

1. Pedagogia-știința fundamentală a educației

Întâlnirea cu o știință începe prin a înțelege faptul că ea se distinge de toate celelalte prin faptul că *explorează un anumit domeniu de cunoaștere și are metode de cercetare* a acestui domeniu. Se cer câteva precizări:

- Vor determina o știință acele cunoștințe aflate în coeziune, în legătură logică și care investigate repetat și în condiții asemănătoare au condus la aceleași rezultate;
- Un domeniu al realității poate fi investigat de mai multe științe, fiecare având metode proprii de cercetare și scopuri diferite.

În manieră sintetică susținem faptul ca *Pedagogia studiază*:

- Esența și trăsăturile fenomenului educațional;
- Scopul și sarcinile educației;
- Valoarea și limitele educației;
- Conținutul, principiile, metodele și formele de desfășurare a proceselor educaționale.

Evoluția pedagogiei ca știință a educației

Etimologic termenul de pedagogie deriva din grecescul *Paidagogia*: pais, paidos=copil, agoge=acțiunea de a conduce.

La început sensul era unul limitat la creșterea copilului, fără a fi neglijat totuși subiectul formării și educării copiilor. Acțiunea de a interveni asupra copilului și a-l conduce spre autonomie și responsabilitate este prezentă concomitent cu evoluția speciei umane. Treptat încep reflecții asupra acestui tip de acțiune. Se discută, se interoghează, se filosofează, iar la începuturi totul se întâmplă spontan, nesistematic. Cele mai valoroase idei se transmit de la o generație la alta. Această etapă este numită **pedagogia populară**. Și astăzi regăsim ecouri ale pedagogiei populare în proverbe: „Cine are carte are parte”, „Rădăcinile învățaturii sunt amare, dar roadele sale sunt dulci”, „Copacul de tânăr se îndreaptă”, „Omul învățat poartă mereu averea cu dânsul”, etc.

Reflecțiile asupra fenomenului educațional vor marca o lungă perioadă pe care specialiștii o numesc **pedagogie filosofică**. Fără această etapă de profunde frământări nu ar fi putut să se nască pedagogia ca știință. Se depășește nivelul de reflecție filosofică în secolul XVII odată cu publicarea de către J.A. Comenius a lucrării „Didactica Magna”. Este considerat momentul de naștere a pedagogiei ca știință. Sunt prezentate aici principii de organizare a sistemului de învățământ și principii ce conduc activitatea profesorilor în relația

lor cu elevii. Metodele de cercetare a fenomenului educațional rămân pentru o vreme îndelungată metodele specifice filosofiei, fiind concentrate asupra studierii funcțiilor și scopurilor educației. Cercetătorii ai educației își dedică întreaga viață lucrului de luminare și iluminare ai acestui vast teritoriu. Se nasc opere valoroase, iar autorii lor devin pedagogi consacrați: Herbart, J.J. Rousseau, Pestalotzi, Spencer sunt doar câțiva pe care îi numim.

Această modalitate de dezvoltare a pedagogiei (filosofică), bazată mai ales pe a observa fenomenele educaționale și a genera apoi principii generale de înțelegere, produce reacții de opoziție începând cu secolul XIX. Principala idee care se vehiculează este că demersul filosofic este prea departe de copil, iar acesta – copilul – rămâne un necunoscut. Se impun așadar studii experimentale care să explice felul în care se dezvoltă, în care gândește, în care învață fiecare copil în parte. Una dintre cele mai sonore voci este cea a pedagogului suedez Ellen Key și i se alătură Meuman din Germania, Binet din Franța, Decroly. Ia naștere o nouă mișcare pedagogică și o nouă etapă în dezvoltarea pedagogiei ca știință, etapa **pedagogiei experimentale**. Firul firesc al evoluției pedagogiei conduce către înțelegerea copilului și a educației sale din perspective multiple, din ce în ce mai complexe. Alăturarea psihologiei de pedagogie a fost prima alăturare, care este firească.

Problematica necesității trans sau inter disciplinarității în abordarea fenomenelor educaționale este din ce în ce mai frecvent abordată, iar pedagogii contemporani concep noi trasee de cercetare din aceasă perspectivă. În aceasta perspectivă intram în **etapa de consacrare a pedagogiei ca domeniu științific** de sine stătător când Pedagogia:

- Are obiect de interogație – EDUCATIA, din perspectiva implicațiilor pe care aceasta le are asupra formării personalității umane;
- Are metode de cercetare și explicare a educației, comune metodelor de cercetare ale științelor sociale;
- Prin cercetare se ajunge la decantarea și stabilirea unor regularități, a unor principii;
- Rezultatele cercetării devin teorii.

2. Educația – concept, funcții, forme

Cuvântul “educație” are două surse etimologice, ambele de proveniență latină: *educō* – *educare* cu sensul de “a alimenta”, “a îngriji”, “a crește” și *educō-educere* cu sensul de “a duce”, “a conduce”, “a scoate”. În fiecare dintre surse regăsim activități importante pe care le întreprinde educatorul.

Sunt multiple posibilități de înțelegere a educației:

- acțiune de transformare în sens pozitiv și pe termen lung a ființei umane, în perspectiva unor finalități explicit formulate (proces);
- dirijarea evoluției individului spre stadiul de persoană formată, autonomă, responsabilă (acțiune de conducere);
- activitate planificată ce se desfășoară pe baza unui proiect social (acțiune socială);
- efort comun și conștient între profesor și elev, (interrelație umană);
- acțiuni intenționate sau neintenționate sistematice sau spontane, care contribuie la formarea omului ca om (ansamblu de influențe).

Funcțiile educației. Dacă medităm la rolul pe care educația îl are în viața oamenilor, ca individualități sau în viața societății vom identifica diversitatea de funcții ale acesteia. Oprindu-ne la rolurile educației asupra fiecăruia dintre noi, ca entități am sintetiza două funcții principale, derivate din scopurile sale și pe care Berger le notează: funcția de informare și funcția de formare a omului. Astfel, după Berger, un prim scop al educației este „...să dăm copilului cunoștințe generale de care, bineînțeles, va avea nevoie să se servească: aceasta este instrucția. Celălalt e să pregătim în copilul de azi pe omul de mâine și aceasta este educația.” Berger, 1973, p.65.

Văideanu, 1998, propune trei funcții ale educației discutate din perspectiva implicațiilor sale la nivel *macro*: funcția de formare a competențelor și a calificărilor, funcția național-culturală, funcția internațională.

Formele educației

Educația formală este acea formă a educației în care intervenția transformatoare asupra omului (copilului/adolescentului/tânărului) are loc în instituțiile de învățământ (grădiniță, școală, universitate) în cadrul programelor special concepute în acest scop.

Școala, și nereferim la toate nivelele de școlarizare, este organizată astfel încât să formeze beneficiarilor săi direcți competențe pe diferite domenii de studiu și pe diferite nivele de dificultate. Modul în care aceste competențe sunt formate este planificat de la general la particular și stabilit la niveluri de decizie diferite (Ministerul Educației, Inspectorate școlare, Școală) fiind specific fiecărei țări, fiecărui sistem de învățământ în parte. Timpul de școlarizare variază de la o țară la alta și de la o perioadă istorică la alta, funcție de exigențele impuse, de dezvoltarea societății. Astfel, la acest moment sistemul nostru de învățământ impune școlarizarea începând cu vârsta de 6 ani, grupa pregătitoare a ciclului primar, până la clasa a X-a, astfel că putem vorbi de un învățământ obligatoriu de 11 ani. Educația formală începe însă odată cu primele experiențe ale copilului înscris la grădiniță și se termină cu studii postuniversitare. Vorbim așadar de perioade diferite de educație formală pentru fiecare dintre noi. Informațiile pe care le primesc cei ce intră în sistemul de învățământ vin din exterior, de la un profesor special format în specializarea sa și sunt sistematic transmise de acesta. Ordinea de livrare este planificată de profesor, iar nivelul la care vin depinde de talentul său în a le transpune nivelului de pregătire al elevilor.

Educația non-formală este acea formă a educației care se desfășoară în afara programului școlar dar care rămâne în cadru organizat, în care informațiile sunt transmise sistematic de către un adult specializat în a transmite acel tip de informație: profesor, trainer, lider, guru, etc.

Chiar și în școală există momente de educație nonformală, sub forma cluburilor de interese (corul școlii, clubul de pictură, clubul de teatru, clubul de lectură, cercul de matematică sau de fizică, etc.) organizate în afara programului școlar de profesori dedicați și care observă o implicare deosebită sau o curiozitate crescută din partea unui grup de copii pentru un domeniu de dezvoltare.

Excursiile școlare sunt și ele elemente de educație non-formală din paleta de această categorie a experiențelor elevilor. Copiii învață într-o manieră destinsă și experimentează pe viu ceea ce până atunci știau din cărți/manuale sau din prelegerile profesorilor. Pentru a avea valoare educativă și nu doar de relaxare, excursiile trebuiesc programate atent, locurile de vizitat alese cu grijă, iar informațiile aflate explorate de copii împreună cu profesorii lor.

