fi puși în situația de „a-și explora reprezentările pe care le posedă” și, cu ajutorul profesorului, se va introduce conceptul științific nou.

d) După momentul de exprimare a reprezentărilor, profesorul prezintă cunoștințele noi, urmată de o confruntare pentru a sesiza falia dintre concepțiile lor prealabile și cunoștințele științifice. În realitate, aceste situații conflictuale între experiența anterioară a elevilor și cunoștințele științifice sunt mult mai numeroase (pe care Giordan le prezintă într-o manieră iconică).

El va insista însă asupra faptului că analiza acestor situații va pune în evidență anumite limite ale nefolosirii concepțiilor anterioare: profesorul trebuie să introducă oarecum pe furiș elemente noi, neglijând mecanismele de însușire a acestora de către elevi; profesorul „nu estimează exact rezistența cunoștințelor prealabile”; învățarea nu presupune doar conștientizarea faptului că reprezentările sale anterioare sau eronate sau limitate, ci și noi corelări, „noi posibilități de coroborare sau acceptarea unui nou model”; „reprezentările inițiale nu constituie totdeauna un obstacol pentru elev” (A. Giordan, *art. cit.*, p. 17).

Modelul lui Giordan este expresia unei sinteze de **componente** ale modurilor în care elevii își elaborează cunoștințele:

1) Dobândirea de cunoștințe începe cu o confruntare între informațiile noi și „concepțiile” anterioare ale elevului. „Concepțiile nu sunt doar punctul de plecare, nici doar rezultatul activității”, ci sunt chiar „instrumentele acestei activități și se modelează constant: *noua concepție se substituie celei vechi, fiind «integrată» structurilor preexistente de care dispune elevul*” (*ib.*, p. 20).

2) Procesul nu are loc imediat din diferite motive: poate lipsi o informație; informația nu este accesibilă elevului; informația este accesibilă dar elevul nu este motivat suficient; el este incapabil de a ajunge la respectiva informație (*ib.*).

3) Uneori, ceea ce trebuie învățat conduce la o „transformare radicală a rețelei conceptuale” (*ib.*). De aceea, elevul are nevoie de o serie de condiții suplimentare (este necesară repunerea permanentă în discuție a concepțiilor anterioare; elevul trebuie să fie ajutat să sesizeze contradicțiile pe care le generează vechile sale concepții; în procesul de reelaborare a rețelei conceptuale, elevul are nevoie de „modele de organizare, care permit structurarea cunoștințelor” într-un asemenea mod încât să facă față diferitelor probleme; aceste concepții trebuie să fie „diferențiate progresiv și delimitate în câmpul lor de aplicare...” (*ib.*, pp. 20-21).

4) Învățarea conceptelor cere din partea elevilor un control conștient asupra activităților pe care el le desfășoară. Iată câteva direcții de acțiune: reorganizarea informațiilor; organizarea unui nou bagaj de cunoștințe; compararea vechilor și noilor cunoștințe; rezolvarea eventualelor contradicții care apar (*ib.*, p. 21).

5) Totul se desfășoară în timp, presupunând parcurgerea unor etape succesive. Toate aceste condiții trebuie să fie îndeplinite, altfel învățarea va fi compromisă.

Inferența în cadrul modelului este realizată prin mai multe **mecanisme de interacțiune**:

(1) Însușirea noilor concepte va fi realizată atât prin prelungirea experienței anterioare („care furnizează cadrul problematic, de referință și de interpretare”), precum și în „ruptură” cu aceasta (*ib.*). Comparând funcționarea gândirii (deci și a învățării) cu structura și funcționarea unei enzime, profesorul Giordan pune accentul pe relațiile care se stabilesc între concepte. „Această rețea de relație constituie urzeala sistemului gândirii, ea este grila de problematizare și de analiză pe care elevul o activează pentru a interpreta informațiile adunate” (*ib.*, p. 22).

Unele concepte au un rol de „intersecție dirijată”, au o poziție activă, altele trec pe plan secund. Această rețea ierarhizată are importanță în procesul de reelaborare a cunoștințelor.

Când datele noi nu se pot integra direct în structura conceptuală anterioară, cel ce învață dispune de două posibilități: fie are loc o transformare a noilor cunoștințe pentru a fi compatibile cu concepția anterioară, fie se

va produce o „deformare a structurii mentale a elevului” (în acest al doilea caz modelul alosteric își dezvăluie adevărata semnificație) (*ib.*, p. 23).

(2) Procesul de integrare a noilor elemente și de autostructurare nu se desfășoară la întâmplare, ci pe baza unor combinații de elemente. Ele conturează **ambianța didactică** ai cărei parametri semnificativi sunt descriși în continuare de Giordan (*ib.*, pp. 24-25):

a) În primul rând, elevul are nevoie de structuri motivaționale și atitudinale care să-l stimuleze în realizarea unor activități de elaborare, de confruntări (elev-realitate, elev-informație, elev-profesor). Toate aceste confruntări trebuie să-i permită acumularea de argumente suplimentare, îmbogățirea experienței în raport cu o anumită situație dată.

b) În al doilea rând, elevul trebuie să aibă acces la anumite formalisme (simbolism, schematizare, modelare), ușor de mânuit „pentru a-i permite să organizeze noi date sau să-i servească ca punct de ancorare pentru producerea noii structuri a cunoștințelor” (*ib.*, p. 24). Pentru a diminua dificultățile inerente care apar în acest proces, este de dorit ca profesorul să furnizeze o schiță de model (un premodel), adaptat capacității „de percepere a problemei de către elev”.

c) De asemenea, elevul trebuie pus în situații variate pentru a-și testa capacitatea de operaționalizare a cunoștințelor, dificultățile pe care le întâmpină. Acest efort îl va ajuta, de asemenea, pe elev să înțeleagă că „noile date sunt mai ușor de învățat când sunt integrate în structuri de întâmpinare”; îl învață „să grefeze noul pe vechi”; îl obișnuiește cu acest proces de „du-te-vino între ceea ce el cunoaște și ceea ce este pe punctul de a-și însuși”; învață să-și activeze cunoștințele anterioare; poate imagina chiar modalități personale de ghidaj în procesul de reelaborare, restructurare a cunoștințelor (*ib.*, p. 25).

d) Acest demers intelectual trebuie să-i permită elevului să conștientizeze „logica” subiacentă a acestuia, să pună în aplicare „o știință a cunoașterii și mai ales să materializeze o reflectare asupra practicilor conceptuale...” (*ib.*). Astfel, credem noi, elevul va fi ajutat să parcurgă drumul de la logica didactică la logica științei, își va însuși anumite elemente ale metodologiei cunoașterii științifice.

În concluzie, Giordan subliniază că rolul profesorului este „primordial și de neînlocuit”: el este „organizatorul condițiilor de învățare”. Pe de altă parte, elevul este cel care trebuie să facă efort de elaborare, de integrare, plecând „de la propriile lui structuri de gândire”. Un merit important al modelului pe care Giordan l-a propus este cel de evidențiere a procesului de structurare-destructurare, elaborare- reelaborare a concepțiilor elevului, dificultățile pe care acesta le întâmpină, precum și direcțiile de intervenție și sprijin din partea educatorului. Modelul rămâne, totuși preponderent teoretic și, de aceea, el trebuie testat în diferite experimente educaționale concrete.

➤ O perspectivă incitantă asupra învățării ne oferă pedagogul francez Philippe Meirieu într-o carteseu cu un titlu incitant.¹⁰ Meirieu promovează o pedagogie a subiectului, care încearcă să descrie procesele care au loc în „cutia neagră” a elevului în momentul învățării. De multe ori vorbim despre învățare dar „nu spunem nimic despre **operațiile mentale** care sunt efectuate, despre maniera precisă în care un element nou este integrat într-o structură veche și modificată” (*op. cit.*, p. 52, s.n., M.S.). Constatăm o anumită asemănare cu preocupările lui Giordan. În sprijinul noțiunii de obstacol epistemologic formulată de G. Bachelard (1971),

¹⁰ Meirieu Ph., 1993, *Apprendre... oui, mais comment*, ESF, Paris

se subliniază faptul că în procesul de învățare nu se avansează pur și simplu de la ignoranță la știință, fără obstacol și conflict. Fiecare reprezentare constituie un progres prin depășirea unui **obstacol pedagogic** (Bachelard). Procesul nu se încheie niciodată, el constituie drama însăși a procesului intelectual.

De asemenea, învățarea se realizează atunci când asimilarea de informații din mediul său înconjurător are la bază un **proiect personal** de care trebuie să dispună elevul. Multe procese de învățare sunt sterile pentru că lipsește tocmai această punere în situație, în proiect de scriere, de comunicare etc. (*ib.*, p. 57).

În conturarea variabilelor care explică procesualitatea învățării mai trebuie un element care lipsește, minor în aparență („le presque-rien” – cum îl denumea acest mare eseist V. Jankelevitch, 1981), dar care constituie **punctul arhimedic** în teoria învățării. Acesta se situează în dorința de a cunoaște și de a înțelege, în curiozitatea specifică a copilului. Este nevoie de a trezi în copil această dorință interioară (Meirieu), bucuria specifică a culturii elaborate (Snyders, 1986). În practica educativă lucrurile sunt mai complicate: nu toate disciplinele și conținuturile supuse învățării se pretează la același tratament, deziluziile sunt uneori pe măsura speranțelor. Clasa sau instituția școlară se pot rupe în două: una în care plăcerea este prezentă dar cultura lipsește; alta în care cultura este impusă. Astfel, obiectul cultural își pierde în întregime sensul.

Educatorului îi revine nobila misiune de a face să emeargă dorința de a învăța, adică **de a face din știință o enigmă și a cultiva enigma cu bună știință** (*ib.*, p. 93). În acest sens, **modelul pe care educatorul îl oferă este determinant**. Enigma „se diluează într-un mic dispozitiv derizoriu când adultul nu încarnează plăcerea cunoașterii, fericirea cercetării” (*ib.*). Admirația și dorința de a imita sunt cele mai puternice resorturi ale învățării școlare (J. Guillaumin, 1962). Veritabilele modele nu sunt cele care apar ca o imagine rigidă de imitat, ci „ca o dinamică susceptibilă de a inspira pe alții” (*ib.*, p. 94). O educație care ignoră acest proces va pierde „orice șansă de a crea enigma și de a suscita dorința de cunoaștere” (*ib.*).

Trebuie evitată postura educatorului fixat pe contemplația de sine, care aruncă copilul „într-o alteritate și-i comunică sentimentul unei totale înstrăinări” (*ib.*). În acest caz, diferența nu provoacă un efort de identificare pentru că elevul nu percepe modelul oferit de profesor ca un viitor posibil pentru el. Acesta este un alt paradox al relației educaționale: educatorul trebuie să fie perceput, în același timp, foarte aproape (astfel încât elevul **să poată** deveni într-o zi ca el) și departe (pentru ca să **dorească** să devină ca el) (*ib.*).

Acest efort teoretic de explicare a procesualității învățării are drept finalitate construirea de către educator a unor **dispozitive pedagogice** specifice diferitelor situații concrete de învățare. Punctul de plecare în acest efort de elaborare a unor dispozitive pedagogice îl vor constitui obiectivele generale, deoarece la acest nivel se pot evidenția operațiile mentale implicate în atingerea lor (*ib.*, p. 110). Pe această bază se vor formula obiectivele operaționale care vor fi comunicate elevilor. Ancorat într-o situație concretă, folosind anumite mijloace necesare, dispozitivul devine o metodă de predare-învățare. Meirieu prezintă acest efort de proiectare a dispozitivului pedagogic plecând de la operațiile mentale și sub forma unui tabel (*ib.*, pp. 123-124).

<i>Ce operații mentale trebuie să facă subiectul pentru a accede la achiziția propusă?</i>	<i>Ce tip de dispozitiv trebuie să folosească?</i>
1. Deducția înseamnă: - abordarea problemei din punctul de vedere al consecințelor unui act sau ale unui principiu; - probarea soluției prin efectele sale; - menținerea sau modificarea poziției inițiale (decentrare, logică ipotetico- deductivă)	Profesorul trebuie să organizeze experimentarea consecințelor, cu condiția ca acestea să nu constituie un pericol pentru subiect: - fie printr-o experiență de tatonare, urmată de o muncă asupra retroacțiunii sau prin introducerea contraexemplilor; - <i>fie prin interacțiune socială, cu asigurarea că fiecare a efectuat bine aceeași activitate și că s-a realizat o rotație a sarcinilor.</i>
2. Inducția înseamnă: - confruntarea elementelor (exemple, fapte, observații) pentru a determina punctul comun (noțiuni, lege, concept); - alternarea fazelor de reducere și de extensie pentru a verifica validitatea demersului (operații senzorio- motorii și concrete).	Profesorul trebuie să organizeze <i>confruntarea materialelor</i>: - alegând materialele în așa fel încât punctul comun să fie destul de evident; - determinând similitudinile; - introducând unul sau mai mulți intruși pentru a descoperi originalitatea punctului comun; - cerând elevului să descopere un material nou pentru a accede la specificitatea punctului comun (verificare prin deducție).
3. Dialectica înseamnă: - punerea în interacțiune a legilor, noțiunilor, conceptelor; - determinarea evoluției variabilelor în sensuri diferite; - atingerea înțelegerii unui sistem (operații formale, abstracții reflexive [<i>réflexchissantes</i>]).	Profesorul trebuie să organizeze <i>interacțiunea dintre elemente</i>: - utilizând formele de „joc” adaptate; - având grijă ca „regula jocului” să întruchipeze chiar mișcarea noțiunilor sau variabilelor; - impunând rotația sistematică a rolurilor; - solicitând căutarea unor noi concepte, plecând de la înțelegerea sistemului (verificare prin deducție).
4. Divergența înseamnă: - punerea în relație a elementelor aparținând unor domenii diferite; - prospectarea asociațiilor noi, a raporturilor originale dintre lucruri, cuvinte, noțiuni, registre explicative (gândire sincretică).	Profesorul trebuie să organizeze <i>întâlnirea cu neprevăzutul</i>: - impunând stabilirea de raporturi neobișnuite; - permițând evaluarea pertinentei lor (verificare prin deducție).

Proiectarea dispozitivului pedagogic

Cf. Meirieu Ph., *op. cit.*, pp. 123-124

În acest context al discursului, Meirieu pune în evidență capacitatea profesorului de a traduce conținuturile de învățare în „demersuri de învățare”, adică, „într-o serie de operații mentale pe care el face efortul de a le înțelege și de a le institui în clasă”. Nici un element de conținut nu există „în afara actului care permite de a-l gândi, cum nici o operație mentală nu poate funcționa în vid...” (*ib.*, p. 118).

Pe acest fundament teoretic, pedagogul francez va propune un **plan-ghid pentru elaborarea dispozitivului pedagogic**:

a) *Identificarea noțiunilor-cheie*, a nucleelor conceptuale, articularea lor într-un itinerar conceptual. Remarcăm accentul pus pe acele elemente esențiale de conținut, care sunt mult mai importante decât detaliile în perspectiva învățărilor ulterioare.

b) *Transformarea noțiunilor-cheie în situații-problemă, oferindu-i elevului un ansamblu instrumental* (texte, documente, exemple, experimente, observații) care să faciliteze învățarea. Situația-problemă rezultă când elevul are de rezolvat o sarcină printr-un efort de învățare precisă. Dispunând de acest ansamblu instrumental, elevul efectuează sarcina făcând față obstacolului cognitiv. Semnificația situației-problemă rezultă și din faptul că ea „asociază o mare directivitate și o mare suplețe în ceea ce privește tratamentul individual care poate fi făcut” (*ib.*, p. 176). În acest scop, Meirieu sugerează promovarea unei „diferențieri succesive” a situațiilor și instrumentelor (numită de A. de Peretti și „pedagogie variată”, 1986), precum și a „diferențierii simultane” (elevii își aleg activități care le permit să atingă obiectivul fixat) (*ib.*, p. 140). Meirieu avertizează asupra necesității de a inventa mereu „formule pedagogice capabile de a trata diferența fără a organiza ghetouri și de a face să muncească împreună elevi eterogeni fără a ceda la facilitatea drumului unic” (*ib.*, p. 160). De aceea, școala trebuie să devină o asociație de ateliere diversificate și de tutorat sistematic. Reglarea procesului de concepere și punere în aplicare a situației-problemă se poate face printr-un ansamblu de dispozitive de evaluare (de diagnostic, sumativă și formativă).

O pedagogie a situației-problemă este o „pedagogie a mirării”, în care educatorul stimulează nevoile de explicare ale celui educat (L. Legrand, 1969), o „pedagogie a emancipării” (Jacotot) elevului.

c) *Realizarea unui tablou de sugestii și de remedii*. În acest sens, profesorul va propune o gamă variată de activități de efectuat, utilizând diferite situații și diverse instrumente în vederea rezolvării unei probleme. În funcție de dificultățile pe care le va întâmpina elevul, i se vor propune acestuia remedii care-i vor permite să desfășoare activitățile specifice și „de a se grefa noile achiziții dinamicii situației-problemă” (*ib.*, p. 125).

d) *Mentalizarea și evaluarea*. Mentalizarea este tocmai „operația prin care un subiect își reprezintă o achiziție în absența oricărui element material” (*ib.*, p. 187), este tocmai procesul de interiorizare în plan mental a operațiilor cu obiectele (Piaget, Galperin). Mentalizarea se realizează prin decontextualizare.

➤ *Proiectați situații instructiv-educative pentru fiecare teorie a învățării care a fost prezentată, având grijă să valorificați sugestiile oferite pe parcursul prezentării.*

II. Spre un model interdisciplinar asupra învățării

O teorie interdisciplinară a învățării trebuie să aibă o întemeiere etică: ținând cont de interioritatea, de personalitatea celui care învață (Meirieu). În acest sens, o importanță deosebită o are personalitatea educatorului, care este dator să creeze o atmosferă de templu și laborator (M. Eliade).

Desigur, diversitatea teoriilor învățării ar putea să-l deruteze pe educator. Misiunea acestuia este de a traduce teoriile învățării în **modele de instruire** (Itelson), adaptate particularităților concrete ale situației instructiv-educative din grupa, grădinița, clasa și școala sa.

Actul învățării implică interdependența unor **mecanisme complexe** (sintetizate în tabelul următor), din care se desprind câteva concluzii ¹¹:

- însușirea temeinică a cunoștințelor presupune ca ele să fi fost experimentate în situații reale și complexe;
- noile cunoștințe determină o modificare a celor anterioare, fără a se substitui neapărat erorilor;
- cazurile de semiînțelegere sunt normale în învățarea inițială;
- primele nivele de cunoaștere pot cuprinde „cutii negre” al căror sens se va clarifica mai târziu;
- conceptul este mai mult un instrument de investigare a activității intelectuale decât un produs final al activității de predare-învățare.

A ÎNVĂȚĂ	
Nu înseamnă...	Înseamnă mai degrabă...
-Cunoștințele nu se dobândesc într-un <i>mod statistic</i> , prin simpla acumulare și depozitare a lor.	-Cunoștințele sunt <i>instrumente intelectuale</i> care funcționează în situații reale, indiferent de complexitatea lor.
-Cunoștințele dobândite nu vin să umple <i>golul</i> neștiinței, nici să substituie erorile.	-Ele transformă progresiv <i>ideile</i> și <i>reprezentările</i> preexistente. Erorile sunt structurate și, adesea, relevante pentru modurile de gândire pe care le presupun.
-Se dorește ca explicația să fie <i>completă</i> , <i>aproximările</i> sunt privite cu neîncredere (ca obstacole în învățarea ulterioară).	-Stările de „semiînțelegere” nu pot fi evitate, chiar dacă sunt nesatisfăcătoare pentru cel care stăpânește bine domeniul respectiv.
-Ne sprijinim pe ideea unor cunoștințe <i>preexistente</i> , care trebuie stăpânite pentru ca o nouă noțiune să fie însușită.	-Însușirea cunoștințelor se realizează la <i>nivele variabile</i> , în funcție de vârsta elevilor, de interesele și posibilitățile lor intelectuale. Primele nivele pot conține „cutii negre” al căror sens se va lămurii mai târziu.
-Formularea unei noțiuni constituie deseori <i>punctul de sosire</i> al activității școlare. -Ceea ce se memorează se aplică doar la câteva exemple alese sau la câteva probleme asemănătoare.	-Un concept este mai mult un punct de plecare pentru efortul intelectual, ceva care aduce o <i>forță</i> explicativă nouă. -Urmărind aplicarea unui concept în situații noi, elevii trebuie să disocieze caracterul <i>abstract</i> al exemplului (al exemplurilor) care au servit la prezentarea ei.

Ce înseamnă a învăța?

Pelpel P., 1993, *Se former pour enseigner*, Dunod, Paris, p. 83

După autorul mai sus citat, realizarea unei instruirii eficiente presupune trei **nivele de funcționare** ¹²:

- Nivelul *implicației* este esențial într-o „pedagogie a instruirii”, implicând aspectele motivaționale (prin raportare la valoare) și cele legate de noțiunea de interes (presupunând un sens).

¹¹ Mérenne- Schoumaker B., 1998, *Didactica geografiei*, vol. 1 , *Organizarea procesului instructiv-educativ*, Ed. All, București, pp. 131-132

¹² apud Mérenne- Schoumaker B., *op. cit.*, pp. 135-137

- ❑ Nivelul *operației* presupune o activitate, un efort din partea celui ce se instruește , care se vor realiza pe traiectul dialectic continuitate și discontinuitate, asimilare și acomodare.
- ❑ Nivelul *integrării* are în vedere utilizarea elementelor noi într-un context operațional cât mai variat (capacitatea de transfer).

O abordare interdisciplinară a învățării presupune „analiză și selecție”, critică obiectivă și profundă a activităților cultural-pedagogice de învățare și orientare prospectivă” (G. Văideanu, 1988, p. 151). Educatorii au nevoie de o teorie **interdisciplinară, integrată, echilibrată**, care să fie îndeajuns de precisă din punct de vedere practic și să evite didacticismul. Această orientare spre sinteză, bazată pe interdisciplinaritate se manifestă atât la nivelul teoriei, cât și al practicii educaționale, atât în domeniul teoriei învățării, cât și la nivelul științelor educației. Această perspectivă presupune „cooperare și integrare” între diferitele componente ale proceselor instructiv-educative, ținând cont, în același timp, de finalitățile educației și de trebuințele educatorilor. Situându-ne într-o asemenea paradigmă, pedagogia poate fi privită „ca știință specifică și de sinteză a educației capabilă să conjuge demersul prospectiv și filosofic cu cel pragmatic-sistemic pentru a evita atât unilateralitatea proceselor educative, cât și ignorarea trebuințelor specifice ale tehnologiilor educației” (*ib.*, pp. 151-152).

- ☑ Realizați un eseu(3 p.) pe tema : „<Gâlceava > educatorului cu teoriile contemporane ale învățării” (în care să vă raportați critic, din perspectiva activității dv, la importanța lor, să puneți în evidență dificultățile pe care le întâmpinați, să faceți eventuale sugestii pentru factorii responsabili).

NORMATIVITATEA DIDACTICĂ

I. Despre legitatea și normativitatea pedagogică

1. Specificitatea legilor pedagogice

O condiție a nucleului epistemologic al unui domeniu al cunoașterii pentru a accede la statutul de știință este stabilirea legilor care explică organizarea și funcționarea lui. Spre deosebire de științele naturii, în cazul celor care privesc omul și ființarea întru uman (aici includem și științele educației), legile au un *caracter probabilistic / statistic*. Legile pedagogice reprezintă „conexiunile de maximă generalitate existente în plan *funcțional – structural*, la nivelul sistemului și al procesului de învățământ.”¹ În favoarea existenței legilor pedagogice s-au adus mai multe argumente ²:

- Caracterul obiectiv al realității educative, care „apare, se produce, se dezvoltă conform unei relații dominante și permanente între elementele sale interne și externe”.
- Ele pun în evidență modalități concrete de proiectare, desfășurare, evaluare și ameliorare a diferitelor aspecte ale educației.
- Explică cauzalitatea, necesitatea proceselor circumscrise fenomenului educativ în toată complexitatea sa.
- Permit, pe această bază, obținerea unor rezultate bune în procesul de educare și formare, pe măsura expectanțelor indivizilor și ale societății la un moment dat.

În afara caracterului probabilistic, legile pedagogice mai au următoarele *note esențiale* (apud *ib.*, pp. 45-46):

- Constituie un adevăr de maximă generalitate pentru practica educativă;
- Exprimă raporturi esențiale, necesare, generale, relativ stabile între elementele fenomenului educativ;
- Determină condițiile obiective în care se produce relația între fapte și limitele de acțiune;
- Prevede rezultatele evoluției fenomenului educativ;
- Permite derivarea altor categorii, cu un grad mai restrâns de generalitate (principii, norme, reguli, cerințe);
- Urmăresc asigurarea unor condiții ale unui management eficient a fenomenului educativ în toată complexitatea sa;
- Mai întâi se formulează ca o ipoteză de cercetare, apoi este confirmată și generalizată experimental.

Sorin Cristea (*op. cit.*, p. 267) distinge între legi pedagogice valabile *la nivel de sistem* (exemple: corelația funcțional-structurală dintre subiectul și obiectul educației; unitatea între formele educației: formală, nonformală și informală; educabilitatea etc.) și *la nivel de proces* (exemple: comunicarea pedagogică; creativitatea pedagogică etc.).

¹ Cristea S., 1998, *Dicționar de termeni pedagogici*, EDP, București, p. 266

² vezi Joița E., 1999, *Pedagogia*, Polirom, Iași, pp. 43-44



Exemplificați manifestarea legității pedagogice în activitatea dv. didactică

2. De la legi la normativitatea pedagogică (principii, norme educative, reguli de acțiune)

S-a afirmat, pe bună dreptate, că normativitatea este un element component al structurii educației și că totalitatea categoriilor de norme ale acțiunii educative circumscriu *normativitatea pedagogică*.³

Sintetizând mai multe perspective teoretice, prezentăm sub formă de tabel distincțiile dintre principii, norme și reguli:



Reținând caracteristicile principiului, normei și ale regulilor de aplicare, luați un exemplu de principiu didactic și precizați care sunt normele și regulile de aplicare a sa în activitatea dv. didactică.

Principii pedagogice	Norme pedagogice	Reguli de acțiune
Ideii orientative de bază pe care se întemeiază organizarea și desfășurarea procesului de educare și formare.	Definesc „ceea ce trebuie să se întâmple la nivelul acțiunii educaționale / didactice” ⁴ , acele reguli colective sau comune care servesc drept ghid în orientarea acțiunii” ⁵ .	Indică „posibilitatea reală, concretă de realizare, modul direct de aplicare, prin procedee, tehnici de operare.” ⁶
<u>Caracteristici :</u> - Teze călăuzitoare, prescripții, cerințe generale, imperative de acțiune; - Se stabilesc pe cale inductivă sau pe cale deductivă; - Orientează procesul, activitatea de atingere a finalităților educației („imperative axiologice”- Sorin Cristea, <i>ib.</i>);	<u>Caracteristici :</u> - Caracterul normei pedagogice (ceva „trebuie”, „nu trebuie”, „poate” fi făcut în planul acțiunii educative); - Conținutul normei pedagogice are în vedere desfășurarea eficientă a acțiunii educative; - Condiția de aplicare a	<u>Caracteristici :</u> - Prescrie cum trebuie să se facă o acțiune , sub formă de recomandări, proceduri, scheme aplicative, algoritmi, exemple, instrucțiuni, sfaturi, îndemnuri, cerințe, sarcini concrete; - Cerințe cu un grad limitat de aplicabilitate (la o situație concretă);

³ Călin M., 1996, *Teoria educației*, Ed. All, București, p. 65

⁴ *Dictionnaire actuel de l'éducation* , 1993, apud Cristea S., *op. cit.*

⁵ De Landsheere G., 1992, *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation* , PUF, Paris, p. 203, apud *ib.*

⁶ Joița E., *op. cit.*, p. 54

⁷ Călin M., *op. cit.*, pp. 65-67, după schema generală de caracterizare a lui G.H. Wright, 1982, *Normă și acțiune*, EȘE, București

• Se particularizează după componenta la care se referă (obiective, conținuturi, evaluare etc.) , după latura educației (intelectuală, morală, estetică etc.) și după forma educației (formală, nonformală și informală); • Caracter sistemic (presupun respectarea tuturor, altfel eficiența acțiunii educative este afectată); • Pot fi multiplicare ca număr, pot fi reformulate mai adecvat, pot fi fundamentate pe baza mai multor cercetări interdisciplinare a fenomenului educativ; • Exprimă constanța modului de acțiune în diferite situații educative și care asigură eficiență acesteia; • Au un caracter legic prin relația cu esența procesului educativ, cu necesitatea realizării obiectivelor; • Au valoare strategică și operațională pentru proiectarea secvențelor, realizarea activității, relaționarea educator-educat, perfecționarea acțiunilor; • Îndeplinesc anumite funcții generale: orientează traseul educativ în vederea atingerii obiectivelor, normează practica educației și sugerează cerințe de respectat, prescriu moduri de rezolvare a situațiilor, reglează activitatea educatorului (C. Cucoș, 1996).	normei pedagogice (inițiale, tranzitorii, terminale); • Subiectul căruia i se adresează norma pedagogică (norme generale și individuale); • Autoritatea normei are în vedere persoana sau persoanele care emit norma, distingându-se autorități normative eterogene (factori ierarhici de conducere), autorități autonome (pentru sine) și autorități normative colective; • Ocazia de aplicare a norme precizează factorul temporal („uneori”, „acum”, „luna viitoare”, „întotdeauna” etc.) de aplicare a normei.⁷	• Sunt rezultatul experienței empirice a educatorilor, dar și al unor deducții logice;
<u>Clasificare :</u> - în conceperea și realizarea educației , în general;	<u>Clasificare :</u> -norme de conduită; -norme de control;	<u>Clasificare :</u> - după domeniul normativ la care se referă;

- ale diferitelor laturi ale educației (intelectuală, morală, estetică etc.); - ale educației permanente; - de stabilire a taxonomiilor obiectivelor educative; - principiile procesului de învățământ (ansamblu de norme valorice, imperative și prescriptive la nivel funcțional-structural): principiul comunicării pedagogice; principiul cunoașterii pedagogice; principiul creativității pedagogice; - principiile didactice (ansamblu de cerințe, norme, reguli operaționale care anticipează eficiența activității de predare- învățare- evaluare în situații concrete (Cristea S., <i>op. cit.</i>, pp. 369-370).	-norme ale predării și învățării școlare; -norme ale evaluării; -norme ale relației educator / elevi; -norme morale; -norme sociale etc.	- care dintre actorii educației sunt vizati (educator / elevi) etc.
<u>Exemple:</u> <i>Principiile didactice:</i> -principiul participării conștiente și active a elevilor în procesul de învățământ; -principiul intuiției; -principiul învățării sistematice și continue; -principiul însușirii temeinice a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor; -principiul accesibilității și individualizării învățământului; -principiul legării teoriei de practică; -principiul asigurării conexiunii inverse etc.	<u>Exemple:</u> -Reușita unei activități se apreciază după un set de criterii; -Profesorul trebuie să-și adapteze strategia de comunicare după nivelul de vârstă al elevilor; -În proiectarea activității, profesorul trebuie să identifice toate componentele implicate și să acționeze din perspectiva interdependenței lor structurale și funcționale etc.	<u>Exemple :</u> Ale unei observări eficiente: -explicarea, mai întâi, de ce și ce se observă; -precizarea sarcinilor și organizarea observării; -indicarea instrumentelor și mijloacelor; -detalierea planului de observare (întreg, părți, întreg); -consemnarea celor observate; -prezentarea elementelor observate; -concluzii etc.

Un exemplu al procesului de derivare de la principii la reguli (Joița E., *op. cit.*, p. 54) :

-**Principiul** : participării active și conștiente în învățare;

-**Norma** : trebuie să se utilizeze rațional explicația;

-**Reguli pentru profesor** : prezentați elementele noi prin detalieri; prezentați mai întâi definiția și apoi prezentați cauzele sau interpretările; eliminați posibilele interpretări greșite; îmbinați explicațiile cauzale cu cele procedurale sau demonstrative; utilizați exemple sau situații simple etc.