Educația non-formală este deseori organizată și de alte instituții decât școala. În țara noastră Palatele Copiilor, Școlile Populare de Artă sunt exemple de instituții care oferă educație extrașcolară copiilor interesați de diferite domenii ale artelor. Aceste instituții își construiesc programe analitice pentru ofertele lor de clob educațional, stabilind pentru fiecare în parte lista și nivelul de competențe propuse elevilor spre formare, precum și temele

abordate în acest scop. În fiecare cerc sunt monitorizate progresele copiilor, iar la sfârșitul programului se oferă certificat/diplomă de participare care atestă parcurgerea sa și competențele dobândite.

Organizațiile non guvernamentale (ONG) sunt și ele instituții care prezintă în statutul lor de funcționare activități educative.

Educația informală este acea formă de educație prin care copilul învață spontan din experiențele de dincolo de școală: familie, prieteni, grup de egali, mass-media, etc. este prima formă de educație de care beneficiază un copil. Încă din primele zile de viață învață despre siguranță și nesiguranță, despre acceptare și dragoste sau respingere, despre arome placute sau neplacute, urmând să învețe din ce în ce mai mult în fiecare zi să devină om. Aceste experiențe sunt cel mai adesea neorganizate. Există părinți care au un interes deosebit cu privire la educarea copiilor lor și le facilitează experiențe care să-i dezvolte în mod explicit. Ei organizează viața familială apelând la diferite mijloace, metode, tehnici, strategii pe care le intuiesc sau despre care se informează în prealabil: jucării și jocuri educative, călătoriile, explorarea conștientă a vieții de zi cu zi, etc.

Mediul familial este deosebit de important în evoluția viitorului elev, de implicarea familiei depinzând în cea mai mare parte integrarea în mediul școlar și succesul său în acest mediu. Valorile familiei difuzează implicit și către copil, acesta reacționând fie prin aderare la ele, fie prin respingere. Nu este locul aici pentru a dezbate acest mecanism complicat însă trebuie subliniat rolul deosebit al familiei în construirea grilei de valori a fiecărei persoane în parte.

Chiar dacă influența familială se păstrează pe toată perioada de creștere a copilului, odata cu școlarizarea intervin și alte elemente de influență educațională de tip informal. Grupul de egali, care poate fi/deveni grupul de prieteni, completează tabloul experiențelor educaționale informale. Valorile promovate în rândul egalilor influențează și foarte mult grila de valori în formare a copilului aflat la pubertate, a adolescentului sau tânărului care învață spontan de la egali reguli de (con)viațuire, tendințe ale generației sale, etc pe care le agreează sau nu, le adoptă sau le respinge. Toate informațiile venite pe aceste canale sunt spontane și neorganizate.

Un alt element de educație informală este mass media. Prin activitățile care au loc și prin mass-media comportamente, atitudini, reguli restrictive, tradiții, cutume, eroi, etc. ajung la public. Dacă într-o primă fază a evoluției omului toate acestea erau transmise doar prin familie sau prin școală, acum mass-media are un cuvânt important de spus. Dezvoltarea tehnologică a pus în brațele presei, radioului, televiziunii și internetului o mare parte a activităților de transmitere a valorilor și modelelor culturale. Copii și adulții învață deopotrivă

de la școală și din mass-media norme de comportament sedimentate de istorie și tradiție și acceptate social de semenii. Binele și răul, frumosul și urâtul, sunt analizate, discutate și transmise către public acum prin mai multe sisteme. Uneori acestea ar putea fi, sau chiar sunt contradictorii. Educația axiologică prin sistemul de învățământ sau prin instituția familiei poate să fie diferită de educația axiologică promovată de mass-media, motiv ce generează deseori conflicte, fiind subiect de discuție în diferite ocazii. Și școala și mass-media apar astfel ca două sisteme care sunt ori concomitent, ori simultan, conservatoare și inovatoare, păstrătoare de valori tradiționale sau generatoare de valori moderne. Acestea sunt motivele pentru care trebuie să formăm la copii gândirea critică pentru ca viitorii consumatori de mass media să aibă competența de a selecta din noianul de oferte ce vin spre ei informațiile adevărate și utile. Trebuie învățat să recunoască un text sau o idee autentice de unele furate, să recunoască o emisiune valoroasă și care îl ajută să se dezvolte de una care îl consumă.

Pe măsura înaintării în vârstă, dintre toate influențele care se exercită asupra noastră, alegem conștient sau inconștient acele dimensiuni care ne ajută să dezvoltăm și să promovăm propria persoană, propria devenire, deci și propria educație. Alegem funcție de interesele pe care le avem, de obiectivele pe care ni le construim și desigur, funcție de propria noastră istorie, toate acestea urmând să influențeze modul de a gândi și acționa. Aceasta este autoeducația. Este educație la care contribuim prin propriile decizii. Noi înșine hotărâm cum ne formăm și ne informăm. Alegem ce cărți să citim, ce spectacole să vizionăm, ce programe de televiziune sau pagini de internet să urmărim. Devenit din ce în ce mai responsabil copilul/adultul poate decide și alege pentru sine ce, cât, cum, când să învețe. Autoreducția, mai mult sau mai puțin sistematică, este una dintre aspecte ale educației informale cu o deosebită putere asupra evoluției umane, iar puterea sa vine din motivația intrinsecă pe care o presupune. Când alegi pentru tine ce, cât, cum, când să înveți și nu face asta o instituție, puterea informației pe care o manevrezi crește, cele aflate sunt reținute mai ușor și pentru o perioadă mai îndelungată de timp.

3. Dimensiunile educației = educație integrală

Școala nu mai are menirea de a oferi o cultură generală și temeinică ci de a pune bazele unei învățări autonome dincolo de ea, de a pune bazele unei învățări continue prin studiu individual și dezvoltare personală conștientă, iar acest lucru este posibil printr-o abordare integrală a educației. Este important de cunoscut, de inteles, de analizat și evaluat fenomenul educațional în ansamblu, dar și pe dimensiuni distincte.

Astfel, componentele clasice sunt corelate cu valorile general umane -adevăr, bine, frumos, sănătos – de aici derivând educația intelectuală, morală și cea religioasă, estetică și artistică, fizică și igienică, iar noile dimensiuni ale educației sunt corelate cu și generate de nevoile societății contemporane. Acestea din urmă sunt aproape nelimitate ca număr deoarece fiecare aspect al vieții sociale, la nivel micro sau macro, este transpus către om prin educație.

Dintre dimensiunile noi ale educației am putea enumera lăsând lista deschisă: educația pentru schimbare, educația interculturală, educația tehnologică, educația sexuală, educația alimentară, educația ecologică, etc.

Educația intelectuală Toate dimensiunile educației au în temelia lor o educație intelectuală. Toate gravitează în jurul unei idei centrale, a unei probleme căreia îi caută rezolvări, iar acestea țin cel puțin în primă fază, de intelect. Educația intelectuală era și forma de educație care prima în școlile din antichitatea greacă. Cu trecerea timpului funcțiile acestei laturi a educației s-au amplificat continuu, astfel că scopul său inițial – asimilarea de cunoștințe – se completează cu antrenarea în direcția unei gândiri critice, analitice și argumentative, precum și în direcția însușirii de tehnici de învățare permanentă.

Educația intelectuală a celor mai mulți dintre oameni se realizează cu precădere în școală. Sigur ca sunt situații insulare în care familia este cea care manageriază aceasta dimensiune educațională înainte de școlarizarea copiilor lor. Este firesc și deosebit de important ca școlile să organizeze programele în direcția unei educații intelectuale, cu atenția orientată către tendința vremurilor și anume *a ști ce să faci și cum să faci cu ceea ce știi*. Cu alte cuvinte, finalitățile unei educații intelectuale vizează nu doar formare și informare în direcția cunoștințelor, ci și formarea priceperilor și deprinderilor, precum și formarea aptitudinilor și atitudinilor (Văideanu, 1986).

La realizarea educației intelectuale prin școală sunt antrenate toate disciplinele și activitățile școlare. Acest fapt rămâne o constantă. Ceea ce se va modifica în permanență vor fi obiectivele ce vor fi vizate de la o perioadă la alta. Anii 80 au fost ani de cotitură în

schimbarea de paradigmă asupra obiectivelor educației în genere, a educației intelectuale în speță.

4. Pedagogiile alternative

Organizarea învățământului pe clase și lecții de care ne bucuram în zilele noastre este rezultatul unei opere pedagogice remarcabile, *Didactica Magna*, și a muncii creatorului său, pedagogul ceh Ian Jamos Comenius. În 1632 publică principiile de lucru cu elevii prin care „toți pot învăța toate”, conținuturile de învățat fiind organizate pe discipline și ani de studii și clase, cu copii având nivele de pregătire asemănătoare, anii de studii grupați pe cicluri de învățământ. Sistemul propus de Comenius a fost extrem de popular și eficiența sa este dovedită și astăzi. În paralel cu organizarea învățământului după modelul comenian sunt concepute și alte forme de organizare ca rezultat al cercetărilor care au venit dinspre filosofie, antroposofie, psihologie, pediatrie, cibernetica. Unele dintre aceste forme noi de organizare vizează modul de grupare a copiilor în clase, altele modul de abordare a conținuturilor (de ex. centre de interese), sau de alegere a metodelor, ori a variantelor de relaționare profesor-elev.