-**Reguli pentru elevi** : audiați cu atenție explicațiile; formulați întrebări de clarificare; corelați cu alte cunoștințe anterior însușite la aceeași disciplină sau la alte discipline; formulați și alte exemple; notați datele esențiale; subliniați anumite aspecte; comparați informația din manual cu cea din alte surse etc.

Acestei tipologie îi adaugă încă una, insuficient abordată, **condițiile concrete de realizare**. Ele sunt tot reguli, dar „de natură organizatorică, tehnologică, pentru aplicarea și respectarea optimă a normelor” (ib., p. 55).

II. Principiile didactice

1. Principiul participării conștiente și active a elevilor în procesul de învățământ

1.1. A fost formulat de către Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Ușinski.

1.2. Exprimă necesitatea ca în procesul de învățământ „elevul să aibă o atitudine conștientă, să realizeze înțelegerea materiei de învățat și a motivelor învățării și să participe activ, angajând toate capacitățile sale creatoare în procesul de însușire a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor.”⁸

Acest principiu are fundamentul științific în finalitățile educației și în legile procesului de învățare.

1.3. *Participarea conștientă* presupune:

- Înțelegerea clară și profundă a celor învățate;
- Sesizarea legăturilor cauză-efect, a sensurilor și semnificațiilor, rezolvarea problemelor;
- Folosirea creativă a cunoștințelor însușite anterior;
- Integrarea datelor cognitive în arhitectura activității mintale proprii;
- Posibilitatea de a construi noi structuri, plecând de la o activitate de „structurare a realului”⁹;
- Înțelegerea esenței și importanței sarcinilor și a temelor, a obiectivelor urmărite;
- Lărgirea sferei înțelegerii și la aspectele atitudinale ale elevului.

Învățarea conștientă presupune respectarea unor condiții¹⁰:

„a) Materialul în sine trebuie să fie raportabil, în mod nearbitrar și substanțial, la o structură cognitivă ipotetică.

a) Cel ce învață trebuie să posede unele idei relevante la care trebuie să raporteze materialul.

b) Cel ce învață trebuie să aibă intenția de a raporta noile idei la structura sa cognitivă într-un mod nearbitrar și substanțial.”

Învățării conștiente i se opune *învățarea mecanică*, care are următoarele caracteristici (ib., p. 81):

„a) materialul de învățat este lipsit de semnificație logică;

b) celui ce învață îi lipsesc ideile relevante din propria sa structură cognitivă;

c) el nu are dispoziția necesară unei învățări conștiente.”

⁸ *Dicționar de pedagogie*, 1979, EDP, București, p. 368

⁹ Piaget J., 1972, *Psihologie și pedagogie*, EDP, București, p. 27



Cum asigurați la disciplina pe care o predați un proces de învățare conștient? Exemplificați!

1.4. Ideea *activizării* elevilor în procesul de învățare a fost pusă în evidență de către Rousseau, Dalton, Winnetka, de susținătorii centrelor de interes și ai pedocentrismului. Activizarea elevilor se realizează pe calea efortului propriu, a angajării tuturor proceselor psihice. Operațiile sunt „produsul interiorizării și al coordonării acțiunilor, în așa fel încât fără activitate nu ar putea exista o înțelegere autentică.”¹¹

Din perspectiva acestui principiu, elevul devine subiect și obiect al propriei formări. Participarea activă se extinde asupra tuturor laturilor educației.

1.5. Aplicarea acestui principiu implică respectarea unor condiții:

- ❖ prezentarea și explicarea obiectivelor activității;
- ❖ asigurarea interdependenței dintre senzorial și rațional în procesul de cunoaștere;
- ❖ implicarea motivației învățării;
- ❖ solicitarea participării conștiente a elevilor în îndeplinirea sarcinilor școlare;
- ❖ însușirea de către elevi a tehnicilor de muncă specifice fiecărei laturi a educației;
- ❖ promovarea spiritului de căutare și investigație;
- ❖ sporirea gradului de independență;
- ❖ accentuarea operaționalizării celor învățate.

2. Principiul intuiției

2.1. Termenul de intuiție provine din latinescul *intuitio*, derivat din *intueor*, care înseamnă „privesc cu atenție”, „observ”.

2.2. El a fost teoretizat de către Comenius în *Didactica Magna* (intuiția era considerată „regulă de aur a cunoașterii”; „nimic nu se găsește în intelectul nostru care să nu fi fost mai întâi în simțuri”), în scrierile lui Pestalozzi (care considera intuiția drept „temelia absolută a oricărei cunoașteri”) și în cadrul concepției lui A. W. Diesterweg (recomanda cale inductivă în procesul de cunoaștere).

2.3. 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, generalului din realitate spre cunoașterea logică, rațională, contribuind la asigurarea unității dintre senzorial și rațional în procesul cunoașterii.

2.4. Esența acestui principiu se află în *logica procesului de cunoaștere* realizat de elevi în școală. Prin senzații, percepții și reprezentări (momentul senzorial) se realizează o cunoaștere nemijlocită a obiectelor și fenomenelor. Un statut aparte îl au reprezentările, care constituie o punte de legătură dintre senzorial și rațional în procesul cunoașterii. Imaginea mintală, sublinia Piaget, este „o acomodare a schemelor sezoriomotorii, adică o copie activă și nu o urmă sau un reziduu senzorial al obiectelor percepute.”¹²

În procesul de cunoaștere intuiția îndeplinește mai multe funcții:

¹⁰ Ausubel D., Robinson F., 1981, *Învățarea în școală*, EDP, București, p. 79

¹¹ Aebli H., 1973, *Didactica psihologică*, EDP, p. 6

- Prilejuiește formarea imaginilor și apoi a reprezentărilor prin contactul nemijlocit cu realitatea sau cu substitutele acesteia.
- Ilustrează unele reprezentări câștigate pe calea combinării raționale a unor noi idei.
- Sprijină procesul de abstractizare.
- Constituie anticipări, de natură cinetică și transformatoare (Piaget, Inhelder).
- Realizează corespondența dintre imaginea mentală și cuvânt (atât în procesul interiorizării imaginilor, precum și în cel al exteriorizării lor).

Elementele senzoriale sunt preluate și prelucrate la un nivel superior de către procesele intelectuale (gândire, inteligență, memorie, limbaj, imaginație). Rolul cel mai important revine gândirii –ca proces psihic central- prin implicarea operațiilor ei, a proceselor de înțelegere și de formare a noțiunilor, precum și prin intermediul rezolvării problemelor. De fapt, nu putem vorbi de o demarcație netă între senzorial și rațional în procesul cunoașterii, deoarece structurile intelectuale sunt implicate chiar în momentul senzorial. Mai ales la școlarii mici trebuie insistat asupra bazei senzoriale a învățării deoarece ei își formează, în această perioadă, structurile mentale, dar numai pe baza unui suport intuitiv. „Cu cât numărul judecăților în procesul de observare este mai mare, cu atât observarea devine mai valoroasă și ajută în mod eficient la formarea noțiunilor noi, la dezvoltarea gândirii.”¹³

📌 *Exemplificați printr-o secvență de predare-învățare cum asigurați caracterul intuitiv învățării și, pe această bază, saltul în abstract.*

2.5. Eficiența principiului intuiției depinde de anumite condiții :

- ❖ Folosirea rațională a mijloacelor de învățământ;
- ❖ Selectarea materialului intuitiv ținând cont de funcția sa;
- ❖ Dozarea raportului cuvânt / intuiție (ținând cont și de vârsta elevilor);
- ❖ Solicitarea elevului în efectuarea unor activități variate ;
- ❖ Asigurarea momentului favorabil de salt în abstract, în general și esențial.

3. Principiul însușirii temeinice a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor

3.1. Exprimă necesitatea însușirii unor cunoștințe esențiale și profunde, fixarea lor pe o perioadă îndelungată, eficiență ridicată în folosirea cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor, adaptabilitatea la nou, inițiativă și spirit de independență.

3.2. Condiții de aplicare a principiului:

- ❖ Dezvoltarea la elevi a capacității de a actualiza cunoștințele, de a le adapta la situațiile schimbate sau ale schimbării;

¹² Piaget J., 1965, *Psihologia inteligenței*, Ed. Șt., București, p.171

¹³ Okón V., 1974, *Didactica generală. Compendiu*, EDP, București, p. 153

- ❖ Însușirea cunoștințelor care exprimă esențialul și necesarul despre obiecte, procese și fenomene;
- ❖ Asigurarea unor verificări imediate pentru a se întări răspunsurile corecte;
- ❖ Desfășurarea de către elevi a unei activități intelectuale superioare;
- ❖ Promovarea învățării prin descoperire;
- ❖ Repetarea, exersarea și utilizarea unor procedee practice;
- ❖ Desfășurarea unor lecții de recapitulare, de sinteză (inclusiv în echipă);
- ❖ Acordarea atenției necesare volumului și calității temelor pentru acasă și activităților de muncă independentă.

Acest principiu didactic trebuie conceput ca un corolar al aplicării tuturor celorlalte.

4. Principiul individualizării și al tratării diferențiate a elevilor

4.1. Exprimă necesitatea adaptării conținuturilor și a strategiilor instructiv-educative atât la particularitățile psihofizice ale fiecărui elev, cât și la particularitățile relativ comune unor grupe de elevi.

4.2. *Individualizarea* vizează diferențierea sarcinilor, a căilor de îndeplinire a lor, a normelor de efort și a procedeelelor de reglare.

Ea se poate realiza prin:

- ❖ Sarcini individualizate în funcție de aptitudinile, interesele, nivelul de dezvoltare intelectuală;
- ❖ Fișe de lucru individualizate;
- ❖ Utilizarea unor planuri de învățământ, a unor programe și manuale școlare care să evite supraîncărcarea informațională;
- ❖ Promovarea învățării de tip modular și cu ajutorul calculatorului;
- ❖ Folosirea unor metode activ-participative;
- ❖ Utilizarea unui material didactic adecvat și, eventual, individualizat.

4.3. a) *Instruirea diferențiată* constituie o modalitate de optimizare a procesului de învățământ și care are în vedere desfășurarea procesului de predare-învățare pe baza unor strategii didactice adaptate posibilităților diferite ale elevilor, capacităților lor de înțelegere și de lucru proprii unor grupuri de elevi sau chiar fiecărui elev în parte.¹⁴

b) Pedagogia diferențiată își trage seva din ideile lui R. Cousinet, C. Freinet, J. Piaget, H. Wallon, C. Rogers, L. Lengrand ș.a.

c) Pedagogia diferențiată se poate defini ca „o pedagogie *individualizată* care recunoaște elevul ca o persoană având reprezentările sale proprii despre situația de formare; o pedagogie variată care propune un evantai de demersuri, opunându-se astfel mitului identitar al uniformității, al falsei democrații, conform cărora toți trebuie să muncească în același ritm, în aceeași durată și urmând aceleași itinerarii.” (Przesmycki H., *op. cit.*, p. 10)

Aceeași autoare sublinia că finalitatea pedagogiei diferențiate este „lupta contra eșecului școlar” și ea urmărește realizarea a trei obiective fundamentale : ameliorarea relației profesori-elevi; îmbogățirea

¹⁴ Radu I.T., 1981, *Învățământul diferențiat*, EDP, București ;
Przesmycki H., 1991, *Pédagogie différenciée*, Hachette, Paris

interacțiunii sociale (insistând asupra ideii că inteligența este o construcție socială- Anne-Marie Péret-Clermont); a învăța autonomia (*op. cit.*).

d) *Argumentele* aduse în favoarea diferențierii țin în esență de eterogenitatea cadrului vieții elevilor (*ib.*):

- Eterogenitatea apartenenței socio-economice;
- Eterogenitatea originii socio-culturale (limbaj, valori);
- Eterogenitatea cadrelor psiho-familiale (cadru suplu, cadru rigid sau un cadru incoerent);
- Eterogenitatea strategiilor familiale (unele devalorizează copilul / școala; se evocă un viitor sumbru pentru copil);
- Diversitatea cadrelor școlare:
 - Amplasarea școlii (rural, semirural, urban) și caracteristicile ei (efective, condiții materiale);
 - Cadrul de formare folosit de către profesori și învățători (un cadru suplu va stimula dezvoltarea cognitivă a elevilor);
 - Comportamentul cadrelor didactice față de elevi (avem în vedere, printre altele, efectele fenomenului „Pygmalion” și ale predicțiilor care le fac în legătură cu dezvoltarea copiilor, sub forma unor „etichete”). Se sugerează evitarea de către cadrele didactice și părinți a „etichetelor” negative.
- Diversitatea proceselor de învățare ale elevilor, care se explică prin mai multe variabile (unele au fost puse în evidență în temele anterioare):
 - Diversitatea motivației elevilor;
 - Sensul pe care ei îl acordă învățării pe termen scurt, mediu și lung;
 - Orientarea intereselor elevilor;
 - Modul în care elevul se raportează la învățare (cu plăcere sau nu);
 - Gradul de energie de care elevul dispune pentru a realiza învățarea;
 - Imaginea de sine și a altora;
 - Ritmuri de lucru diferite.

e) Dispozitivul pedagogic de realizare în practica pedagogică a diferențierii are în vedere următoarele direcții de acțiune (*ib.*, pp. 101-157):

- **Munca autonomă** are în vedere mai multe obiective:
 - Însușirea unor tehnici de documentare-cercetare;
 - A învăța să-și evalueze propria activitate;
 - A-și prezenta rezultatele activității proprii;
 - A da posibilitatea elevilor de a fi activi și de a se exprima;
 - A stimula gustul și plăcerea pentru efortul de învățare;
 - A oferi elevilor situații de a-și întări încrederea în ei înșiși;
 - A învăța să conviețuiască cu alți semeni;

- A achiziționa cunoștințe noi;
 - A le aprofunda pe cele deja însușite.
- ❑ **Auto și co-evaluarea formativă** (despre care vom face câteva sublinieri la tema consacrată evaluării).
- ❑ **Pedagogia contractului** este un instrument important de diferențiere, care se bazează pe trei principii: al libertății de a propune, de a accepta și de a refuza contractul; al negocierii elementelor contractului; al angajării de a-l finaliza într-un mod eficient.

Autoarea franceză distinge între mai multe *tipuri de contracte*:

- de reușită individuală (la nivel de performanță, dar și în cazul elevilor cu dificultăți la învățătură ¹⁵);
 - cu mai multe grupuri de elevi (gen proiect);
 - cu o clasă întreagă;
 - de rezolvare a conflictelor;
 - instituțional / social (de a organiza viața unei clase, a mai multor clase, a unei instituții școlare).
- ❑ **Tehnicile de muncă în grup** Exemple de tehnici de grup:
- prin afinități (3-4 elevi);
 - tehnica vecinătății (1 → 2 → 1 → 2 etc.);
 - tehnica mesajelor (care se transmit de la un grup la altul prin joc de rol, mim);
 - Phillips 6.6.;
 - Brainstorming ;
 - Debate (dezbaterea pro și contra);
 - Panel;
 - Interviu în grup;
 - Studiul de caz (pe grupe).
- ❑ **Diferențierea conținuturilor**
- ❑ **Diferențierea structurilor**
- a elevilor;
 - a animatorilor;
 - a spațiilor de instruire;
 - a timpului.



Proiectați o secvență dintr-o lecție, tipul ei rămâne la alegerea dv., în care să asigurați diferențierea și individualizarea procesului de predare-învățare (valorificând sugestiile teoretice care vi s-au făcut).

5. Principiul accesibilității cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor

¹⁵ Pentru aceste aspecte sugerăm lucrările *Curriculum diferențiat și individualizat* (Carmen Crețu, 1998) și *Copiii cu dificultăți de învățare* (Dorel Ungureanu, 1998)

5.1. Exprimă cerința ca procesul de învățământ să fie organizat și să se desfășoare ținându-se cont de particularitățile de vârstă, sex, nivelul pregătirii anterioare, precum și de deosebirile individuale, de potențialul intelectual și fizic al fiecărui elev.

5.2. Norme de aplicare:

- ❖ noțiunile și deprinderile să fie înțelese și formate la o vârstă adecvată;
- ❖ volumul cunoștințelor să fie asimilabil, să evităm supraîncărcarea;
- ❖ volumul temelor pentru acasă să fie adecvat vârstei, dar și celui care învață;
- ❖ ritmul explicațiilor să fie corespunzător pentru a se asigura înțelegerea.

5.3. Reguli de aplicare: Învățarea să se realizeze

- de la concret la abstract;
- de la apropiat la îndepărtat;
- de la cunoscut la necunoscut;
- de la particular la general;
- de la simplu la complex;
- de la ușor la greu.



Cum realizați la disciplina pe care o predăți accesibilizarea conținuturilor ? Exemplificați!

6. Principiul legării organice a procesului de învățământ de viață, de practică

6.1. Exprimă cerința ca lecțiile să ofere suficiente ocazii de valorificare în practică a cunoștințelor teoretice și a capacităților învățate.

6.2. Argumente: a învăța nu înseamnă numai a ști, ci și a învăța să fii, să devii, să acționezi în situații de viață. Avertismentul pedagogului și filosofului american J. Dewey rămâne extrem de actual pentru noi: școala nu trebuie să pregătească pentru viață, ea trebuie să fie **viața însăși**, să pulseze de viață reală. Ruptura de realitatea vieții constituie, după părerea noastră, una dintre marile probleme cu care se confruntă școala românească la cumpăna mileniilor. Dacă învățământul, ca subsistem, vrea să contribuie la schimbarea societății, atunci el nu poate neglija **componenta acțională** în procesul de modelare a personalității. Inclusiv caracterul operațional al cunoștințelor transmise trebuie înțeles într-o perspectivă mai largă, nu una practicistă, de tip meșteșugăresc.

6.3. Modalități și reguli de aplicare:

- lecțiile să urmărească și obiective de tip acțional;
- punerea în evidență a implicațiilor practice ale unei teorii;
- oferirea a cât mai multe situații concrete pentru modele aplicative, experimentări, transpuneri în practică, confirmări și experimentări;
- teoria este impusă de practică;
- practica verifică teoria, iar teoria ridică practica la un nivel superior;
- luarea în considerare a experienței anterioare a elevilor.

➤ *Găsiți cel puțin 5 exemple de situații din activitatea dv. didactică prin care să operaționalizați în practică cunoștințele teoretice.*

7. Principiul sistematizării și continuității în procesul de învățământ

7.1. 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.

7.2. Reguli

a) pentru profesor:

- ❖ să explice, să fixeze în memorie și să controleze sistematic cele predate;
- ❖ să facă legături cu cunoștințele însușite anterior;
- ❖ să realizeze o predare inter și transdisciplinară;
- ❖ să lărgescă treptat cercul de reprezentări și noțiuni ale elevilor;
- ❖ să asigure generalizarea treptată ;
- ❖ să pună în evidență, prin diferite modalități, ideile principale;
- ❖ să organizeze cunoștințele în subsisteme și sisteme;
- ❖ să realizeze un control și o evaluare periodică a celor predate.

b) pentru elevi:

- să depună un efort sistematic de învățare;
- să învețe cu regularitate și perseverență;
- să realizeze legături interne între cunoștințe;
- să-și reîmprospăteze și să-și consolideze sistematic cele învățate;
- să restructureze datele vechi în noi sisteme (paradigme).

8. Principiul asigurării conexiunii inverse (feed-back-ului) în procesul de învățământ

8.1. El presupune ca procesul de predare-învățare să includă și momente de reîntoarceri și îmbunătățiri din mers a rezultatelor și a proceselor în funcție de informația primită despre rezultatele anterioare.

8.2. Printr-un feed-back permanent (realizat prin mijloace verbale, nonverbale și paraverbale- explicate în contextul teoriei comunicării didactice), profesorii și elevii pot solicita lămuriri, explicații suplimentare, aplicații, corelații etc. prin care se asigură o învățare eficientă.

Pe baza mesajelor recepționate, profesorul și elevii trebuie să ia măsuri de reglare a funcționalității procesului de predare-învățare (la nivelul unor componente ale curriculumului: obiective, conținuturi, strategii de predare-învățare, forme de organizare, metode și tehnici de evaluare etc.).

➤ *Exemplificați trei situații de predare-învățare din activitatea dv. în care să puneți în evidență interdependența dintre principiile didactice.*

STRATEGII DE PREDARE-ÎNVĂȚARE

I. Problematica predării în pedagogia contemporană

1. Conceptul de predare. Relațiile dintre predare și învățare

Lămurirea cadrului conceptual al predării poate avea virtuți teoretice și implicații de ordin practic-acțional. Perspectiva sistemico-holistică, de tip curricular poate să constituie un reper important în acest efort.

Sensul comun al termenului de predare are în vedere acțiunea de „predare-primire” a unui obiect, a unei mărfi. Legat de procesul de învățământ, termenul de predare are semnificația de „a învăța pe altul” (de la grecescul *didaskein*, până la *Didactica Magna* a lui J.A. Comenius, cu sensul de „arta universală de a învăța pe toți totul”).¹ Cezar Bîrzea definea predarea ca „o componentă a instruirii care constă în dirijarea învățării elevului în vederea atingerii anumitor obiective educative.”² Definiția sugerează următoarele elemente:

- Predarea este o activitate a adultului care cooperează cu elevii în realizarea procesului de instruire;
- Ea constituie un proces dirijat, orientat către atingerea unor obiective educative stabilite anterior;
- Ea este în interacțiune permanentă cu învățarea, fiind intim legată de aceasta;
- Predarea nu are sens decât în măsura în care produce un efect corespunzător de învățare din partea elevului;
- Predarea este un proces social, realizat prin cooperarea mai multor persoane, fiecare cu rolul și statutul său bine determinate;
- Ea este un ansamblu de interacțiuni, de comportamente verbale și nonverbale, care respectă o anumită organizare a condițiilor de mediu (*ib.*).

Activitate a cadrului didactic, predarea „angajează un tip de *comunicare pedagogică specială* care implică:

- a) *definirea conceptelor fundamentale și operaționale* incluse în programele (pre)școlare / universitare;
- b) *expunerea conținutului* (informații-deprinderi-strategii) în mod articulat și coerent, în cadrul unei teorii științifice;
- c) *explicarea conținutului* prin diferite corelații și aplicații.”³

Predarea are sens numai în relație cu celelalte două funcții principale ale procesului de învățământ: învățarea și evaluarea (interdependența lor a fost sugerată în capitolul introductiv al didacticii).

De data aceasta ne vom concentra atenția asupra relațiilor dintre predare și învățare ⁴:

¹ În alte limbi concepte sinonime cu cel de predare sunt *teach* (engleză), *enseigner* (franceză), *lehren* (germană).

² Bîrzea C., 1982, *La pédagogie du succès*, PUF, Paris, p. 11

- Predarea implică anumite modificări în conduita elevilor, cadrul didactic încercând o punere de acord a schemei învățării cu schema conținuturilor predării sau creează noi scheme.
- Rezultatele sunt legate de forța de inducere a învățării, de producerea ei efectivă.
- Predarea implică învățare când intenția urmărită are relevanță pentru cel ce învață.
- Învățarea este logic implicată în predare, în sensul de efort al elevului care trebuie să-l însoțească pe dascăl.
- Predarea și învățarea sunt procese coevolutive care se influențează reciproc și au valori specifice pe o treaptă superioară.
- Predarea are sens numai dacă induce un proces real de învățare, dacă-i motivează pe elevi să depășească obstacolele inerente care apar pe parcursul învățării.
- Predarea presupune implicarea activă a structurilor intelectuale ale elevilor, dar este și însoțită de consecințe în acest plan ca urmare a unui demers didactic eficient.
- Predarea este un proces secvențial și reversibil.
- Predarea este un proces prescriptiv și normativ.
- Predarea este o activitate complexă, care cuprinde atât comportamente „deschise”, observabile, măsurabile, dar și comportamente „închise”, interiorizate.
- Predarea este un proces mai larg decât seria acțiunilor și interacțiunilor din clasă, ea începe cu proiectarea demersului didactic, continuă cu predarea propriu-zisă și cu evaluarea rezultatelor. Pe baza concluziilor desprinse în urma evaluării, cadrul didactic va face un efort de reglare a demersului de predare-învățare, chiar de inovare în acest plan.

✎ *Din perspectiva acestui cadru teoretic, ce sugestii ați reținut pentru îmbunătățirea activității dv. ?*

Se cunosc mai multe *teorii ale predării* ⁵ :

- Teorii axiomatice;
- Teorii axiomatice negative (cele vechi);
- Teorii conceptuale (centrate pe concepte-cheie);
- Teorii descriptive (Bloom, Krathwohl, Guilford);
- Teorii analitice;
- Teorii ipotetice (efectul Pygmalion);
- Teorii comportamentale (Skinner, Glaser);
- Teorii personaliste (C. Rogers, M. Lobrot);
- Teorii raționaliste (Ausubel, Robinson) etc.

³ Cristea S., 1998, *op. cit.*, p.367 (vezi și Kneller G.F., 1973, *Logica și limbajul educației*, EDP, București, pp. 121-128)

⁴ Neacșu I., 1990, *Instruire și învățare*, Ed. Șt., București, pp. 108-111

⁵ R.E. Snow, apud Bîrzea C., 1987, « Știința predării. Unele tendințe în didactică » în *Probleme de pedagogie contemporană*, nr. 9, BCP, București, p. 23

2. Modele ale predării ⁶:

a) *Structura predării ordonate după modelul valorilor timp*

Acest model are în vedere structurarea timpului școlar în episoade, fiecare episod fiind compus din trei faze (E. Hadden):

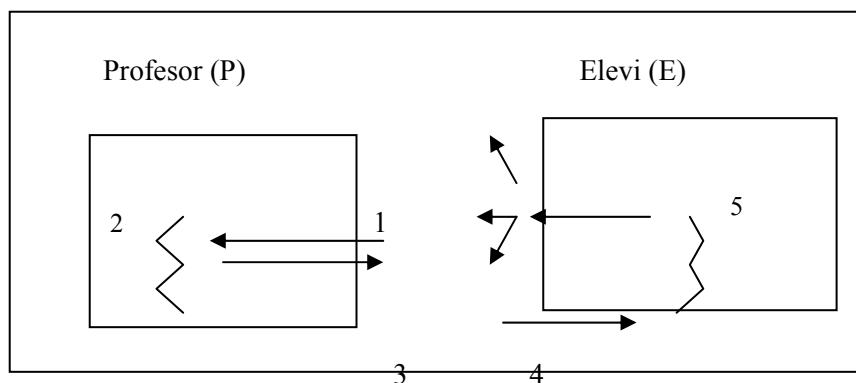
- ❖ Faza de intrare- are loc contactul dintre cadre didactice și elevi, stabilindu-se obiectivele, regulile jocului, urmărindu-se pregătirea psihologică pentru efort a elevilor.
- ❖ Faza de dezvoltare- când au loc acțiuni de descompunere a unităților de instruire în subunități logic articulate (procesarea lor se face prin operații de analogie, discriminare, sinteză, reconstrucție etc.).
- ❖ Faza de ieșire- au loc acțiuni de sinteză, de corelare sau de anticipare a unor deschideri ulterioare.

b) *Structura activității de predare întemeiate pe modelul segmentelor de acțiune*(George Brown)

De data aceasta, modelul este elaborat dintr-o perspectivă praxiologică, care descompune acțiunea de predare-învățare în secvențe de parcurs. Răsfrângerile logice sunt benefice și ele au fost valorificate la noi de către Elena Joița în încercarea de regândire a discursului didactic pe baze praxiologice (1998, *op. cit.*).

c) *Structura procesului de predare organizat după modele generative* (J.R. Frymier)

Acest model a mai fost denumit modelul vectorial al predării și încearcă explicarea predării prin comportamente ale elevilor și cadrelor didactice (de învățare, mediatore și de ieșire) pe parcursul a 6 faze.



Modelul vectorial al predării (Frymier)

În *situații convenționale*, predarea începe cu faza (F) 3 când profesorul (P) predă în sens clasic, elevul (E) așteaptă să primească informația (F 4), apoi încearcă să-i dea o semnificație personală acesteia (F5) și, eventual, să urmeze un comportament observabil (F6).

În *situații reale*, predarea începe cu perceperea comportamentului de ieșire al elevului din lecția anterioară (F6) . F1 reprezintă tocmai efortul de cunoaștere a lui F6 și, pe această bază, P își poate elabora

⁶ Neacșu I., *op. cit.*, pp. 168-174

strategia de construcție a efortului său (F2). F3 constituie o fază importantă a acestui ciclu, când are loc derularea strategiilor care asigură procesul de învățare din partea elevilor.



Concretizați acest model cu exemple din activitatea dv. didactică.

După prezentarea acestor modele ale predării, profesorul Ioan Neacșu pledează pentru un model *procesual funcțional* (ib., pp. 199-200), în cadrul căruia cadrul didactic apare ca un factor activ, ce reconstruiește structurile predării-învățării. Un asemenea model poate îndeplini mai multe funcții:

- Analiza unei teme / subiect dintr-o disciplină anume, cu specificarea competențelor de atins.
- Analiza raporturilor dintre informația de bază și informația de relație.
- Precizarea naturii și a parametrilor calitativi pe care trebuie să-i atingă răspunsurile elevilor.
- Precizarea strategiilor didactice destinate să inducă stări motivaționale pozitive și eficiente.
- Controlul modului de evaluare a progreselor și a competențelor elevilor.

II. Alte clarificări conceptuale

1. Metodă de predare-învățare

Termenul de metodă provine din cuvintele grecești *odos* = cale, drum și *metha*= către, spre, deci *methodos* ar însemna cale de urmat.

DEEF (1994) precizează că în definirea metodelor pedagogice se reunesc trei serii de date eterogene (pp. 662-663):

- a) *Polul axiologic* – al valorilor pe care le promovează;
- b) *Polul științific*-al achizițiilor științifice, psihologice, sociologice, lingvistice etc. pe care se sprijină; de exemplu, metodele active sunt o operaționalizare a constructivismului piagetian;
- c) *Polul praxiologic*- reprezentat de dimensiunea mijloacelor și instrumentelor mobilizate pentru o acțiune eficientă.

O bună metodă pedagogică presupune un echilibru între cei trei poli.

Tot în acest foarte bun dicționar enciclopedic (1994) se subliniază că astăzi expresia „metode pedagogice” este extrem de extensivă în literatura pedagogică, putându-se distinge trei accepțiuni dominante (pp. 660-661):

- Expresia desemnează un *curent pedagogic* care încearcă să promoveze anumite finalități educative și, sugerând pentru aceasta, un ansamblu mai mult sau mai puțin coerent de practici. În acest sens, putem vorbi de „metode tradiționale”, „metode active”, „metoda Freinet” etc.
- În al doilea rând, se înțelege un *tip de activități* urmărind să permită anumite achiziții sau să dezvolte anumite capacități (exemple: metoda proiectelor, învățământul programat etc.).
- În sfârșit, expresia poate desemna un mijloc sau un instrument specializat, prin folosirea căruia se ating obiective bine determinate (exemple: situație-problemă, probleme deschise, *training group* etc.).

Cele trei accepțiuni sunt „ordonate pe o axă care merge de la general la ceva mai precis, de la o simplă inspirație la un mijloc, de la o teorie la un instrument.”(p. 661) Mai mult, fiecare dintre accepțiuni este inclusivă în raport cu celelalte.

Legat de structura internă a unei metode pedagogice, se pot distinge cinci *componente esențiale*: gradul de didacticizare; situațiile de utilizare; mijloacele folosite; natura relației pedagogice propuse și modalitățile de evaluare avute în vedere (*ib.*, pp. 663-666).