O primă alternativă la sistemul de învățământ comenian ar fi cea a sistemului monitoril, Bell –Lancaster, dezvoltat de cei doi pedagogi ai sec XIX. Sistemul propune ca profesorul să lucreze direct cu nu număr mic de elevi, 10-15, ei sunt monitorii, elevi care la rândul lor să transmită informațiile, conținuturile celorlalți copii. În ciuda limitelor pe care le presupune lucrul indirect cu profesorul, sistemul a avut succes datorită eficienței sale într-un moment în care numărul de profesori era limitat. Secolul XX vine cu alte alternative pedagogice ca urmare a ideilor promovate de curentul pedagogic *Educația Nouă*. Susținute de rezultatele cercetărilor de psihologie a vârstelor, de pediatrie, filosofie, etc educația nouă aduce prin pedagogi precum Maria Montessori, Celestine Freinet, Ovide Decroli, Rudolf Steiner, sisteme de educație care să completeze și să corecteze limitele sistemului tradițional de învățământ (punerea în centrul preocupărilor educaționale a conținuturilor și a profesorului în rolul său de magistru), intervenind prin mutarea accentului pe elev și poziționarea acestuia în centrul procesului de învățământ. Sub auspiciul ideii de individualizare a învățării, obiectivele, conținuturile, metodele de lucru, mijloacele de învățământ sunt regândite astfel încât ele să fie cu adevărat în întâmpinarea nevoilor naturale de învățare ale elevilor.

Ideile promovate în sistemele de învățământ alternative, sisteme de oferă variante particularizate de școală, sunt din ce în ce mai frecvent transferate și adaptate învățământului

de masă. Aceasta posibilitate devine fapt doar dacă profesorii care lucrează cu copiii din învățământul de masă le cunosc, le înțeleg și identifică posibilități de transfer și/sau adaptare.

4.1. Pedagogia Montessori. Secolul XIX are multe voci care reclamă sterilitatea prelegerilor profesorului, a conținuturilor fără utilitate în viața de zi cu zi a celor cărora se adresează, care reclamă utilizarea excesivă a metodelor pasive de predare (Ellen Key, Friederich Frobel) . Sub aspect teoretic pedagogia era mai avansată, fapt firesc de altfel. Practic însă schimbările nu se produceau, fiind mai comod a se perpetua un sistem de învățământ înrădăcinat de secole. (De altfel și în zilele noastre găsim cu tristețe nenumărate situații educative anacronice, în care profesorul nu poate accepta să coboare de pe pedestal și să interacționeze de la același nivel cu cei pe care îi învață.) Prima reușită practică îi aparține Mariei Montessori care în anul 1907 înființează „Casa dei bambini” pentru educarea copiilor preșcolare. Rezultatele sale deosebite duc la înființarea altor instituții ghidate de aceleași principii, mai întâi grădinițe și apoi chiar școli pentru copii de vârste mici. ***Principii (deduse din observație și experiment):***

1. *Cunoașterea legilor dezvoltării copilului.*

Fiecare etapă de dezvoltare este caracterizată de o anumită nevoie esențială, a cărei satisfacere pregătește drumul apariției alteia. Dacă respectiva nevoie nu este satisfăcută, nu se realizează învățarea. Copilul este stăpânit de patru instincte: al activității, al distracției, al curiozității, al intuiției. Primele două satisfăcute prin jocuri, ultimele două prin jucării (I. Albulescu, 2014 p.22) Cunoscând perioadele de dezvoltare ale omului/copilului și intervenind prin educație și prin adaptarea mediului la specificul fiecărei perioade de dezvoltare se poate sprijini formarea unei anumite capacități, capacitate care trebuie observată la timpul apariției sale spontane. Privarea de intervenție (educațională și modelare a mediului) duce la pierderea acelei șanse de dezvoltare optimă.

2. *Înnoirea metodelor de educație*

Maria Montessori este printre primii pedagogi care reclamă pasivitatea metodelor de lucru cu elevii până atunci. Rolul excesiv pe care și-l impune în predare profesorul, mai ales atunci când transmite cunoștințe prin prelegere, face ca elevul să nu aibă spațiu de exprimare și să rămână pasiv. În schimb, având încredere în posibilitățile de învățare ale elevilor le permitem să descopere realitatea, iar această realitate este descoperită interacționând direct cu ea. Copiii învață despre plante lucrând în grădină, despre igienă implicându-se în activitățile de curățenie, despre citit și scris explorând materiale construite în acest sens. Maria Montessori susține că mediul trebuie aranjat astfel încât curiozitatea spontană a copilului să-l facă pe

acesta sa-l exploreze și să-l cunoască. Adultul are rolul de a pregăti meticulos acest mediu astfel încât să asigure condiții cele mai bune copilului explorator, copilului care absoarbe din jur tot ce are nevoie, inclusiv nevoie de cunoaștere. În acest nou rol profesorul este mai degrabă un observator al nevoilor copilului, un mediator între copil și materialele didactice ce îi sunt puse la dispoziție, un mediator între copil și un alt copil care îl deranjează. În etapa preșcolară se adaptează mediul la copil, urmând ca în etapele următoare, în mod treptat, elevul să se adapteze mediului.

Metodele de bază ce susțin învățarea prin pedagogia montessori sunt jocul și munca. Amândouă sunt de fapt metode de autodezvoltare. Jocurile dezvoltă capacitatea de observare, de asociere, fac să genereze idei și întrebări, formează voința și perseverența. Pentru a nu fi considerată doar distracție această joacă a copiilor care învață este numită de M. Montessori *muncă*. Munca angajează în plus mâinile care, în opinia Mariei Montessori, sunt organul minții. Copilul gândește făcând ceva cu mâinile sale, manipulând obiecte.

O altă idee metodologică importantă este reprezentată de libertatea copiilor în a-și alege ocupațiile. Fără a-i fi impus ceva copilul se dezvoltă motivat intern, de dragul cunoașterii, nu pentru a face pe plac unui adult sau pentru a fi recompensat. Gândirea egocentrică, neascultarea, egoismul, încăpățânarea care sunt reacții defensive la oprirea se dizolvă până la dispariție.

3. Respectarea libertăților copilului

... este piatra de temelie a pedagogiei montessori, ideea în jurul căreia gravitează toate celelalte. Ea conduce la formarea responsabilității și asumarea răspunderii pentru alegerile făcute. Este important ca acest concept, de libertate, să nu se confunde cu cel de libertinaj. Ceea ce dirijează dezvoltarea copilului prin alegerile lui este modul de organizare a mediului. El este liber să acționeze în mediul pe care îl cucerește, mediul fiind controlat atent adult astfel încât libertatea copilului să nu-i dăuneze punându-se pe sine sau pe ceilalți copii în pericol. Fără să impună voința proprie copiilor, educatoarea are rolul de facilitator. Ea va oferi modele de atitudine de dorit: autocontrol, lucru cu reguli, comunicare cu copiii. Cumva și ea este parte a mediului, de această dată a mediului social, parte a mediului din care copilul absoarbe tot ceea ce învață.

4. Materialele didactice și ambianța educațională

Deși am amintit rolul deosebit al materialelor didactice în pedagogia montessoriană adăugăm că ele sunt rodul observațiilor făcute asupra copiilor și a rezultatelor privitoare la specificul de dezvoltare fizică și psihică a acestora. Originile dezvoltării sunt interioare însă posibile doar cu stimulii potriviți din mediu. Tocmai asta oferă și construiește în spațiile sale

gradinița/școala de tip montessori: stimuli potriviți vârstei copiilor care interacționează cu ei: cu dimensiuni potrivite, provocatori, incitanți, ordonați așezați, organizați pe zone de activități pentru a fi ușor de găsit de copii, în permanență înnoiți.

5. *Organizarea și realizarea activităților*

Activitățile copiilor sunt monitorizate, supravegheate, însoțite de o educatoare/învățătoare și o îngrijitoare, într-o clasă fiind aproximativ 30 de copii cu vârste apropiate, dar diferite, în serii de câte 3 ani (0-3 ani, 3-6ani, 6-9 ani, etc.). Opțiunea pentru această variantă de grupare a copiilor are un argument foarte bun și anume copiii mai mici învață de la cei mai mari și împreună cu ei. Este o primă variantă pedagogică de învățare prin cooperare și învățare împreună / de la egali (peers education).

În curricula de gradiniță, conținuturile sunt organizate în jurul a patru arii de dezvoltare: viață practică (care vizează competențe de îngrijire personală, îngrijire a mediului, relaționare interpersonală, coordonare și armonie a mișcării corporale), activități senzoriale (care vizează dezvoltarea simțurilor și înțelegerea de noțiuni abstracte prin materiale concrete), limbaj (ce vizează competențe de vorbire, scriere, citire), matematică (calcul simple).

Cele mai multe dintre activități sunt individuale. I se pune la îndemână copilului un anumit material pe care urmează să-l exploreze, educatoarea intervine când copilul are nevoie de ajutor pentru a înțelege ce a descoperit. Deși predomină forma de organizare individuală a activităților, activitățile sunt organizate frontal, cu toți copiii (cor, lectură, gimnastică) sau pe grupuri mici (cu interese comune, pentru stabilirea/comunicarea regulilor, etc.)