În literatura pedagogică românească, se disting mai multe definiții ale metodei ⁷:

- O abordare *etimologică*, care sugerează că metoda este „o cale de organizare și dirijare a învățării”.
- Sub aspect *cibernetice*, metoda se definește drept „o modalitate de direcționare a activității elevului, prin intervenția stimulativă a profesorului, însoțită de un control sistematic al rezultatelor înregistrate, de evaluare a acestora și de neconținută corectare și adaptare a mersului mai departe al ciclului instructiv.”(p. 11)
- Analizată sub raport *funcțional și structural*, metoda poate fi considerată ca „un model sau un ansamblu organizat al procedeelor sau modurilor de realizare practică a operațiilor care stau la baza acțiunilor parcurse în comun de profesor și elevi” și care conduc la atingerea obiectivelor urmărite. (*ib.*)

Perspectivile de abordare au în comun faptul că ele sugerează o depășire a unui plan de analiză teoretic și trecerea în planul practic-acțional, de modificare a experienței anterioare a elevilor, de pregătire a lor pentru a îndeplini diferite roluri în câmpul social. Din perspectivă sistemică, metoda este un intermediar , un mediator între conținuturi și elevi, între obiective și conținuturi.

Metoda îndeplinește în cadrul procesului de învățământ mai multe *funcții* (*ib.*, pp. 12-17):

- ❑ Funcția cognitivă, prin intermediul căreia elevul are acces, sub supravegherea profesorului, la valorile cunoașterii umane.
- ❑ Funcția formativ-educativă are în vedere realizarea în practică a valențelor formativ-educative ale procesului de învățământ, îndeosebi este vorba despre metodele activ-participative.
- ❑ Funcția instrumentală sugerează că metoda mijlocește atingerea obiectivelor urmărite.
- ❑ Funcția normativă, de optimizare a acțiunii prin intermediul căreia, subordonându-se acțiunii, metoda garantează într-o anumită măsură o acțiune eficientă, arată modul *cum* trebuie să se procedeze în anumite situații concrete.

2. Procedeu

Cea de-a treia perspectivă de analiză a definiției sugera faptul că o metodă este îmbinare a mai multor procedee. Rezultă că procedeul este un detaliu, o particularizare sau o componentă a unei metode.

În cadrul unei metode, procedeele pot varia ca număr și poziție, își pot schimba locul, fără să afecteze obiectivul urmărit. Varietatea procedeelor face metoda mai atractivă, mai interesantă și mai eficace. În anumite situații concrete, o metodă poate deveni procedeu (de exemplu, explicația se integrează ca procedeu în cadrul metodei povestirii).

⁷ Cerghit I.,1980, *Metode de învățământ*, EDP, București, pp. 10-11



Dați alte 3 exemple prin care să evidențiați legătura dintre metode și procedee.

3. Metodologia procesului de învățământ cuprinde totalitatea metodelor și procedeele de predare-învățare. Metodologia didactică îl ajută pe cadru didactic să-și aleagă căile cele mai adecvate în vederea valorificării potențialului de care dispune fiecare elev, al atingerii obiectivelor instructiv-educative din programele școlare.

4. Strategia de predare-învățare (strategii didactice) este expresia unității organice a metodelor, procedeele, mijloacelor de învățământ și a modurilor de organizare a învățării (frontal, pe grupe și individual), în derularea lor secvențială pentru atingerea obiectivelor instructiv-educative.

Strategiile didactice se clasifică după mai multe criterii ⁸:

a) *Activitatea dominantă în procesul instruirii:*

- De predare :

- de prezentare, de urmărire a unor norme, prescripții, reguli de tip algoritmic, prin expunere, explicație, demonstrație, programare, exercițiu;
- de activizare a elevilor în predare, prin intercalarea metodelor și procedeele activ-participative, a muncii independente sau în grupuri mici;
- de combinare a celor două modalități de predare, în variate proporții de asamblare;
- de combinare a predării în mod expozitiv cu sarcini de învățare euristică (de descoperire), prin metode expozitiv-euristice;

- De învățare :

- algoritmică:

- prin imitare de modele date;
- prin repetare, exersare, memorare;
- prin cunoaștere concret-intuitivă;
- prin algoritmizare, pas cu pas.

- euristică:

- prin observare nemijlocită;
- prin rezolvare de probleme deschise;
- prin experimentare;
- prin dezbateri, dialoguri euristice;
- prin cercetări în grup;
- prin simulare, modelare, aplicații;
- prin tehnici de creativitate (prezentate de noi);

- mixtă (prin combinarea celorlalte moduri).

- De evaluare (la care vom face referiri în capitolul afectat temei)

b) *Natura obiectivelor dominante* :

- Cognitive;

⁸ Joița E., *op. cit.*, pp. 211-212

- Afective ;
- Psihomotorii;
- În combinații variate a lor;

c) *Modul de dirijare a învățării:*

- De dirijare pas cu pas (algoritmice);
- De semidirijare (semialgoritmice);
- De nendirijare (creative).

d) *Tipul de raționament abordat*

- Inductive;
- Deductive;
- Transductive;
- Analogice;
- Combinate.

Ca manager al situațiilor de instruire, cadrul didactic trebuie să țină cont de mai multe variabile în realizarea deciziilor strategice (*ib.*, pp. 213-214) și să utilizeze mai multe categorii de decizii (pp. 214-215).

5. Mijloacele de învățământ sunt acele instrumente materiale (dispozitive, aparate și forme de prezentare a diferitelor obiecte) folosite în procesul de învățământ pentru a facilita învățarea și autoînvățarea.

Nu vom prezenta o clasificare a lor și nici funcțiile pe care le îndeplinesc deoarece sunt cunoscute. Ceea ce am vrea să subliniem este doar faptul că, trăind într-o lume dominată de mass-media, școala nu poate face abstracție de aceste provocări și trebuie să integreze aceste mijloace forte moderne în procesul de predare-învățare. De asemenea, sugeră un echilibru în utilizarea lor, evitându-se cele două extreme: lipsa lor și o prezență numerică foarte mare. Mijloacele de învățământ trebuie să fie organic integrate în logica activităților de predare-învățare și să fie valorificate la maxim în diferite situații concrete.

6. Stil de activitate didactică

Acest concept s-a impus recent în literatura pedagogică și are înțelesuri atât de variate încât este aproape dificil de a da o definiție clară (Ausubel, Robinson, 1981, p. 542). Erich E. Geissler sublinia că stilul educațional este expresia modurilor de comportament preferate care revin cu o anumită regularitate.⁹ B.O. Smith înțelege prin stil modul caracteristic în care actele de predare sunt realizate. Stilul de predare este personal și oarecum unic pentru fiecare educator. Unicitatea sa ține, mai ales, de personalitatea dascălului. Se cunosc mai multe încercări de clasificare a stilurilor didactice, problemă pe care nu o vom dezvolta în acest context.

III. Clasificarea metodelor de predare-învățare

Această problemă are o importanță teoretică, dar și implicații practice. Criteriile de clasificare trădează o anumită dominantă în concepția pedagogică, exprimă predilecția în practică pentru un gen sau altul de

metode (Cerghit I., *op.cit.*, p. 84). Se cunosc mai multe încercări de clasificare a metodelor de predare. Cea mai des utilizată este aceea a profesorului Cerghit, pe care o reținem în continuare (*ib.*, pp. 92-97). După *izvorul principal al învățării*, metodele au fost clasificate în:

A. Metode de transmitere a cunoștințelor

1. *Metode de comunicare orală*:

- a) metode expositive : prelegerea, povestirea, descrierea, explicația , enunțul și demonstrația logică, conferința, expunerea, expunerea cu oponent, prelegerea-dezbateri, conferința-dezbateri, informarea, micro-simpozionul, instructajul, instruirea prin radio etc.
- b) metode conversative (dialogate) : conversația euristică, dezbaterile de diferite tipuri, consultația în grup, seminarul, variante creative ale dezbaterilor, discuția liberă, colocviul, problematizarea etc.

2. *Metode de comunicare scrisă* : lectura explicativă, lectura independentă.

B. Metode de explorare și descoperire

- 1. *Metode de explorare directă (nemijlocită)* : observarea, experimentul, examinarea documentelor și relicvelor istorice, studiul de caz, studii comparative, elaborarea de monografii, explorarea prin coparticipare la evenimentele vieții cotidiene etc.
- 2. *Metode de explorare indirectă*: demonstrația cu diferite suporturi, modelarea.

C. Metode bazate pe acțiune

- 1. *Metode de acțiune reală (efectivă)*: exercițiile, algoritmii operaționali, lucrări practice, lucrări de atelier, activități de fabricație, activități creative, studiul de caz, elaborare de proiecte, instrucția prin muncă etc.
- 2. *Metode de acțiune simulată (fictivă)* : jocurile didactice, jocurile de simulare, învățarea dramatizată, învățarea pe simulatoare etc.

D. Metode complexe : instruirea programată, IAC (învățarea asistată de calculator).

În ceea ce ne privește, considerăm că metodele creative ar putea fi considerate ca o categorie aparte de metode (D), datorită importanței pe care o au în dezvoltarea individului.

IV. Prezentarea principalelor metode de predare

Datorită unor constrângeri de ordin material nu vom face o prezentare detaliată a lor. Ea se găsește, de altfel, în multe surse bibliografice.¹⁰

V. Principalele tendințe ale perfecționării și modernizării actuale a strategiilor de predare-învățare

⁹ Geissler E., 1977, *Mijloace de educație*, EDP, București

¹⁰ Sugerăm câteva surse posibile: Cerghit I., *op.cit.* ; Ionescu M., Radu I., coord., 1995, *op. cit.* ; Cucos C., coord., 1998, *op. cit.*; Joița E., 1998, *op. cit.*, sub formă de tabel ș.a.

Eforturile cercetătorilor și ale practicienilor au urmărit perfecționarea strategiilor de predare-învățare, valorificând achiziții ale cercetării psihopedagogice, dar și din alte domenii de cunoaștere. Finalitatea acestor preocupări are în vedere realizarea unei activități de instruire și învățare eficiente.

1. O direcție de acțiune în acest sens o constituie *reevaluarea metodelor „tradiționale”*, criticate mai ales pentru caracterul pasiv al elevilor în procesul de predare-învățare. Avem în vedere în primul rând metodele de tip expositiv. Iată câteva procedee prin care se poate încerca modernizarea expunerii: folosirea procedeului genetic, a explicației, ancorarea în realitatea timpului, sprijinirea pe cercetările personale ale cadrului didactic, anunțarea prealabilă a planului și a obiectivelor urmărite, problematizarea, folosirea unor elemente ale artei dramatice, întrebări retorice, luări de poziție, realizarea unor sondaje de opinie, formularea unor judecăți de valoare, ilustrarea cu ajutorul mijloacelor de învățământ, folosirea foliilor în prezentare, prezentare cu ajutorul calculatorului, expunerea cu oponent, expunerea-dezbateri etc.

De asemenea, în modernizarea conversației avem în vedere folosirea unor întrebări variate (convergente, divergente, de evaluare, problemă, retorice etc.), valorificarea experienței personale a elevilor, folosirea permanentă a modalităților de feed-back, utilizarea convorbirii inverse (când elevii pun întrebări), întrebări și răspunsuri date de grupe de elevi etc.

2. *Folosirea strategiilor de tip activ-participativ*

Aceste strategii nu trebuie rupte de cele tradiționale, ele marchează un nivel superior în spirala modernizării strategiilor didactice.¹¹ Prin metode activ-participative înțelegem toate situațiile și nu numai metodele active propriu-zise în care elevii sunt puși și care-i scot pe elevi din ipostaza de obiect al formării și-i transformă în subiecți activi, coparticipanți la propria lor formare. „A activa înseamnă, deci, a mobiliza / angaja intens toate forțele psihice de cunoaștere ale elevului, pentru a obține în procesul didactic performanțe maxime, însoțite constant de efecte instructiv-educative, optime în toate componentele personalității.”¹²

Această direcție importantă de modernizare a strategiilor didactice valorifică achizițiile cercetărilor psihopedagogice. Acestea subliniază că interiorizarea operațiilor în plan mintal să se realizeze pe baza acțiunilor în plan extern cu obiectele (Piaget, Galperin), pun în evidență rolul grupului în care se învață pe baza conflictului socio-cognitiv dintre participanți (Doise, Mugny). Psihologia cognitivă a subliniat importanța mecanismelor de procesare intelectuală a informației primite (care presupune o implicare activă a structurilor intelectului).

Puși în situații variate de instruire, profesorii, împreună cu elevii trebuie să folosească acele strategii didactice de tip activ-participativ, având în vedere și valențele formativ-educative ale acestor metode, procedee, mijloace de învățământ, moduri de organizare a învățării. Efectele în plan formativ-educativ se referă la implicațiile lor asupra dezvoltării structurilor intelectuale ale copilului (care vor conduce la noi acomodări, ce vor permite – în spiritul teoriei lui Piaget- asimilări superioare). Sunt încercări în psihopedagogia contemporană de constituire a unei adevărate **didactici a intelectului**, care să valorifice

¹¹ Joița E., 1982, „Locul și rolul metodelor activ-participative în învățământul actual” în *Revista de pedagogie*, nr. 10

potențialul intelectual al individului. Omul nu este numai intelect, el are în substanța sa originară și capacitatea de vibra în fața lumii (prin intermediul valorilor morale, estetice, religioase, profesionale, al „noilor educații”). Acestor domenii trebuie să le acordăm atenția cuvenită deoarece aici ne confruntăm cu cele mai mari probleme, care vor avea consecințe negative asupra proiectării viitorului.

3. Accentuarea fără precedent a caracterului euristic al strategiilor didactice

Folosirea unor strategii de tip euristic, similare cercetării științifice a dat rezultate bune în planul însușirii temeinice a cunoștințelor, al formării priceperilor, deprinderilor etc. Puși în ipostaza unor mici cercetători, elevilor le face plăcere să redescopere adevăruri ale științei, confirmând sugestia pe care o făcea Rousseau în lucrarea *Emil sau despre educație*.

4. Diversificarea metodologiei didactice

Sub fiecare metodă de predare stă ascunsă o ipoteză asupra mecanismului de învățare al elevului (Mircea Malița). Educatorii trebuie să se preocupe de găsirea unor metode și procedee variate adaptate diferitelor situații de instruire în care elevii vor fi puși. Pe baza metodelor pe care le stăpânește, educatorul va încerca noi metode de predare. Este loc în acest domeniu pentru manifestarea imaginației și creativității didactice, cu efecte pozitive nu numai asupra elevilor, ci și asupra dascălului.

5. Folosirea cu precădere a unor metode de tip acțional, cu caracter aplicativ

Învățământul românesc se confruntă și cu nota sa predominant teoretizantă, chiar cu tendințe de supraîncărcare informațională. De aceea, efortul educatorilor trebuie canalizat în direcția operaționalizării cunoștințelor, care va conduce la o creștere a interesului și motivației elevilor pentru diferite domenii ale cunoașterii, îi va pregăti mai bine pe aceștia din perspectiva integrării în viața socială.

6. Însușirea unor metode și tehnici de muncă intelectuală constituie o altă direcție de acțiune de modernizare a strategiilor didactice, cu importante valențe formative, dar și urmărind pregătirea individului pentru autoînvățare și educație permanentă de-a lungul vieții (aspecte la care am mai făcut referiri).

7. Învățarea asistată de calculator (IAC) are în vedere utilizarea acestui mijloc modern de învățământ în procesul de predare-învățare. Calculatorul îl ajută pe profesor să predea, pe elev să învețe, dar nu poate asigura suplinirea integrală a efortului celor doi actori principali ai scenei școlii. Direcțiile de acțiune în acest sens au în vedere dotarea școlilor cu calculatoare, inițierea elevilor și cadrelor didactice în utilizarea calculatorului în procesul de predare-învățare (inclusiv în sistemul de învățământ deschis și la distanță), proiectarea și utilizarea în procesul de predare-învățare a softurilor educaționale, integrarea „autostrăzilor informaționale” (internet) în circuitul instructiv-educativ etc.

8. Îmbinarea activității frontale cu cea pe grupe și individuale

9. Realizarea diferențierii și personalizării activității de instruire etc.

☒ Proiectați 5 secvențe de lecții (nu sub formă de proiect didactic, ci de schiță) în care să valorificați câteva dintre direcțiile de modernizare a strategiilor didactice la disciplinele pe care le predați.

¹² Ionescu M., Radu I., coord., *op. cit.*, p. 155

FORME DE ORGANIZARE A PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT

I. Organizarea procesului de învățământ

1. Clarificări conceptuale

Datorită importanței și complexității activității de predare- învățare, desfășurarea procesului de învățământ presupune un efort de organizare. Conceptul de *organizare* înseamnă „a întreprinde metodic măsurile necesare pentru a (se) asigura un cadru coordonat , o rânduială adecvată și o desfășurare cât mai eficientă uneia sau mai multor activități, acțiuni.”¹

Organizarea procesului de învățământ se prezintă ca un sistem complex de factori (conținuturi, metode și mijloace etc.), de resurse (condiții didactico-materiale, timp etc.) și de tipuri de relații pedagogice educator-elevi.

Din perspectivă sistemică, creșterea eficienței procesului de învățământ este asigurată, în principal, de unitatea organică dintre componentele procesului didactic și modul de organizare a acestuia. Conceptul de *mod* provine din latinescul „modus” și semnifică „fel, chip (de a fi, de a se manifesta, de a se desfășura a unei activități)” (*ib.*, p. 1112). Semnificația filosofică a conceptului de *formă* are în vedere „structura internă și externă, relativ stabilă, a unui conținut dat, modul de existență, organizare și structurare a elementelor din care se compune un obiect sau un proces.”(*ib.*, p. 673) Forma de organizare a procesului de învățământ se referă la „modul / maniera de lucru în care se realizează activitatea binomului profesor-elev; mod de lucru cu grupul sau cu individul.”²



Ce argumente aduceți în sprijinul necesității organizării procesului de învățământ ?

2. Aspecte care privesc forma de organizare a procesului de învățământ :

- a) gruparea elevilor (criterii de constituire, dimensiunea grupurilor, durata pentru care sunt constituite);
- b) organizarea conținutului instruirii;
- c) structura programului de desfășurare a procesului (activități comune, în grup și individual);
- d) utilizarea timpului (săptămână, zi, lecție);
- e) modul în care se asigură trecerea elevilor de la o etapă la alta de școlaritate.

3. Evoluția în timp a formelor de organizare a procesului de învățământ

Aceste forme de organizare a procesului de învățământ s-au constituit și validat de-a lungul timpului. Dacă la începuturile sale procesul de predare-învățare se desfășura într-un mod individual, treptat, datorită creșterii numărului de copii care aveau nevoie de instruire, s-a trecut la sistemul monitorial (inițiat de englezii Bell și Lancaster).

Forma care s-a impus este cea de desfășurare a procesului de predare-învățare prin clase și lecții. Pedagogul ceh Jan Amos Comenius (1592-1670) a fost cel care a fundamentat sistemul de organizare a

¹ Mic dicționar enciclopedic (MDE), 1986, EȘE, București, p. 1227

² Ionescu M., Radu I., coord., *op. cit.*, p. 220

procesului de învățământ pe clase și lecții. La perfecționarea acestui sistem au contribuit ulterior: I.H. Pestalozzi, A. Diesterweg, J.F. Herbart ș.a

Se cunosc și alte încercări de organizare a procesului de învățământ, dintre care amintim : planul Dalton (1920) ; sistemul Winnetka (Chicago) ; metoda centrelor de interes (O. Decroly) ; sistemul proiectelor (J. Dewey, Kilpatrick) ; sistemul pe grupe (Cousinet) ; tehnicile Freinet ; școala Waldorf etc. (numite astăzi sisteme alternative).

4. Taxonomia principalelor forme de organizare a activității instructiv-educative³

- După numărul de participanți și modul în care se realizează relația educator-educat în procesul didactic, formele pot fi frontale, de grup și individuale.

Activități frontale	Activități de grup	Activități individuale
-lecția ; -seminarul ; -munca de laborator ; -activitatea în cabinetele de specialități ; -vizita ; -excursia ; -vizionarea de spectacole ; etc.	-consultații ; -meditații ; -vizita în grupuri mici ; -cercul de elevi; -întâlniri cu specialiști ; -concursuri ; -sesiuni de referate și comunicări ; -redactarea revistelor școlare ; -dezbateri pe diferite teme ; -serate literare ; etc.	-munca independentă; -studiul individual; -elaborarea de proiecte individuale; -rezolvare de exerciții și probleme; -efectuarea unor desene, scheme; -lucrări practice; -lectură de completare; -lectura suplimentară; -studiul în bibliotecă; -pregătirea și susținerea unei comunicări; -pregătirea pentru examen; -elaborarea de material didactic etc.

- După locul de desfășurare pot fi grupate în:

a) *Forme de organizare a activității instructiv-educative în școală* (în clasă și în afara clasei):

- lecția;
- meditațiile și consultațiile;
- studiul individual;
- activitățile în cabinete, laboratoare și ateliere;
- activități independente;
- cercurile pe materii;
- observațiile în natură, la colțul viu;
- învățarea independentă în școală;
- concursuri;
- teme pentru acasă etc.

³ Ionescu M., Radu I., coord., *op. cit.*, pp. 222-224

b) *Forme de organizare extrașcolare :*

- activități în cercuri;
- activități de club;
- vizionări de spectacole;
- excursiile și vizitele;
- drumețiile etc.

➤ Folosind și elemente bibliografice, prezentați un sistem pedagogic alternativ (Waldorf, Freinet, de exemplu). Ce elemente ați putea valorifica?

II. Probleme psihopedagogice ale organizării procesului de învățământ pe clase și lecții

1. Organizarea elevilor pe clase

Gruparea elevilor pe clase se realizează în funcție de vârsta cronologică a elevilor, de nivelul de pregătire, de particularitățile individuale, urmărind o omogenitate relativă.

Ținând cont de diferențele existente între elevi, s-au încercat câteva modalități de adaptare a organizării pe clase și lecții în funcție de acestea:

- organizarea unor *clase de nivel (omogene)* în funcție de nivelul dezvoltării intelectuale și de performanțele școlare (SUA, Anglia, Germania);
- organizarea unor *grupe de nivel-materii* în funcție de performanțele elevilor la anumite discipline de învățământ, ceea ce va conduce ca elevii să fie în grupe diferite la discipline diferite (Danemarca, Suedia, Franța);
- promovarea *pedagogiei diferențiate și individualizate* (la care am făcut referiri în capitolul despre principii didactice).

Prezentăm sub formă de tabel avantajele și dezavantajele acestor trei modalități de **management al diferenței**.

➤ Cum vedeți aplicarea în activitatea dv. aceste trei modalități de management al diferenței? Pentru care optați?

Modalități	Avantaje	Dezavantaje
<i>Clase de Nivel</i>	-însușirea se desfășoară în funcție de capacitățile elevilor; -elevii progresează în același ritm;	-trecerea la un nivel superior se produce rar; -are loc o scădere a motivației învățării în clasele mai slabe; -diferențele între componenții unei clase se adâncesc;
<i>Grupe de nivel-materie</i>	-înlăturarea insuccesului; -însușirea unor cunoștințe temeinice la niveluri diferite; -adaptarea procesului la capacitățile elevului;	-poate să apară un sentiment de neîncredere în capacitățile lor; -apariția egoismului;

<i>Diferențiere și individualizare</i>	-se desfășoară cu eficiență procesul de socializare; -se asigură un climat favorabil dezvoltării psihice, inclusiv în plan moral; -se cultivă autonomia; -se acordă sprijin diferențiat (pentru cei cu aptitudini și pentru cei cu probleme); -elevii sunt inițiați și în tehnici de cercetare științifică; -se asigură un climat favorabil relațiilor dintre profesori și elevi;	-însușirea lacunară a subtemelor; -sunt activi mai ales elevii buni; -necesită mai mult timp;
--	--	---

2. Desfășurarea procesului de învățământ prin lecții

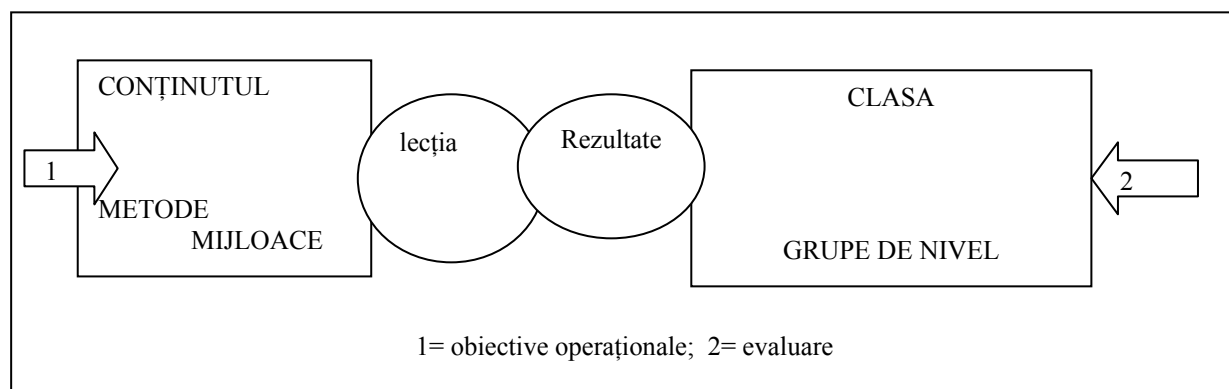
Termenul de lecție provine din mai multe cuvinte latinești: *lectio*, derivat din *legere*, care însemna lectură cu glas tare a unui manuscris prețios. Ultimul (*legere*) era sinonim cu *audire*, care sugera faptul că, pentru a fi înțeleasă, vocea păgânilor trebuie să fie auzită.

S-au dat mai multe definiții lecției. Din rațiuni didactice, noi o prezentăm doar pe aceea a autorilor clujeni, care o definesc drept „o unitate didactică fundamentală, o formă a procesului de învățământ prin intermediul căreia o cantitate de informații este percepută și asimilată activ de elevi într-un timp determinat, pe calea unei activități intenționate, sistematice, cu autoreglare, provocând în sfera biopsihică a acestora o modificare în sensul formării dorite.”⁴



Analizați definiția lecției și rețineți caracteristicile acesteia.

Perspectiva sistemică de definire a lecției conduce la înțelegerea ei ca un adevărat *program didactic* (ib.) (vezi figura de mai jos).



⁴ Ionescu, Radu, coord., *op. cit.*, p. 225

Lecția are mai multe valențe și disfuncții, pe care dascălii trebuie să le conștientizeze, să le diminueze pe unele, să le valorifice pe altele. Dintre *avantaje* amintim:

- asigură predarea sistematică a disciplinelor de învățământ;
- permite atingerea obiectivelor pedagogice;
- asigură însușirea temeinică a cunoștințelor, formarea priceperilor și deprinderilor etc.
- pune în valoare structurile intelectuale ale individului,
- îi permite elevului să-și formeze deprinderi de muncă intelectuală;
- constituie un cadru favorabil modelării personalității prin integrarea elevilor în activitatea de grup, prin respectarea programului și a normelor de conduită și activitate stabilite etc.
- permite dezvoltarea unui cadru relațional pozitiv al relațiilor dintre educatori-elevi, pe de o parte, dintre elevi, pe de altă parte;
- este un catalizator pentru celelalte forme etc.

Dintre *disfuncțiile* lecției reținem următoarele aspecte:

- ❑ teoria despre lecție nu a înregistrat schimbări de esență, în concordanță cu dinamica lumii în care trăim;
- ❑ predarea deține încă o pondere prea mare în economia timpului lecției;
- ❑ predomină, de cele mai multe ori, metodele de tip expozitiv;
- ❑ predomină activitatea frontală;
- ❑ diferențierea și individualizarea se realizează anevoios;
- ❑ se folosesc puține modalități de *feed-back* în vederea reglării desfășurării eficiente a lecției;
- ❑ nu se folosesc tipurile și variantele de lecții cunoscute, activitatea cadrelor didactice fiind amenințată de rutină, „șabloane” etc.

😊 Ați constatat și alte disfuncții în desfășurarea lecțiilor? Ce sugestii aveți pentru diminuarea lor ?

III. Tipuri și variante de lecții. Aspecte psihopedagogice ale pregătirii, desfășurării și evaluării lecțiilor

După sarcina dominantă a lecției, categoria de obiective dominate, lecțiile se clasifică în următoarele *tipuri* de lecții, fiecare tip realizându-se printr-o multitudine de *variante*:

1. Lecția de predare-învățare (mixtă)

Acesta este tipul cel mai des întâlnit și se caracterizează, în esență, prin prezența în aceeași lecție a verificării elementelor predate în lecția anterioară și prin predarea unor aspecte noi.

Dintre *variante* amintim: clasică, alternarea fixării cu predarea, combinarea mai multor etape, folosirea mijloacelor de învățământ și a sarcinilor de muncă independentă, abordare inductivă, realizarea temei în timpul predării (Joița E., *op.cit.*, p. 283-284).

Secvențele variantei clasice sunt următoarele (cu sugestii psihopedagogice pentru fiecare în parte):

a) Momentul organizatoric

-se asigură un climat necesar desfășurării lecției;

-se pregătesc caietele, cărțile, mijloacele care vor fi folosite ;

-lecția să nu înceapă în dezordine;

b) Verificarea temei și a lecției anterioare (pot fi considerate și două secvențe)

-se verifică din punct de vedere cantitativ realizarea temei, în acest timp elevii pot realiza o sarcină de muncă independentă cu scopul de a nu perturba liniștea și de a realiza „o încălzire” a minții;

-se verifică munca independentă și apoi calitatea temei (în ambele cazuri se vor pune în evidență eventualele dificultăți întâmpinate de către elevi și se va încerca clarificarea lor;

-se va pune accent pe însușirea elementelor esențiale, pe capacitatea de operaționalizare a cunoștințelor, pe corelarea lor în sisteme informaționale, inclusiv din perspectivă interdisciplinară;

c) Captarea atenției

-prin procedee variate trebuie stimulate motivația și interesul elevilor pentru subiectul lecției noi (de fapt, lecția în ansamblul ei ar trebui să fie presărată de momente de captare a atenției, care să inducă acea stare de excitație necesară pentru receptarea mesajului ei);

-se reactualizează elementele însușite în lecțiile anterioare (acele „idei-ancoră”- Ausubel și Robinson) necesare pentru a asigura fundament noilor achiziții;

d) Anunțarea subiectului lecției noi și a obiectivelor educative

-titlul lecției se scrie pe tablă;

-se poate anunța și planul tematic;

-se comunică și elevilor obiectivele operaționale, pe înțelesul lor (toate acestea pentru a-i motiva și conștientiza în efortul de învățare, de depășire a obstacolelor inerente care vor apare);

e) Predarea lecției noi

-se respectă toate aspectele punctate la tema privind predarea din prezentul modul;

-accentul va fi pus pe esențializarea cunoștințelor, pe realizarea unor corelații logice însușite anterior, inclusiv la alte discipline de învățământ;

-sugerăm folosirea unor strategii activ-participative de predare-învățare;

-realizarea pe parcursul predării a schemei cu ideile esențiale (ca momente de fixări parțiale);

-folosirea judicioasă a mijloacelor de învățământ;

-îmbinarea activității frontale, cu cea pe grupe și individuale;

-asigurarea unui climat afectiv stimulat în învățării;

f) Fixarea cunoștințelor

-urmărește sesizarea de către elevi a elementelor teoretice esențiale (ceea ce trebuie să rețină în memoria de lungă durată);

-se asigură operaționalizarea elementelor noi în situații variate;

-se reface întregul dar dintr-o altă perspectivă (care să permită acea privire de ansamblu a problematicei abordate);

-se poate realiza și prin elemente ludice (rebus, joc de rol etc.);

g) Tema pentru acasă

-se au în vedere aspectele privind volumul și dificultatea temei;

-se dau indicații privind realizarea ei (nu toți beneficiază de ajutor competent acasă; așa îi pregătim pentru muncă independentă, pentru autoînvățare);

-se rezolvă chiar un element din temă (ca model);

h) *Evaluarea finală* (chiar dacă s-a promovat o evaluare formativă- continuă)

-se fac aprecieri (concrete) generale și individuale privind participarea elevilor la lecție;

-se pun note și se acordă calificative (justificându-le);

2. Lecția de comunicare (de predare)

Spre deosebire de tipul de lecție mixt, în cazul lecției de comunicare nu se face verificarea subiectului lecției anterioare (se poate realiza pe parcursul întregii lecții într-o manieră subtilă). Sugestiile pe care le-am făcut în prezentarea secvențelor lecției mixte (de la captarea atenției înainte) rămân valabile.