Spre vârsta de 6 ani activitățile senzoriale se reduc lăsând loc altora ce permit tendinței către procese intelectuale superioare să se manifeste. Copii se grupează (deseori spontan) în grupe de studiu, iar învățătoarea oferă și lecții, prezentări tematice, funcție de solicitările copiilor. Copiii sunt evaluați pe baza portofoliilor de activități și funcție de progresul fiecăruia, nu prin comparație cu colegii, nu prin evidențierea greșelilor, nu prin note, nu prin corectarea lucrărilor de control.

6. *Disciplina*

În pedagogia montessori copii nu sunt disciplinați nici prin pedepse, nici prin recompense. Se consideră că ambele variante sunt nocive deoarece limitează libertatea copilului. Mulți adulți apelează la aceste forme de disciplinare pentru a se impune copiilor, pentru a-i obișnui să se supună unor reguli stabilite de adult și pentru a-și manifesta puterea asupra celor pe care îi consideră mai slabi, în acest caz copiii.

De fapt copii se autodisciplinează când simt și înțeleg necesitatea disciplinei în munca lor, iar acest lucru se produce treptat, experimentând. Este însă nevoie de susținerea și încrederea

adultului în forța interioară a copilului. Maria Montessori susține că „disciplina trebuie să fie și ea activă. Nu se poate spune că un individ care este forțat să stea tăcut ca un mut, nemișcat ca un paralytic, este disciplinat. El este un individ redus la neîntință, nu un individ disciplinat. Noi spunem despre un individ că este disciplinat când este stăpân pe sine însuși și, prin urmare, poate să dispună de sine când trebuie să urmeze o regulă de viață” (Montessori, M, Descoperirea copilului, 1977, EDP, p. 92, apud Albuiescu, 2014, p. 47).

4.2. **Pedagogia Waldorf.** Este întemeiată pe baza ideilor filosofice ale lui Rudolf Steiner (1861 - 1925) care înțelege omul din perspectivă antroposofică, ca ființă trupească, sufletească și spirituală. La inițiativa acestuia se deschide în anul 1919 o școală pentru copiii angajaților fabricii de țigarete Waldorf-Astoria din Stuttgart, Germania.

Elemente din concepția pedagogică a lui Steiner

1. Cunoașterea copilului și a legilor copilăriei

Creșterea este periodizată în etape de câte 7 ani numite *septenare*, fiecare etapă având specificul său, astfel: 0-7 ani, accentul se pune pe dezvoltarea fizică, prin activarea voinței manifestată în joc și imitație; 7-14 ani, accentul se pune pe dezvoltarea sufletească, prin activarea simțirii; 14-21 ani, accentul se pune pe dezvoltarea spirituală, prin activarea gândirii independente.

2. Repere metodice

Lecțiile Waldorf se fac împreună cu toți copiii. Rareori se organizează activități pe grupuri mici sau individuale. Argumentul pentru această decizie organizatorică se află în faptul că oamenii trăiesc firesc în comunități, varianta aceasta permite socializarea maximă și modelarea temperamentelor, învățarea de la ceilalți și împreună cu ei. În abilitatea profesorului de a construi experiențe variate de învățare se află posibilitatea ca fiecare membru al clasei să-și culeaga informația prin prisma sa, prin felul lui de a fi, prin stilul lui preferat de învățare și în același timp să se antreneze și în zonele mai puțin confortabile.

În spiritul respectării libertății, profesorii nu primesc repere metodologice. Ei aleg ce teme și ce metode de lucru sunt potrivite pentru fiecare grup de elevi în parte, planurile de învățământ sunt și ele în permanență modelate așa cum o cere specificul vremurilor. Există în schimb o serie de principii metodice care ghidează pe profesori: întotdeauna se va începe de la întreg la parte; se vor evita cât mai mult definițiile conceptelor (ceea ce vine de la inimă la inimă este mai puternic decât ceea ce vine de la cap la cap); întotdeauna să fie solicitate armonios voința, simțirea, gândirea; întotdeauna se va respecta specificul de dezvoltare al copiilor - copiii din primul septenar învață prin imitație, în al doilea septenar învață prin reprezentări vizuale și repere concrete, abia după ce toate simțurile au fost stimulate și toate cele însușite interiorizate se poate trece la judecăți.

3. Predarea și învățarea în epoci

Sucesiunea anotimpurilor, a zilelor și a nopților, starea de veghe și somn vor fi resurse pentru eficiența în învățare. Programul școlarilor se stabilește considerând mereu acest principiu. Astfel, orarul zilnic se elaborează ținând cont de faptul că în timpul dimineții

dispoziția pentru efort este mai mare și prin urmare în prima parte a zilei se desfășoară activitățile de cunoștere:

- învățământul principal (în general primele două ore din program) organizat în epoci – disciplinele considerate principale sunt studiate în calupuri timp de 2-4 săptămâni. După ce materia este epuizată se pornește o nouă epocă dedicată unei materii noi. Antrenează cu predilecție mintea, fără a neglija celelalte dimensiuni.
- învățământul pe materii echilibrează balanța efortului completând programul de studiu cu materii care se adresează antrenării emoțiilor și a voinței.

4. Eunitmia.

Eunitmia este o disciplină specială a școlii Waldorf: „este vorbire și muzică vizualizată, prezentată în mișcare” poate fi considerată o „educație fizică însuflețită”. „Este o artă a mișcării care prin gesturi vizualizează sunetele muzicale și pe cele ale vorbirii, căutând să exprime, prin formele de mișcare ale corpului, coerența interioară, care se manifestă în vorbire și cânt” (Albulescu, I., p.102).

5. Cursurile artistice și practice Educația artistică are un rol deosebit în dezvoltarea emoțională armonioasă și este valorificată la maxim în școlile Waldorf. Prin artă copiii percep diferitele stări sufletești și învață să comunice dincolo de cuvinte.

Copiii li se apropie prin muzică și desen concepte abstracte făcând posibilă înțelegerea și interiorizarea lor autentică. Spre exemplu scrisul este învățat prin desen și pictura, la început învățându-se forma literelor și abia apoi integrand partea lor abstractă, deci cititul. Toți copiii de clasa I cântă la un instrument, de obicei flaut, până în clasa a III-a prin imitație. Abia de atunci, când dezvoltarea lor intelectuală trece de faza operațiilor concrete încep să învețe și notele muzicale. Clasele mai mari organizează orchestre, spații de lucru unde sunt puse în practică noțiunile muzicale teoretice.

Arta dramatică este integrată și ea în lecțiile Waldorf, fiecare materie putând fi prilejul punerii în scenă a unui act. Dincolo de dezvoltarea emoțională și intelectuală, are rolul de a strânge copiii împreună, de a-i uni și responsabiliza prin prisma unui scop comun.

Activitățile practice și de lucru manual dezvoltă voința prin concentrarea realizării unui lucru până la bun sfârșit, ajută la pregătirea copiilor pentru viață. Tricotând, modelând, împletind nuiiele, etc. se dezvoltă simțul armoniei și al echilibrului.

5.Finalitățile educației.

Pedagogia prin obiective; Pedagogia prin competențe

Conceperea unui traseu educațional începe de la decizii ce se nasc după ce se răspunde la întrebări de tipul: *ce vor ști, ce vor putea face cu ceea ce vor ști, ce vor deveni* elevii la finalul parcursului de învățare? În jurul răspunsurilor la aceste întrebări s-au elaborat teorii despre felul în care învață elevii, despre modul în care predau profesorii, despre cum vom ști că ceea ce s-a dorit a devenit fapt, etc.

Pentru teoretizarea finalităților educaționale exista două perspective mari (paradigme), care nu se exclud ci mai degrabă fuzionează: abordarea prin obiective și abordarea prin competențe. În practica din școli regăsim ambele abordări și pentru că fuziunea este atât de profundă, deseori profesorii nu au cunoștință de ele, fapt care duce la neclarități, confuzii, etc.

Foarte sintetic, *pedagogia prin obiective (care rezultă din cercetările de psihologie bihavioriste și constructiviste) are la bază ideea de performanță obținută prin declanșarea la elevi de comportamente manifeste, măsurabile și observabile care să indice nivelul precis de performanță care este dorit de la acesta dar și nivelul de performanță atins efectiv de către el, prin urmare care se exteriorizează complet*

Pedagogia prin competențe are la bază ideea că rezultatele procesului de învățare sunt atât manifeste, cat și latente, atât exteriorizate cat și interiorizate.

5.1.Conceptualizare. Clasificare a finalităților educaționale

Finalitățile educației reprezintă proiecțiile cu privire la așteptările de dezvoltare a personalității celor educați conform cu valorile autentice ale societății. Aceste proiecții se discută și se stabilesc la nivel de politică educațională a fiecărui stat, dar și a fiecărei instituții școlare, și iau în considerare tendințele de politici educaționale globale.