Acest tip de lecție se poate desfășura în mai multe *variante*: clasică, introductivă, utilizând mijloacele de învățământ, prin studiul dirijat al manualului, prin munca în grup, învățare prin cercetare, prin modelul învățării eficiente în clasă etc.

Vom prezenta, în schimb, *evenimentele instruirii* din perspectiva concepției lui R. Gagné și L. Briggs (1977) ⁵:

a) *Captarea atenției*

-schimbarea stimulului;

-apelul la interesele elevului;

-modalități parțial sau chiar integral nonverbale;

b) *Informarea elevului cu privire la obiectivul urmărit*

-în acord cu frumetea și cinstea unui profesor bun;

-îl poate ajuta și pe profesor să nu se îndepărteze de sarcina sa;

c) *Stimularea reactualizării capacităților învățate anterior*

-sub forma recunoașterii / reamintirii;

d) *Prezentarea materialului stimul*

-sub formă orală / scrisă;

-alegerea stimulului adecvat;

-succesiunea în timp a evenimentelor-stimul;

-stimuli variați;

e) *Dirijarea învățării*

-direct / aluziv;

-în funcție de conținuturile învățării și de elevi;

-dirijarea gradată pare soluția cea mai bună;

f) *Obținerea performanței*

-elevul „să arate” ceea ce a învățat;

g) *Asigurarea feed-back-ului*

-îi oferă elevului informații referitoare la corectitudinea performanței;

⁵ Gagné R., Briggs L., 1977, *Principii de design al instruirii*, EDP, București, pp. 135-152

h) Evaluarea performanței

- dacă performanța este în concordanță cu obiectivul urmărit;
- să ne asigurăm că performanța a avut loc în condiții care nu modifică observarea;

i) Intensificarea reținerii și a transferului

Concluzia autorilor americani este că aceste evenimente ale instruirii nu sunt elemente de tip standardizat, ci ele trebuie aplicate într-o manieră flexibilă, în funcție de obiectivele lecției.

3. Lecția de recapitulare, sistematizare

Intenția de realizare a unei lecții de recapitulare trebuie comunicată elevilor cu cel puțin înainte de desfășurarea ei. Elevii vor cunoaște planul de recapitulare, sarcinile pe care le au de realizat (pe grupe sau individual), elementele bibliografice. Cadrul didactic va acorda consultații până la desfășurarea lecției.

Și ea se poate desfășura în mai multe variante: pe baza planului anunțat, bazată pe scheme recapitulative, prin exerciții aplicative, prin referate, eseuri, proiecte individuale și de grup, prin vizite la diferite instituții culturale, tip „proces”, în echipă de cadre didactice (învățători și profesori, profesori de specialități diferite), cu ajutorul calculatorului etc.

a) Momentul organizatoric

b) Reamintirea temei și a planului

c) Recapitularea cunoștințelor

- se abordează toate punctele planului (acordându-se timpul necesar fiecăruia);
- folosirea unor strategii didactice variate;
- accent pe demonstrarea, argumentarea și explicarea logicii fenomenelor;
- sarcini gradate;
- transfer în situații variate;
- recuperări, extinderi;
- corelații intra și interdisciplinare;

d) Fixarea cunoștințelor

e) Evaluarea finală

4. Lecția de formare a priceperilor și deprinderilor

Se poate realiza sub mai multe variante: clasică, prin fișe de muncă independentă, prin rezolvări de exerciții, probleme, exerciții, în ateliere, cabinete, laboratoare, prin vizite, excursii, cu ajutorul calculatorului, prin simulare, joc didactic, joc de rol, studiu de caz etc.

Eficiența acestor lecții va depinde de aplicarea în plan didactic a achizițiilor privind psihologia formării priceperilor și deprinderilor.

5. Lecția de verificare și evaluare

Asupra acestor aspecte ne vom referi în tema consacrată evaluării.

Variantele de realizare: clasică, prin verificare orală, prin lucrări practice, prin teme practice, prin teste docimologice, prin combinarea verificării orale cu cea scrisă, cu ajutorul calculatorului, al instruirii programate etc.

IV. Proiectarea activității didactice

1. Proiectarea pedagogică-activitate de anticipare și de pregătire a activităților didactice și educative

Activitatea instructiv-educativă, ca orice activitate umană, presupune un efort de proiectare, de anticipare a acțiunii respective. „Înainte de a călca pe un drum, trebuie să-l vezi”, sublinia un filosof și logician polonez (T. Kotarbinski). Expresia acestei necesități a proiectării în plan educațional este apariția *design-ului instrucțional* ca un domeniu distinct al preocupărilor pedagogice. Factorul esențial al design-ului instrucțional este proiectarea instruirii.

Proiectarea pedagogică cuprinde „operațiile de definire anticipativă a obiectivelor, conținuturilor, strategiilor de dirijare a învățării, probelor de evaluare și mai ales a relațiilor dintre acestea, în condițiile specifice unui mod de organizare a procesului de învățământ”.⁶

2. Algoritmul proiectării didactice

- a) stabilirea obiectivelor pedagogice;
- b) selectarea și organizarea conținuturilor de învățare;
- c) alegerea strategiilor de predare-învățare;
- d) stabilirea metodelor și tehnicilor de evaluare.

3. Niveluri ale proiectării didactice :

- anuală;
- semestrială;
- a sistemelor de lecții;
- a lecției.

Proiectul didactic are următoarea structură:

- Partea introductivă:
 - Școala
 - Profesor
 - Data
 - Clasa
 - Obiectul
 - Subiectul
 - Tipul lecției
 - Obiective de referință / Scopul lecției
 - Obiective operaționale
 - Metode și procedee
 - Mijloace de învățământ
 - Bibliografie

⁶ *Curs de pedagogie*, 1988, Universitatea din București, p. 249

Desfășurarea lecției poate fi prezentată sub forma unui tabel (nu în mod obligatoriu), care să exprime în plan acțional abordarea sistemică a componentelor procesului de învățământ:

Secvențele lecției	Obiective operaționale	Conținut instructiv- educativ	Strategii de predare- învățare	Evaluare



Elaborați două proiecte didactice la disciplinele pe care le predăți, alegând tipuri și variante diferite. Valorificați în elaborarea lor atât suportul teoretic oferit, dar și experiența dv.

EVALUAREA ÎN PROCESUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT

I. Evaluarea- componentă a procesului de învățământ

1. Abordarea sistemică a procesului de învățământ

- Obiectivele constituie punctul de intrare în sistem, ele declanșează o adevărată reacție în lanț.
- Evaluarea este “punctul final într-o succesiune de evenimente”(Ausubel, Robinson)¹, componentă și funcție a procesului de învățământ care ne dă măsura eficienței acestuia.

1. *A evalua*= a formula o judecată de valoare din perspectiva atingerii obiectivelor educative (ib.). *Teoria evaluării* = sistem de concepții, principii și tehnici referitoare la măsurarea și aprecierea rezultatelor școlare și a procesului de învățământ în ansamblul său.

2. *Docimologia*=domeniu al pedagogiei care tratează organizarea examenelor, analiza științifică a modalităților de examinare și notare, la variabilitatea notării, precum și la mijloacele menite să contribuie la asigurarea obiectivității evaluării².

3. Achiziții contemporane în teoria evaluării:

- a) căutarea unor modalități mai eficiente de integrare a actelor evaluative în activitatea didactică;
- b) extinderea proceselor evaluative de la verificarea și aprecierea rezultatelor la evaluarea procesului (I.T.Radu,1992); Cercetări recente au arătat că 40 % din conduitele profesorilor nu conduc la efectul scontat (V.De Landsheere).
- c) contribuțiile psihologiei sociale-“regulile jocului într-o clasă”³;
- d) evaluarea- tip specific de interacțiune educator-elevi (I.T. Radu, 1992);
- e) evaluarea- formă distinctă de intercomunicare(ib.);
- f) evaluarea-modalitate de “întărire” a învățării (sub raport pedagogic și psihologic);
- g) relația dintre curriculum și evaluare

Efectul backwash (negativ și pozitiv)

“Încorporarea acțiunilor de evaluare în actul didactic și abordarea lor ca procese componente ale acestuia corespund unei realități și constituie, în același timp, condiția necesară pentru înțelegerea interacțiunilor din interiorul activității ca și pentru stabilirea căilor prin care pot fi amplificate efectele evaluării în planul eficienței activității pedagogice.”⁴

¹ D.P.Ausubel, F.G.Robinson, *Învățarea în școală*, EDP, București, 1981

² V.Pavelcu, *Principii de docimologie*, EDP, București, 1968, p. 9

³ J.-M.Monteil, *Educație și formare*, Ed. Polirom, Iași, 1997

⁴ I.T. Radu, în “*Revista învățământului primar*”. Nr. 1-2 /1992, p. 20

☺ Cum apreciați aceste elemente teoretice din perspectiva experienței dv? Care sunt problemele cu care vă confrunțați în domeniul evaluării?

II. Funcțiile evaluării

A. Fundamentale (generale)

- a) de constatare și apreciere a rezultatelor;
- b) de diagnostic;
- c) de predicție;
- d) de informare a societății asupra nivelului de atingere a obiectivelor;

B. Specifice

1. *Legate de elevi*

- a) de supraveghere a procesului de învățare;
- b) de motivare a învățării;
- c) de consolidare, sistematizare a cunoștințelor;
- d) feed-back intern (a elevului față de sine);
- e) de selecție;
- f) de certificare

2 *Legate de profesori*

- a) feed-back privind eficiența muncii;
- b) autoreglare permanentă;
- c) ușurează OSP și procesul de individualizare a instruirii;
- d) permite cunoașterea elevului ca agent al propriei formări.

☺ Analizați-vă propria activitate didactică și subliniați direcțiile de acțiune în vederea respectării funcțiilor evaluării.

II. Operațiile principale ale evaluării

Evaluarea este o activitate complexă care presupune realizarea mai multor acțiuni și operații, aflate în interdependență.

1. *Măsurarea*= stabilirea unei relații între un ansamblu de simboluri și un ansamblu de obiecte, fapte, rezultate, pe baza unor caracteristici acestea din urmă le au.

Exactitatea măsurării depinde de calitatea instrumentelor folosite, de gradul de adecvare cu fenomenele studiate.

2. *Aprecierea*= emiterea unei judecăți de valoare asupra rezultatelor unei măsurări. Ea presupune criterii clare care să diminueze subiectivismul.

3. *Decizia*= concluzii care rezultă din interpretarea datelor evaluării și măsurile pentru îmbunătățirea rezultatelor.

III. Forme ale evaluării și caracteristicile acestora

Prin coroborarea a două criterii (cantitatea de informație sau experiența încorporată de către elevi și axa temporală)(cf. **Psihopedagogie**, 1998,) s-au conturat trei forme ale evaluării: inițială (predictivă), formativă (continuă) și sumativă (cumulativă).

1. Evaluarea inițială (predictivă)

- se efectuează la începutul unei activități de instruire (ciclu școlar, an școlar, după o întrerupere de mai mare durată, profesorul preia o clasă nouă);
- “ dacă aș vrea să reduc toată psihopedagogia la un singur principiu, eu aș spune: ceea ce influențează cel mai mult învățarea sunt cunoștințele pe care elevul le posedă la plecare. Asigurați-vă de ceea ce el știe și instruiți-l în consecință.”(Ausubel, Robinson)
- are o funcție diagnostică și predictivă;
- ceea ce interesează nu este, în primul rând, pregătirea generală a elevilor, ci măsura în care aceștia posedă “premisele cognitive” și “atitudinale”(interese, motivații etc) necesare asimilării noilor conținuturi;
- informațiile obținute orientează activitatea educatorului în trei planuri: modul de predare-învățare a conținuturilor învățământului; oportunitatea unui program de recuperare pentru întreaga clasă; măsuri de sprijin și recuperare pentru unii elevi (I.T. Radu);
- se face, de regulă, prin metode orale și scrise;

2. Evaluarea formativă (continuă)

- caracteristicile acesteia vor fi prezentate comparativ cu cea sumativă ;
- ea permite o reglare formativă: oferă informații privind progresele și dificultățile elevului; interpretarea acestei informații; desfășurarea activității de predare-învățare în funcție de această informație⁵. O interpretare de tip cognitivist va pune accent asupra procesului de învățare, încercând să explice funcționarea cognitivă în fața unei noi sarcini;
- această evaluare admite erori, tatonări în învățare (de aceea această pedagogie este proiectivă: permite o confruntare periodică a proiectului și a obiectului învățării)(J.Vidal);
- autonomia elevului depinde de capacitatea de autoevaluare care se poate dezvolta prin evaluare formativă;
- în literatura franceză se face distincția între evaluarea formativă (“formative”), care pune în evidență procesul de învățare al elevului, și evaluarea formatoare (“formatrice”), care pune accent pe procedeele de lucru⁶.
- MEN recomandă să se pună accent pe acest tip de evaluare;

3. Evaluarea sumativă (cumulativă)

- la ora actuală organizarea probelor la capacitate și la BAC ridică anumite dificultăți;
- Evaluarea trebuie să fie continuă și completă (Vasile Pavelcu).



Analizați în trei situații de predare-învățare cum promovați formele(tipurile) de evaluare.

⁵ L.Allal, în V. Marbeau, *La pédagogie de l'autonomie*, 1992, p.37

⁶Fr. Clerc, *Enseigner en modules*, 1992, p.116

IV. Metode și tehnici de evaluare eficientă

- “O evaluare corectă a învățământului nu va putea fi posibilă niciodată cu ajutorul unui instrument unic și universal. Trebuie să ne orientăm ferm spre o abordare multidimensională (...)”⁷
- Matricea de evaluare este o „oglină” a metodelor și tehnicilor de evaluare pe care cadrul didactic le îmbină în vederea evidențierii progresului realizat de către elevi.

1. Metode și tehnici tradiționale

- a) Probe orale de verificare
- b) Probe scrise
 - Extemporalul
 - Lucrarea de control
 - Lucrarea scrisă semestrială
 - Alte probe de evaluare sumativă (capacitate, bacalaureat etc)
- c) teste standard
- d) probe practice

☒ *Elaborați o probă de evaluare scrisă la disciplina pe care o predați în care să includeți toate tipurile de itemi .*

2. Metode alternative de evaluare

Gronlund (1981) a realizat un inventar al obiectivelor pentru care instrumentele tradiționale de evaluare sunt mai puțin (uneori) deloc eficace. În acest sens, se recomandă utilizarea unor metode alternative (mai corect, complementare) de evaluare.

- a) *Observarea sistematică a comportamentului elevilor prin:*
 - **Fișa de evaluare**- unde sunt înregistrate date factuale despre evenimentele mai importante în legătură cu elevii care întâmpină dificultăți. Observarea trebuie limitată doar la câteva comportamente.
 - **Scara de clasificare**

Comportamentele elevilor sunt clasificate după un număr de categorii (scara lui Likert):

În ce măsură elevul a participat la discuții ?

În ce măsură comentariile sale au fost în legătură cu tema ?

☐	☐	☐	☐	☐
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Niciodată rar ocazional frecvent întotdeauna

Scările de clasificare pot fi numerice, grafice și descriptive. Planchard a propus diferite scări pentru scris, desen, pentru redactare, cotare. Landsheere a elaborat(1986) o scară distributivă (a

⁷ G.De Landsheere, în M.Debesse et G.Mialaret (éd.), *Traité des sciences pédagogiques*, PUF, Paris, 1978, vol. 7

performanțelor într-un grup) și nondistributivă (care are în vedere relația funcțională între probabilitatea unui răspuns corect și o trăsătură latentă a elevului.

- **Lista de control**

Se aseamănă cu scara de clasificare, dar ea înregistrează dacă o caracteristică sau o acțiune este prezentă sau absentă (Gronlund).

Ex: A urmat instrucțiunile ? Da___Nu ____

A cooperat cu ceilalți ? Da___Nu____

b) *Investigația*

- Reprezintă o activitate pe care elevul o desfășoară într-o oră în vederea rezolvării unei situații complicate, pe baza unor instrucțiuni precise.

- Începe, se desfășoară și se termină în clasă.
- Poate fi individuală sau de grup.

Obiective urmărite:

- înțelegerea și clarificarea sarcinilor;
- găsirea unor procedee pentru culegerea și organizarea informațiilor;
- formularea și testarea ipotezelor de lucru;
- modificarea planului de lucru ;
- capacitatea de a aplica în mod creativ cunoștințele și de a explora situații noi;
- participarea și cooperarea în cadrul grupului;
- capacitatea de redactare și prezentare a raportului privind rezultatele investigației.

Notarea se va face holistic, dar separat pentru următoarele domenii:

- Strategia de rezolvare;
- Aplicarea cunoștințelor, principiilor, regulilor etc;
- Acuratețea înregistrării și prelucrării datelor;
- Claritatea argumentării și forma prezentării.

Profesorul poate urmări produsul, procesul sau/și atitudinea elevului.

c) *Referatul*

Categorii: -de investigație științifică independentă (bazat pe descrierea demersului unei activități desfășurate în clasă și pe analiza rezultatelor obținute într-o activitate);

- referat bibliografic (bazat pe o informare documentară, bibliografică).

MEN recomandă că se pot pune două note: una pentru redactare și alta pentru prezentare. El poate fi individual sau de grup.

d) *Portofoliul*

Este un instrument complex de evaluare care presupune o selecție sistematică, făcută, de regulă, de către elevi(dar și de către profesori) a unor produse relevante ale activității elevilor (individual sau în grup).

El poate cuprinde chiar “descrierea făcută de elev contextului de învățare, propriilor țeluri și criterii de evaluare.”(P: Linnakylä, *Revista de pedagogie*, nr. 3-4/1994)

Utilitate:

- Elevii devin parte a sistemului de evaluare;
- Elevii și profesorii pot comunica calitățile, dificultățile și zonele de îmbunătățire;
- Permite comunicarea cu părinții;
- Ușurează activitatea factorilor de decizie.

Notarea se va face într-o manieră holistică pe baza unor criterii clare, care vor fi comunicate elevilor înainte să înceapă proiectarea portofoliului.

Se cunosc și portofolii standardizate (complete)(Marea Britanie).

e) *Proiectul*

Caracteristici:

- Activitate mult mai complexă decât investigația;
- Începe în clasă și continuă în afara școlii (individual sau în grup) câteva zile sau săptămâni;
- Se încheie tot în clasă prin prezentarea unui raport sau a produselor realizate;
- La început titlul poate fi sugerat de profesor, apoi de către elevi;
- Permite o abordare interdisciplinară;
- Se pot acorda două note (una la elaborare și alta la prezentare).

Capacități evaluate:

- Metodele de lucru;
- Folosirea bibliografiei;
- Utilizarea materialelor și echipamentului;
- Acuratețea tehnică;
- Corectitudinea soluției;
- Generalizarea problemei;
- Organizarea materialului în raport;
- Calitatea prezentării;
- Acuratețea figurilor.

f) *Autoevaluarea*

Nathaniel Branden, psihiatru și expert în problemele autoevaluării, sublinia că “Judecățile de autoevaluare constituie un factor important în dezvoltarea psihologică a omului.” Samuel Johnson, critic literar american (sec.XVIII) remarcă:

”Încrederea în sine este cea dintâi mare premisă pentru marile încercări.”

În general, elevii formulează “judecăți nerealiste asupra propriilor capacități și rezultate practice.”(J.-M. Monteil, 1997, p.32)

Se pot folosi chestionare:

Ex.:1. Prin rezolvarea acestei sarcini am învățat:

2.Dificultăți:

3.Cred că mi-aș putea îmbunătăți performanța dacă:

4.Lucrurile care mi-au plăcut la această activitate au fost:

5.Activitatea mea poate fi apreciată cu nota...

De asemenea, pot fi utilizate și scările de clasificare și grilele de autoevaluare.

Informația obținută este comparată cu cea a profesorului, se pune în portofoliul elevului și se prezintă, periodic, părinților.



Proiectați aplicații ale fiecărei metode alternative de evaluare la disciplina pe care o predați.

VI. Particularități ale noului sistem de evaluare în învățământul preuniversitar

Pedagogie II

TEST DE EVALUARE

1. Procesul de învățământ exprimă o relație logică între predare învățare și evaluare. Însemnați elementele definitorii ale activității de învățare.

- a. provoacă schimbarea
- b. este schimbarea propriu-zisă
- c. măsoară schimbarea
- d. se realizează de educator
- e. se realizează de educat
- f. are la bază logica științei
- g. are la bază logica psihologiei
- h. se realizează pe criterii obiective

2. Însemnați termenul corect:

B. Obiectivele educaționale sunt enunțuri cu caracter intențional care o modificare (schimbare) în personalitatea educatului ca urmare a implicării acestuia într-o activitate instructiv-educativă.

- ☐ anticipează ☐ sunt determinate de

3. Obiectivele educaționale îndeplinesc următoarele funcții: orientează procesul de învățământ, prescriu rezultatele școlare, "măsoară rezultatele școlare", reglează procesul de învățământ.

D. Funcția de reglare a procesului de învățământ privește faptul că:

- a. elevul și societatea știu ce se va obține în urma desfășurării procesului de învățământ
- b. procesul de învățământ este eficient și de calitate dacă rezultatele generate sunt conforme obiectivelor prescrise
- c. obiectivele permit stabilirea priorităților fiecărui proces de învățământ în raport cu valorile sociale, cu așteptările societății față de o anumită unitate de învățământ
- d. obiectivul este criteriu de apreciere a rezultatelor școlare
- e. obiectivul este cauză și se dorește a fi efect al procesului de învățământ

4. D. Precizați o disciplină predată de dv.! Prezentați descrierea analitică a obiectivelor operaționale ale domeniului comportamental prioritar vizat de această disciplină.

5. În accepțiune largă prin "curriculum" se înțelege un ansamblu de procese decizionale, manageriale sau de monitorizare care preced, însoțesc și urmează proiectarea, elaborarea implementarea, evaluarea și revizuirea permanentă și dinamică a setului de învățare oferite în școală.

D. Comentați relația dintre "curriculum învățat" și "curriculum evaluat".

6. Principiile didactice sunt idei orientative de bază pe care se întemeiază organizarea și desfășurarea procesului de învățământ.

D. Aplicarea principiului individualizării și al tratării diferențiate a elevilor presupune din partea profesorului:

- a. folosirea rațională a mijloacelor de învățământ
- b. desfășurarea unor lecții de recapitulare

- c. promovarea învățării prin descoperire
- d. prezentarea și explicarea obiectivelor activității
- e. învățarea să se realizeze de la cunoscut la necunoscut
- f. utilizarea de către elevi a celor învățate în sarcini didactice
- g. dozarea raportului cuvânt/observație
- h. realizarea autonomă de către elevi a unor sarcini de învățare

7. Strategia didactică este expresia unității organice a metodelor, procedeelelor, mijloacelor de învățământ și a modurilor de organizare a învățării în derularea lor secvențială pentru atingerea obiectivelor instructiv educative.

D. După criteriul tipului de raționament abordat se disting următoarele strategii:

8. După numărul de participanți și modul în care se realizează relația educator-educat în procesul didactic formele de organizare a activității instructiv-educative pot fi: frontale, de grup și individuale.

B. Precizați principalele cinci caracteristici ale activității de grup.

9. D. Precizați valoarea formativă a lecției de evaluare.

10. Caracterizați metoda de evaluare la care tocmai ați participat!

Pedagogie II

TEST DE EVALUARE

1. Procesul de învățământ exprimă o relație logică între predare învățare și evaluare. Însemnați elementele definitorii ale activității de evaluare

- a. provoacă schimbarea
- b. este schimbarea propriu-zisă
- c. măsoară schimbarea
- d. se realizează de educator
- e. se realizează de educat
- f. are la bază logica științei
- g. are la bază logica psihologiei
- h. se realizează pe criterii obiective

2. Însemnați termenul corect:

C. Obiectivele educaționale sunt enunțuri cu caracter intențional care anticipează o modificare (schimbare) în personalitatea educatului ca urmare a implicării acestuia activitate instructiv-educativă.

- ☐ într-o anumită ☐ în orice

3. Obiectivele educaționale îndeplinesc următoarele funcții: orientează procesul de învățământ, prescriu rezultatele școlare, "măsoară rezultatele școlare", reglează procesul de învățământ.

C. Funcția evaluativă privește faptul că:

- a. elevul și societatea știu ce se va obține în urma desfășurării procesului de învățământ
- b. procesul de învățământ este eficient și de calitate dacă rezultatele generate sunt conforme obiectivelor prescrise
- c. obiectivele permit stabilirea priorităților fiecărui proces de învățământ în raport cu valorile sociale, cu așteptările societății față de o anumită unitate de învățământ
- d. obiectivul este criteriu de apreciere a rezultatelor școlare
- e. obiectivul este cauză și se dorește a fi efect al procesului de învățământ

4. C. Enumerați domeniile taxonomice ale obiectivelor educaționale după B.S.BLOOM!

5. În accepțiune largă prin "curriculum" se înțelege un ansamblu de procese decizionale, manageriale sau de monitorizare care preced, însoțesc și urmează proiectarea, elaborarea implementarea, evaluarea și revizuirea permanentă și dinamică a setului de învățare oferite în școală.

C. Comentați relația dintre "curriculum formal" și "curriculum real".

6. Principiile didactice sunt idei orientative de bază pe care se întemeiază organizarea și desfășurarea procesului de învățământ.

C. Aplicarea principiului însușirii temeinice a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor presupune din partea profesorului:

- a. folosirea rațională a mijloacelor de învățământ
- b. desfășurarea unor lecții de recapitulare
- c. promovarea învățării prin descoperire
- d. prezentarea și explicarea obiectivelor activității

- e. învățarea să se realizeze de la cunoscut la necunoscut
- f. utilizarea de către elevi a celor învățate în sarcini didactice
- g. dozarea raportului cuvânt/observație
- h. realizarea autonomă de către elevi a unor sarcini de învățare

7. Strategia didactică este expresia unității organice a metodelor, procedeelelor, mijloacelor de învățământ și a modurilor de organizare a învățării în derularea lor secvențială pentru atingerea obiectivelor instructiv educative.

C. După criteriul modului de dirijare a învățării se disting următoarele strategii:

8. După numărul de participanți și modul în care se realizează relația educator-educat în procesul didactic formele de organizare a activității instructiv-educative pot fi: frontale, de grup și individuale.

C. Precizați principalele cinci caracteristici ale activității individuale.

9. C. Precizați valoarea formativă a lecției de recapitulare, sistematizare.

10. Caracterizați metoda de evaluare la care tocmai ați participat!

Pedagogie II

TEST DE EVALUARE

1. Procesul de învățământ exprimă o relație logică între predare învățare și evaluare. Însemnați elementele definitorii ale activității de predare.

- a. provoacă schimbarea
- b. este schimbarea propriu-zisă
- c. măsoară schimbarea
- d. se realizează de educator
- e. se realizează de educat
- f. are la bază logica științei
- g. are la bază logica psihologiei
- h. se realizează pe criterii obiective

2. Însemnați termenul corect:

A. Obiectivele educaționale sunt enunțuri cu caracter care anticipează o modificare (schimbare) în personalitatea educatului ca urmare a implicării acestuia într-o activitate instructiv-educativă.

- ☐ spontan ☐ intențional

3. Obiectivele educaționale îndeplinesc următoarele funcții: orientează procesul de învățământ, prescriu rezultatele școlare, "măsoară rezultatele școlare", reglează procesul de învățământ.

A. Funcția de orientare axiologică a procesului de învățământ privește faptul că:

- a. elevul și societatea știu ce se va obține în urma desfășurării procesului de învățământ
- b. procesul de învățământ este eficient și de calitate dacă rezultatele generate sunt conforme obiectivelor prescrise
- c. obiectivele permit stabilirea priorităților fiecărui proces de învățământ în raport cu valorile sociale, cu așteptările societății față de o anumită unitate de învățământ
- d. obiectivul este criteriu de apreciere a rezultatelor școlare
- e. obiectivul este cauză și se dorește a fi efect al procesului de învățământ

4. A. Enumerați categoriile de obiective educaționale în ierarhia descrescătoare a gradului de generalitate. Precizați pentru fiecare documentul curricular care-l definește!

5. În accepțiune largă prin "curriculum" se înțelege un ansamblu de procese decizionale, manageriale sau de monitorizare care preced, însoțesc și urmează proiectarea, elaborarea implementarea, evaluarea și revizuirea permanentă și dinamică a setului de învățare oferite în școală.

A. Descrieți concepția despre curriculum pe care o considerați de maximă utilitate în organizarea de către profesor a activității de învățare a elevilor.

6. Principiile didactice sunt idei orientative de bază pe care se întemeiază organizarea și desfășurarea procesului de învățământ.

A. Aplicarea principiului participării conștiente și active a elevilor în procesul de învățământ presupune din parte profesorului:

- a. folosirea rațională a mijloacelor de învățământ
- b. desfășurarea unor lecții de recapitulare

- c. promovarea învățării prin descoperire
- d. prezentarea și explicarea obiectivelor activității
- e. învățarea să se realizeze de la cunoscut la necunoscut
- f. utilizarea de către elevi a celor învățate în sarcini didactice
- g. dozarea raportului cuvânt/observație
- h. realizarea autonomă de către elevi a unor sarcini de învățare

7. Strategia didactică este expresia unității organice a metodelor, procedeelelor, mijloacelor de învățământ și a modurilor de organizare a învățării în derularea lor secvențială pentru atingerea obiectivelor instructiv educative.

A. După criteriul activității dominante în procesul de instruire se disting următoarele strategii:

8. După numărul de participanți și modul în care se realizează relația educator-educat în procesul didactic formele de organizare a activității instructiv-educative pot fi: frontale, de grup și individuale.

A. Precizați principalele cinci caracteristici ale activității frontale.

9. A. Precizați valoarea formativă a lecției de predare-învățare.

10. Caracterizați metoda de evaluare la care tocmai ați participat!

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ

1. Ausubel D., Robinson F. 1981, *Învățarea în școală*, EDP, București
2. Bîrzea C., 1976, *Reforme de învățământ contemporane*, EDP, București
3. Bîrzea C., 1995, *Arta și știința educației*, EDP, București
4. Cosmovici A., *Psihologie generală*, Ed. Polirom, Iași, 1996
5. Crețu C., 1998, *Curriculum diferențiat și personalizat*, Ed. Polirom, Iași
6. Cristea S., 1998, *Dicționar de termeni pedagogici*, EDP, București
7. Cucoș C., 1995, *Pedagogie și axiologie*, EDP, București
8. Dave R.H., coord., 1991, *Fundamentele educației permanente*, EDP, București
9. De Landsheere V. și G., 1979, *Definirea obiectivelor educației*, EDP, București
10. Doise W., Mugny G., *Psihologie socială și dezvoltare cognitivă*, Ed. Polirom, Iași, 1998
11. Ey H., *Conștiința*, ESE, București, 198
12. Ionescu M., Radu I., coord., 1995 (2001), *Didactica modernă*, Ed. Dacia, Cluj
13. Joița E., 1998, *Eficiența instruirii*, EDP, București
14. Joița E., 1999, *Pedagogia. Știința integrativă a educației*, Ed. Polirom, Iași
15. Iucu R., 2001, *Instruirea școlară*, Ed. Polirom, Iași
16. Miclea M., 1994, *Psihologie cognitivă*, Casa de editură "Gloria", Cluj-Napoca
17. Moise C., Cozma T., 1996, *Reconstrucție pedagogică*, Ed. "Ankarom", Iași
18. Munteanu A., *Incursiuni în creatologie*, Ed. "Augusta" Timișoara, 1994
19. Nicola I., 1994, *Pedagogie*, EDP, București
20. Piaget J., 1965, *Psihologia inteligenței*, Ed. Șt., București
21. Radu I., coord., *Introducere în psihologia contemporană*, Ed. "Sincron", Cluj, 1991
22. Șchiopu U., coord., *Dicționar de psihologie*, Ed. Babel, București, 199
23. Stoica A., 1982, *Creativitatea elevilor*, EDP, București
24. Văideanu G., 1998, *Pedagogie*, vol. I Ed. Fundației "România de Măine", București
25. Văideanu G., 1988, *Educația la frontiera dintre milenii*, Ed. Pol., București