Principalul criteriu de clasificare a finalităților educației vehiculat în literatura de specialitate pedagogică este gradul lor de generalitate. Cu cat gradul de generalitate este mai ridicat cu atât crește timpul de atingere a fiecăruia. Astfel, după **gradul de generalitate** și după durata în care ar putea fi atinse, finalitățile educaționale sunt de trei tipuri: idealul educațional este o finalitate educațională pe termen lung, scopurile educaționale sunt finalități de atins pe termen mediu, iar obiectivele educației sunt finalități pe termen mediu și scurt.

a) **Idealul educațional** este o formulare generală privitoare la o variantă ideală de personalitate formată cu predilecție prin școală, ce sintetizează nevoile societății la un

moment dat. Idealul educațional poate fi atins pe termen lung. El reglementează funcționarea învățământului într-o anumită perioadă de dezvoltare socială, economică și culturală a unei țări și este prevăzut în Legea educației fiecărui stat.

b) **Scopurile educaționale** sunt formulări ce descriu rezultatele așteptate a fi atinse de elevi la finalul unui pachet de acțiuni educative (finalul unui ciclu de învățământ, al unei clase de studiu, a unui program educațional extrașcolar, etc.). Scopurile educaționale detaliază idealul educațional prin prisma dimensiunilor educației (educația intelectuală, morală, estetică, etc) sau prin prisma programelor variate de studii, pentru ca idealul educațional poate avea mai multe variante prin care poate să fie atins. Scopurile educaționale sunt formulate de concepătorii de programe educaționale și se regăsesc în documente de tip reglator (de exemplu programele școlare ale fiecărei discipline)

c) **Obiectivele educaționale** sunt proiecții despre rezultatele pe termen mediu și scurt ce se așteaptă de la elevi după o acțiune educativă concretă. Reprezintă o detaliere a scopurilor, în trepte de generalitate, până la anticiparea comportamentelor așteptate ale elevilor la finalul unei lecții. În limbajul pedagogic scopurile educaționale sunt denumite și obiective generale. Obiectivele cele mai concrete, realizate la finalul fiecărei lecții se numesc obiective operaționale.

5.2. Pedagogia prin obiective

Clasificarea obiectivelor educaționale

În afară de criteriul generalității, obiectivele educaționale pot fi clasificate și după **criteriul domeniului psiho-comportamental** vizat a fi format la elev: cognitiv, afectiv, psihomotor. Rezultă trei categorii de obiective: obiective cognitive, obiective afective, obiective psiho-motorii. Fiecare dintre cele trei categorii de obiective sunt ordonate de la simplu la complex pe mai multe nivele pe care le vom detalia.

- a) *Clasificarea obiectivelor după domeniul cognitiv* a fost studiată și apoi propusă de pedagogul Benjamin Bloom în 1956. Este una dintre cele mai populare clasificări a obiectivelor educaționale din perspectiva formării omului pe direcția asimilării de cunoștințe, formării de deprinderi și capacități intelectuale. Conform teoriei lui B. Bloom dezvoltarea cognitivă este posibilă treptat prin parcurgerea a șase nivele, iar profesorii vor găsi cele mai potrivite strategii și vor alege cele mai bune sarcini de lucru care să întâmpine și să provoace nevoia copiilor de:

Cunoaștere	Ne așteptăm ca elevii să reproducă definiții, axiome, formule de calcul, să recunoască termeni și noțiuni, principii, legități, etc
Înțelegere	Ne așteptăm ca elevii să pătrundă sensul unui concept: să reformuleze un enunț folosind cuvinte proprii, să formuleze întrebări și să gasească raspunsuri lămuritoare, să-l interpreteze, să-l rezume, să ofere exemple.
Aplicare	Ne așteptăm ca elevii să utilizeze informațiile dobândite prin cunoaștere și înțelegere în rezolvarea de situații noi, să construiască sau să reconstruiască, să anticipeze o rezolvare, etc.
Analiză	Ne așteptăm ca elevii să descompună întregul în părți, să realizeze conexiuni între concepte, să identifice raporturi de cauză și efect între concepte, să compare concepte, să identifice similitudini și diferențe între ele, etc.
Sinteză	Ne așteptăm ca elevii să reorganizeze toate informațiile în scopul producerii de idei noi, personale, creative,
Evaluare	Ne așteptăm ca elevii să emită judecăți de valoare, să argumenteze opțiunile pe care le au cu privire la fenomene și fapte, să răspundă unor criterii de rigurozitate sau să formuleze argumentativ astfel de criterii.

- b) *Clasificarea obiectivelor după domeniul afectiv* este propusă de Krathwohl. Sunt vizate sentimentele, atitudinile și convingerile dorite a fi formate la elevi. Așa cum o noțiune este interiorizată etapizat, tot așa și o normă socială sau o valoare estetică. Krathwohl oferă un instrument profesorilor preocupați de formarea unei valori (estetice, morale, ideatice), iar nivelurile la care trebuie să fie atenți atunci când formulează obiective afective sunt:

Receptivitate	Ne așteptăm ca elevii să conștientizeze existența unei valori estetice sau morale care poate nu este încă a lui, să accepte și să tolereze diversitatea,
Reacție	Ne așteptăm ca elevii să răspundă valorilor estetice, morale, etc prin manifeste de deschidere la nou sau de respingere față de unele propuneri
Valorizare	Ne așteptăm ca elevii să încerce să împărtășească și altora ceea ce prețuiește, iar mai apoi să atragă, să convingă și pe ceilalți către valoarea la care el a aderat.
Organizarea	Ne așteptăm ca elevii să argumenteze alegerile făcute în cunoștință

	de cauză iar prin studiu sistematic să ajungă la conceptualizarea unei valori, să ordoneze valorile la care aderă, să le ierarhizeze
Caracterizarea	Ne așteptăm ca elevii să devină una cu valoarea estetică, să se autoevalueze prin prisma valorilor autentice care îi devin principii de viață, să adopte comportamente conforme cu acestea.

c) *Clasificarea obiectivelor după domeniul psiho-motor* este propusă de Simpson ușurează munca profesorilor preocupați de formarea deprinderilor motrice la elevii lor. Și această zonă – cea psiho-motorie – se formează și se dezvoltă etapizat, de la simplu la complex, pe următoarele niveluri:

Percepție	Ne așteptăm ca elevii să fie receptivi la forma obiectelor, la alcatuirea lor, la mișcările care se fac atunci când sunt mânuite obiectele de lucru, instrumentele muzicale, etc
Dispoziție	Ne așteptăm ca elevii să identifice și să adopte cea mai potrivită stare pentru concentrare cât mai bună, cele mai potrivite poziții ale corpului pentru studiu, etc
Răspunsul ghidat	Ne așteptăm ca elevii să imite o mișcare, o tehnică, o modalitate de utilizare a unui instrument de lucru etc., la început având un model, iar mai apoi să repete prin încercare și eroare în lipsa unui model
Răspunsul automatizat	Ne așteptăm ca elevii să execute o mișcare, o tehnică, o modalitate de utilizare a unui instrument de lucru etc., exersată în etapa anterioară, cu minimum de erori.
Răspunsul manifest complex	Ne așteptăm ca elevii să execute o mișcare, o tehnică, o modalitate de utilizare a unui instrument de lucru etc., exersată în etapele anterioare fără ezitări, cu siguranță din ce în ce mai crescută
Adaptarea	Ne așteptăm ca elevii să execute cu acuratețe și în situații noi o mișcare, o tehnică, o modalitate de utilizare a unui instrument de lucru etc.
Creația	Ne așteptăm ca elevii să combine în variante noi și originale mișcări, tehnici de lucru, tehnici instrumentale, etc

Operaționalizarea obiectivelor

Reprezintă demersul prin care obiectivele cu înalt grad de generalitate (scopurile educaționale) sunt detaliate prin transpunere în obiective cât mai specifice (obiective operaționale) și pe care profesorul le fixează pentru fiecare lecție în parte.

Astfel, obiectivele operaționale:

- sunt o anticipare a unui singur comportament de învățare a elevilor, măsurabil și observabil la sfârșitul unei lecții;
- pot viza comportamente dezirabile ale elevilor de natură cognitivă, afectivă sau psihomotorie;
- se exprimă prin verbe de acțiune (ce descriu comportamente observabile și măsurabile ale elevilor);
- exprimă schimbări comportamentale așteptate de la elevi: prestația de moment, performanța, competența;
- precizează subcapacitățile, priceperile, cunoștințele, atitudinile, etc. așteptate a fi formate la elevi și care sunt circumscrise unui conținut precis (conținut anume ales pentru a forma finalități educaționale cu caracter general).

Una dintre cele mai populare tehnici de operaționalizare a obiectivelor este reprezentată de **Modelul pedagogului R. F. Mager, 1997**, care impune stabilirea a trei componente pentru fiecare obiectiv operațional:

*1. Descrierea comportamentului final al elevului, a **performanței** așteptate*

- se alege un singur verb acțiune (de regula la modul conjunctiv) care precizează rezultatul învățării/permanța/competența elevului după ce acesta parcurge o secvență de instruire: să citească, să descrie, să analizeze, să utilizeze
- se vor alege doar acele verbe ce indică comportamente observabile
- se vor evita verbele intelectualiste care nu pot fi măsurabile: a învăța, a ști, a cunoaște

*2. Precizarea **criteriilor** de reușită*

- se stabilesc exigențele care se referă la nivelul standard de reușită în aprecierea performanței dorite: număr de încercări, număr minim de răspunsuri corecte, procentul de răspunsuri corecte, indici de viteză, etc
- ajută la explicarea cât mai concretă a performanței așteptate
- uneori poate lipsi din construcția unui obiectiv operațional; cu precădere atunci când descrierea performanței așteptate este destul de concret formulată

*3. Determinarea **condițiilor** în care se va realiza performanța*

- se descrie contextul (psihologic sau fizic) care poate asigura atingerea performanței de către elevi: cunoștințele anterioare necesare, materialele de lucru necesare, mijloacele de învățământ, instrucțiunile pe care le primesc elevii, etc
- pot fi enunțate sau descrise criteriile care vor sta la baza evaluării comportamentului așteptat
- sunt introduse prin formulari de tipul: "...pe baza...", "...utilizând...", "...pornind de la...", "...având la dispoziție...", "...valorificând...", etc

!!! Un obiectiv operațional va cuprinde într-o singură frază toate cele 3 componente.

Exemple de obiective operaționale:

La sfârșitul lecției **elevii** vor fi capabili:

Să citească o partitură la prima vedere respectând valorile notelor și intonația.

Să mimeze meseriile preferate surprinzând caracteristicile definițiilor ale acestora.

Să formuleze 3 obiective operaționale respectând algoritmul de operaționalizare al lui Mager

Operaționalizarea obiectivelor este un demers absolut necesar deoarece profesorul știe foarte clar către ce țintă să acționeze, către ce țintă să-și orienteze eforturile de alegere a strategiei de predare. Tot operaționalizarea obiectivelor ajută și la orientarea procesului de evaluare și mai mult, la conturarea unui cadru cât mai obiectiv de evaluare. Mai mult decât atât, cunoscând ce se așteapta de la ei, elevii se vor mobiliza conștient în acea direcție.

Subliniem faptul că, deși necesară, operaționalizarea obiectivelor trebuie să fie realizată cu flexibilitate, astfel încât din dorința de a măsura comportamentele elevilor pentru a dovedi că ei au învățat, să nu se ajungă la fragmentarea exagerată a învățării în sine. De asemenea, tot din dorința unei exagerate rigori pot fi pierdute din vedere formarea la elevi a unor calități care sunt dificil și uneori imposibil de urmărit de la o lecție la alta. Operaționalizarea nu trebuie să-i oprească pe profesori în a-și stabili și ținte care să se refere la aspecte subiective și care totuși fac parte tot din bagajul de învățare al elevului (de ex. formarea unui spirit altruist, a spiritului de echipă, a unei gândiri critice, a bucuriei de fi, etc.).

5.3. Pedagogia prin competențe

Finalitățile educaționale cu caracter mai ridicat de generalitate se regăsesc în documentele școlare sub denumirea de competențe (și acestea generale sau specifice). Este o evidență în plus a faptului că de-a lungul timpului conceptul de competență a dobândit valențe polisemantice.

Conceptul de competență – fundamente teoretice

Conceptul de competență este utilizat din ce în ce mai mult în organizații, fie că sunt acestea instituții de învățământ sau instituții de producție (firme, companii, etc). Se dorește formarea de elevi, studenți competenți pentru a face față unei specializări anume sau unor secvențe de activități specifice și se dorește selectarea spre angajare a unui personal competent.

Cel mai frecvent se consideră ca reprezentând **competența** *acea combinație optimă de cunoștințe, aptitudini și atitudini de care o persoana are neapărată nevoie pentru a fi performant într-un domeniu de activitate.*

Educația și instruirea bazată pe competență, „competence – based education and training” (CBET) – implica trei componente importante:

- *Accentul pe rezultate* – mai mult, pe rezultate multiple, specificate, considerate distinctiv și separat;
- *Credința că acestea pot fi specificate datorită caracteristicilor de a fi clare și transparente*; în felul acesta evaluatul, evaluatorul și o a treia parte pot fi capabili să înțeleagă cu ușurință ce se dorește a fi evaluat și prin urmare învățat, interiorizat;
- *Disocierea evaluării între instituțiile particulare și programele de învățare*;

CBST este o strategie educațională care a devenit populară în anii 80, în Anglia, când Consiliul Național pentru Calificările Vocaționale și Consiliul Educației Vocaționale Scoțiene au abordat o politică educațională în care au oferit evaluării trăsăturile unei arme foarte puternice, capabilă de a garanta calitatea în predare și învățare, și capabilă astfel de a crește aptitudinile populației prin sistemul de învățământ. Educația pe bază de competențe crește în popularitate în ciuda criticilor pe care curentul le-a primit în nenumarate rânduri.

Originile CBET se află în mișcarea de instruire pe bază de performanțe a profesorilor pornită în anii 60, în America (Hylland, 1994). Aparenta precizie a programelor bazate pe definirea precisă a rezultatelor dorite a fost o reală atracție pentru administratorii acelor programe. Acest lucru era de înțeles datorită presiunilor publice asupra existenței unui control

al certificării profesiei didactice. Apar numeroase critici din partea cercetătorilor pedagogi care susțin că „sunt foarte puține sau mai degrabă lipsesc cercetările care să demonstreze superioritatea acestor programe față de altele care se ocupă tot cu formarea profesorilor” (Tuxworth, 1989, în Hlland, 1994, p. 3). În ciuda criticilor academice pe care CBET le primește în Statele Unite, abordarea proiectării curriculum-ului pornind de la competența generală a continuat să influențeze învățământul profesional și învățământul superior în această țară până în anul 70.

Dacă în anii 80, CBET începe să piardă teren în Statele Unite, Marea Britanie este din ce în ce mai cucerită de acest curent, și asta se întâmplă, așa cum am specificat deja din rațiuni de politică educațională.

Treptat instruirea pe bază de competență devine strategie națională de educație adoptată de diferite țări, inclusiv de România.

Tipuri de competențe

Circula în literatura de specialitate pedagogică următoarele categorii de competențe:

- a) *După orizontul de întindere*, competențele pot condiționa realizarea cu succes a unui registru de activități mai ample sau mai restrâns. În funcție de acest criteriu putem întâlni: *competențe generale și competențe specifice (sau de specialitate)*.

În documentele școlare competențele generale sunt enunțate drept competențe disciplinare - ce cunoștințe, aptitudini, atitudini trebuie să dovedească elevii la finalul unui ciclu de învățământ, pentru fiecare disciplină școlară. Pentru fiecare an de studiu fiecare competență generală este derivată în mai multe competențe specifice (a se vedea programa analitică din anexă)

- b) Odată dobândite, competențele devin un *bun la purtător fie pentru succesul profesional, fie pentru cel personal*. În funcție de acest criteriu le putem clasifica în : *competențele profesionale și competențe transversale*, acestea din urmă se mai numesc și competențe pentru viață sau competențe trans-disciplinare.

Au intrat în circuitul practicii educaționale ca urmare a constatărilor că, deși cu același nivel de competențe profesionale, oamenii au avut succes în viață în mod diferit. Această diferență este dată de aspecte ”ne-profesionale” precum: gândire critică și practică reflexivă, inteligență emoțională, comunicare și interacțiune socială, interesul de învățare pe parcursul întregii vieți, interesul pentru metacogniție, etc. Sunt aspecte care nu erau prevăzute a fi învățate explicit prin școală. Această lacună a programelor educaționale este rezolvată în

mileniul al III-lea prin introducerea în cele mai multe dintre programele de formare educațională (școlară și/sau profesională) a cerinței de dezvoltare a competențelor trasversale.

- c) Competențele cheie condiționează învățarea și valorificarea tuturor celorlalte competențe de care fiecare om are nevoie pe parcursul întregii vieți. Ele reprezintă un pachet multifuncțional, transferabil de cunoștințe, abilități și atitudini de care au nevoie toți indivizii pentru împlinirea și dezvoltarea personală, incluziunea socială și găsirea unui loc de muncă. Acestea trebuie să se fi dezvoltat la sfârșitul educației obligatorii și trebuie să acționeze ca fundament pentru învățare ca parte a educației pe tot parcursul vieții.

Sunt formulări la nivel de politică educațională globală (emise de foruri precum Parlamentul European, Consiliul European) cuprinse în documente cu impact asupra deciziilor de politică educațională ale fiecărei țări.

Cadru european de referință al competențelor cheie pentru educația și formarea pe parcursul întregii vieți descrie 8 competențe cheie¹:

- [Comunicarea în limba maternă](#)
- [Comunicare în limbi străine](#)
- [Competențe matematice și competențe de bază în științe și tehnologie](#)
- [Competențe digitale](#)
- [“A învăța să înveți”](#)
- [Competențe sociale și civice](#)
- [Spirit de inițiativă și antreprenoriat](#)
- [Sensibilizare culturală și exprimare artistică](#)

Competențe cheie listate în documentul citat trebuie să fie transferabile și multifuncționale și astfel să satisfacă trei exigențe ce se referă la acumularea de către fiecare individ de capital cultural, capital social și capital uman care să-i permită

- împlinirea personală și dezvoltarea pe parcursul întregii vieți
- cetățenie activă și integrare în viața socială
- inserție profesională.

¹ <http://www.tvet.ro/index.php/ro/educatie-si-formare-profesionala-in-europa/instrumente-europene-pentru-invatarea-pe-tot-parcursul-vietii/cadrul-european-de-referinta-al-competenelor-cheie-pentru-invatarea-pe-tot-parcursul-vietii.html>

Competențele cheie sunt finalități educaționale cu cel mai înalt grad de generalitate care fac referire la idealul de cetățean dorit nu doar pentru fiecare națiune în parte și pentru o societate globală. Pedagogia pe bază de competențe satisface nevoile de dezvoltare pe palierul educației impuse de cerințele globalizării.

6. Curriculum: evoluția conceptului, tipuri de curriculum

Conceptul de "curriculum" are un traseu de evoluție îndelungat și își găsește originile în antichitate. Pentru romani curriculum desemna atât cursă, întrecerea carelor de luptă în arenele de spectacol, cât și parcursul ciclic al soarelui de la rasărit la apus. Așadar, primul sens ale conceptului de curriculum nu au avut nimic în comun cu educația. Metafora traseului, a parcursului i-a inspirat însă pe înțelepții antichității în a oferi sensuri noi curriculum-ului și astfel acesta însemna:

- soarta predestinată a omului de a se auto-desăvârși eroic în cursa sa de la naștere și până la moarte (Homer);
- educația liberă menită a-i apropia pe oameni de zei de-a lungul mai multor vieți (Pitagora);
- efortul de formare umană prin interiorizarea Ideilor: *Alétheia, Agáthon, Kalós* – Adevăr, Bine, Frumos (Platon)

Prima consemnare în spațiul școlii s-a petrecut abia în epoca medievală. S-au descoperit în arhivele Univ. Leiden, Olanda, 1582 și Glasgow, Scotia, 1633 **documente** care vizau planificarea și organizarea conținuturilor și care se numeau curriculum.

Până la începutul anilor 1900, termenul de curriculum a circulat sub această semnificație când, considerând-o a fi restrictivă, J. Dewey pledează pentru faptul că Curriculum-ul presupune mai mult decât disciplinele studiate în școală. Implică **toată experiența de învățare** a copilului organizată de școală.

Cele două semnificații au valabilitate și astăzi și, într-o variantă simplificată, *curriculum* *circulă cu două accepțiuni – una restrânsă și alta lărgită*, astfel:

✓ În accepțiune restrânsă, *curriculum-ul se referă la conținutul învățământului obiectivat în documente școlare reglatoare*: planuri de învățământ, programe școlare, manuale, etc.

✓ În accepțiune lărgită, *curriculum-ul se referă la oferta educațională a școlii obiectivată în sistemul experiențelor de învățare și formare* directe și indirecte oferite educaților și trăite de aceștia în contexte formale, nonformale și chiar informale. În această accepțiune, curriculum-ul poate fi înțeles ca "un plan sau un program pentru toate experiențele pe care elevul le achiziționează sub îndrumarea școlii. În practica, curriculum-ul

consistă într-un număr (mai mic sau mai mare) de planuri în variantă scrisă și având diferite roluri, care stabilesc experiențele de învățare dezirabile a fi determinate la elevi” (P. F. Oliva, 1988, p.9-10)

Problematica curriculum-ului s-a dezvoltat continuu, iar practica precum și cercetarea teoretică arată că el poate fi discutat din multiple perspective. De altfel literatura de specialitate explică diversitatea formelor de curriculum prin faptul că acesta nu este un concept cu granițe fixe, un concept perfect delimitat, ci mai degrabă un concept ce polifațetat.

Tipuri de curriculum:

- *Curriculum Nucleu* sau trunchiul comun sau core curriculum cuprinde acel ansamblu de cunoștințe și abilități fundamentale, modele atitudinale și comportamentale obligatorii și necesare pregătirii tuturor elevilor incluși într-un program de școlarizare, transmise prin disciplinele de strictă necesitate, prin educație generală;
- *Curriculum specializat* subsumează acele cunoștințe, aptitudini, comportamente specifice obținerii de performanțe în domenii particulare;
- *Curriculum ascuns* rezultă din situații și experiențe neplanificate, din mediul psiho-social al clasei de elevi, cu impact deosebit asupra formării identității fiecăruia (imaginea de sine, atitudinea față de alții, sistemul de valori, etc.)
- *Curriculum informal* este cea mai extinsă formă a curriculum-ului și se referă la sistemul *experiențelor de învățare și formare* directe și indirecte oferite educaților și trăite de aceștia în contexte formale, nonformale și informale.
- *Curriculum recomandat* (sau curriculum prescripționat) subsumează acele cunoștințe, aptitudini, comportamente specifice obținerii de performanțe școlare și care sunt avizate de grupuri de experți (în educație sau sunt autorități guvernamentale) fiind considerate ghid general pentru cadrele didactice.
- *Curriculum predat* se referă la ansamblul experiențelor de învățare și dezvoltare oferite de profesori celor educați în activitățile instructiv-educative.
- *Curriculum învățat* se referă la ceea ce elevii au asimilat ca urmare a implicării lor în activitățile instructiv-educative.
- *Curriculum testat* se referă la partea de curriculum evaluată.

7. Conceptul de conținuturi curriculare

Conceptul de conținut curricular este discutat din dubla perspectivă (Moise, 1996):

- *Din perspectivă pedagogică* conținuturile cuprind ansamblul de informații (cunoștințe, aptitudini, atitudini), tehnici de muncă intelectuală, direcții de viață de însușit de către elev prin școală;
- *Din perspectivă axiologică* conținuturile cuprind ansamblul de valori dominante dintr-o societate care sunt organizate în documentele școlare și care au menirea de a conduce către atingerea finalităților educaționale prin școală.

Valorile cunoașterii umane care devin conținuturi curriculare sunt selectate funcție de specificul epocii din domeniile de cunoaștere universală (știință, tehnică, artă, cultură, istorie, religie, etc.) astfel încât să contribuie la dezvoltarea completă a elevilor pe direcția formării de cunoștințe, aptitudini și atitudini. Funcție de aceasta se disting **trei componente în structura conținuturilor:**

- componenta cognitivă ce generează conținuturi conceptuale, teoretice
- componenta aplicativă ce generează conținuturi procedurale care îi învață pe elevi cum să acționeze sau cum să învețe;
- componenta atitudinală ce generează conținuturi referențiale care îi învață pe elevi cum să se comporte grație unor valori dezirabile.

Selecția dintre toate valorile cunoașterii a acelor care să devină conținuturi curriculare se realizează ținând seamă de următoarele **criterii (Cucoș, 2002):**

- *criteriile filosofice* impun alegerea acelor conținuturi care să asigure formarea elevilor prin școală funcție de nevoile societății la un anumit moment de dezvoltare a societății;
- *criteriile științifice* impun alegerea acelor conținuturi care respectă criteriul de rigurozitate și exactitate teoretică atunci când sunt transpuse în discipline de învățământ;

- *criteriile psihologice* impun atât alegerea cât și prelucrarea conținuturilor astfel încât ele să respecte particularitățile de vârstă ale elevilor și să faciliteze continuitatea în învățare implicată de trecerea de la un ciclu de învățământ la altul;
- *criteriile pedagogice* impun alegerea de conținuturi cu caracter formativ și atenție crescută la demersurilor de transpunere a conținuturilor din diverse domenii științifice în conținuturi formatoare;
- *criteriile etice* impun alegerea de conținuturi care să nu lezeze în nici un fel integritatea emoțională a elevilor.

În afară de criteriile obiective de selecție a conținuturilor trebuie luat în calcul și un *criteriu subiectiv*: considerentele personale ale profesorului care predă – competențele profesionale, stilul de predare, modul în care înțelege grupul de elevi și cum se raportează la el sunt criterii care vor determina ce conținuturi ajung la elevi. Însă fiecare profesor va trebui să respecte libertatea copiilor, să nu impună credințele sale religioase, politice, spirituale sau de altă natură decât științifice, iar asta implică respectarea codului deontologic al profesiei didactice.

Odata selectate **conținuturile sunt organizate** într-o pluralitate de variante (Cucoș, C., 2002): liniar, concentric, modular sau integrat.

- *Organizarea liniară* a conținuturilor presupune ordonarea temelor de discuție în cascadă. O informație prezentată va fi baza pentru următoarea informație și așa mai departe fără a se mai reveni asupra ei pentru noi dezvoltări (de ex. învățarea cititului).
- *Organizarea concentrică* a conținuturilor presupune pornirea de la concepte de bază, concepte ancoră continuată de reveniri și explicații suplimentare, de o complexitate crescândă odată cu avansarea în înțelegere (de ex. învățarea gramaticii).
- *Organizarea modulară* a conținuturilor implică ordonarea unor teme în moduli didactici funcție de interesele inedite ale elevilor ori funcție de nevoile de aprofundare ale altora, astfel pot fi propuși sau moduli de extindere pentru elevii avansați sau moduli de recuperare pentru elevii care rămân în urmă (ex. modulul psiho-pedagogic răspunde intereselor studenților de a se forma și în profesia didactică în paralel cu profesia artistică).
- *Organizare integrată* a conținuturilor implică a pune împreună cunoștințe, atitudini, capacități, valori ce aparțin diferitelor discipline de studiu într-o manieră în care întregul care rezultă să aducă un salt calitativ, o înțelegere complexă a fiecărei teme studiate. A integra înseamnă a pune în relație, a coordona, a îmbina, a aduce împreună părți separate într-un întreg coerent, funcțional și armonios (Ciolan, L., 2008). Organizarea integrată a

conținuturilor presupune aderarea la o concepție modernă asupra învățării. Astfel organizate conținuturile susțin o învățare prin descoperire, prin investigație și cercetare, elevii înșiși contribuind adeseori la selectarea conținuturilor.

În literatura de specialitate sunt descrise mai multe **forme de integrare a conținuturilor**:

1. *Monodisciplinaritatea* se referă la integrarea conținuturilor în interiorul unei singure discipline, cu alte cuvinte, o chestiune este rezolvată, sau o temă este abordată prin apelul la informații specifice aceluiași domeniu de studiu. Această formă de organizare a conținuturilor formează competențe prin accesarea de date (cunoștințe, aptitudini, atitudini) aparținând zonei limitate de granițele unei singure materii de studiu.
2. *Multidisciplinaritatea și Pluridisciplinaritatea* se referă la situația în care o temă ce aparține în mod direct unei discipline este abordată din perspectiva mai multor discipline, fiecare dintre discipline păstrându-și structura și rămânând independentă. În această situație fiecare disciplină contribuie din perspectiva sa la lărgirea cadrului de înțelegere a temei aflate în discuție (de ex. apare materia Muzică și mișcare la ciclul primar)
3. *Interdisciplinaritatea* abordează o temă fără să mai țină seamă de granițele dintre discipline. În acest caz se formează o imagine de ansamblu a unei teme fără a mai fi important din partea cărei discipline a venit ”rezolvarea”
4. *Transdisciplinaritatea* abordează o temă într-o manieră în care disciplinele ce furnizează informația fuzionează atât de mult încât pot da naștere la o disciplină nouă. Astfel de abordări vizează viața reală, pe situații de rezolvat în contexte cotidiene (de ex economia familiei?).

Organizarea monodisciplinară a conținuturilor are avantajul de a aduce în ochii copiilor realitatea într-o manieră ordonată, analitică. Această abordare este necesară până la un anumit punct, dar se impun apoi realizarea unor conexiuni disciplinare atât din perspectiva conceptelor discutate cât și din perspectiva metodelor de lucru, iar acest fapt este posibil prin multi-, pluri-, inter-, trans-, disciplinaritate. Pentru a aplica aceste moduri de organizare a conținuturilor este nevoie ca profesorul să aibă o cultură vastă care să-i permită cu ușurință realizarea conexiunilor dintre discipline și o foarte bună pregătire pedagogică pentru a proiecta astfel de activități didactice. O altă variantă pentru reușita unor astfel de organizări complexe ale conținuturilor, variantă pe care o apreciem net superioară, este aceea ca

profesorii de la diferite discipline să lucreze în echipă atât la proiectarea cât și la desfășurarea activităților.

8. Modele de proiectare curriculară

Modelele de proiectare curriculară pot diferi ca formă (diagrame sau liste de pași de urmat) fiind liniare sau ramificate, pot fi inductive sau deductive, pot fi deasemeni descriptive sau prescriptive. Recomandând celor care sunt implicați în dezvoltarea de curriculum cunoașterea și aprofundarea modelelor de dezvoltare a curriculum-ului în scopul selectării, adaptării sau a adoptării celui mai potrivit contextului, P. Oliva, 1988, descrie trei astfel de modele pe care, sintetic, le vom prezenta în cele ce urmează.

a) Modelul Taba, 1962

Modelul pornește de la convingerea că dezvoltarea curriculum-ului trebuie să fie realizată de profesori mai degrabă decât de staful autorităților din minister sau inspectorate. Este numită această abordare “la firul ierbii” pentru ca se pornește de jos în sus. Se susține pornirea procesului de la specific către general, profesorul creând pentru elevii săi unități de predare-învățare-evaluare concordante profilului celor cărora se va adresa. Modelul oferit de Taba propune o abordare secvențială cu cinci pași (Oliva, 1988, pp.162 - 165):

1. Realizarea de către profesor a unor unități de predare-învățare pilot reprezentative domeniului abordat și nivelului de pregătire al elevilor:
 - diagnosticarea nevoilor elevilor
 - formularea obiectivelor
 - selecția conținuturilor
 - organizarea conținuturilor
 - selecția experiențelor de învățare
 - organizarea activităților de învățare
 - stabilirea modalităților de evaluare
 - verificarea echilibrului între unitățile de învățare
2. Testarea unităților reprezentative

3. Revizuirea și consolidarea unităților
4. Dezvoltarea unui schelet de lucru
5. Implementarea unităților

b) Modelul Saylor, Alexander și Lewis, 1981

Autorii conceptualizează procesul de planificare a curriculum-ului oferind un model ce cuprinde patre elemente principale: “scopuri și obiective”, “procesul de design al curriculum-ului”, “implementarea curriculum-ului”, “evaluarea curriculum-ului”. Este un model general în care sunt abordate elementele componente ale sistemului de proiectare curriculară:

- Scopuri și obiective. Modelul indică faptul că se va începe cu stabilirea principalelor scopuri și obiective, autorii încadrându-le în patru domenii în care au loc cele mai multe experiențe de învățare: dezvoltare personală, competențe sociale, aptitudini de învățare permanentă, și specializare într-un domeniu.
- Procesul de design. După stabilirea obiectivelor urmează ca decidenții să hotărască pe de o parte asupra celor mai potrivite experiențe de învățare corelate fiecărui domeniu de studiu (conținuturi) și pe de altă parte asupra celor mai potrivite modalități de a se ajunge la ele (strategii didactice).
- Implementarea curriculum-ului. În acest moment deciziile vor fi luate de către profesorii aceștii alegând modalitățile de instruire din alternativele de modalități sugerate de autorități.
- Evaluarea. Acest moment presupune atât evaluarea programului (atingerea obiectivelor, eficacitatea instruirii, achizițiile elevilor, etc) , cât și evaluarea a însăși procesului de evaluare.

c) Modelul Ralf Tyler, 1949

Este recunoscut ca fiind unul dintre cele mai bune surse pentru alte modele de dezvoltare curriculară fiindu-i recunoscută actualitatea chiar dacă a fost lansat încă din anii 50 odată cu cartea „Basic Principles of Curriculum and Instruction”.

În viziunea lui Tyler procesul de dezvoltare curriculară pornește de la identificarea obiectivelor generale, iar autorul modelului recomanda trei surse de luat în calcul în acest sens: specificul celor care urmează să învețe, specificul societății, specificul disciplinei de studiu. După ce sunt stabilite multe obiective generale vor fi alese dintre acestea doar acelea ce trec prin două filtre: filosofia educației și psihologia învățării. Obiectivele care au trecut de aceste două filtre sunt numite de Tyler obiective instrucționale specifice (specific instructional objectives). Trebuie menționat faptul că proiectarea curriculară presupune implicarea

specialiștilor la diferite niveluri. Astfel că de stabilirea obiectivelor generale se vor ocupa autoritățile de la nivel național, iar de stabilirea celor specifice se vor ocupa profesorii din școli. Oliva extinde modelul adăugând după momentul stabilirii obiectivelor specifice și selecția experiențelor de învățare, organizarea experiențelor de învățare, orientarea experiențelor de învățare și evaluarea experiențelor de învățare.

Acest model presupune un înalt nivel de descentralizare acesta fiind motivul pentru care nu ar fi compatibil sistemului de învățământ național preuniversitar Românesc.

9. Curriculum Național.

La ora actuală, în învățământul obligatoriu (preuniversitar), indiferent de țara despre care discutăm, curriculum-ul se proiectează pe două nivele: un nivel de pregătire obligatoriu și un nivel de pregătire opțional., raportul dintre acestea fiind variabil funcție de deciziile de politică educațională națională a fiecărei țări.

Curriculum Național al unei țări se referă la învățământul preuniversitar de stat sau particular și reprezintă ansamblul coerent al planurilor-cadru de învățământ, al programelor școlare și manualelor:

Planul cadru este un document oficial ce prezintă pentru fiecare nivel de învățământ (preșcolar, primar, gimnazial, liceal) disciplinele organizate pe arii curriculare (domenii de studiu) și alocarea numărului de ore săptămânale (minim/maxim) fiecărei arie curriculară/disciplină.

Programa școlară este documentul care descrie oferta educațională a unei anumite discipline pentru un parcurs școlar determinat. În ea sunt descrise competențele generale și cele specifice de dorit a fi formate la elevi pe fiecare disciplină și în fiecare an școlar. Programele școlare pentru nivelul de pregătire obligatorie sunt elaborate la nivel de minister al educației, pentru pregătirea opțională există variante de programe elaborate la nivel de minister, iar pentru disciplinele noi propuse prin școală programele se elaborează chiar de către acestea fiind mai apoi aprobate de Ministerul Educației.

Structura Curriculum-ului Național al României descrie:

- pentru nivelul de pregătire obligatorie: Trunchiul comun (TC) Core curriculum, curriculum nucleu = ansamblu de cunoștințe, aptitudini atitudini fundamentale necesare pregătirii tuturor elevilor

- pentru nivelul de pregătire opțională: Curriculum-ul la decizia școlii (CDS) = Completează cu informații noi TC, oferind posibilitatea definirii unor trasee particulare de învățare pt elevi și este stabilit de către Consiliul de administrație al fiecărei școli. Poate fi la rândul său de trei tipuri, funcție de nevoile elevilor sau ale comunității: curriculum extins, aprofundat și curriculum elaborat