



UNIVERSITATEA DE MEDICINĂ ȘI FARMACIE DIN CRAIOVA
DEPARTAMENTUL PENTRU PREGĂTIREA PERSONALULUI DIDACTIC
MODULUL PSIHOPEDAGOGIC

PEDAGOGIE II

**Teoria și metodologia instruirii + Teoria și metodologia
evaluării**

- CURS pentru studenții anului II -

Curs 1

PROBLEMATICA SISTEMULUI INSTITUȚIONAL ȘI A PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT

1. Sistemul de învățământ - concept, funcții, structură, tendințe de evoluție

Comentariu de bază

Educația formală și nonformală este realizată organizat, conform finalităților sale, printr-un ansamblu de instituții specializate, la nivel central sau al organizațiilor, comunităților, cu structuri la nivel de macrosistem sau microsistem.

Sistemul de învățământ este componenta principală a sistemului instituțional al educației, cuprinzând instituțiile specifice, care realizează scopurile învățământului (vezi *Legea învățământului* art. 3, 4), printr-un management axat pe coordonarea influențelor pedagogice formale și nonformale.

În sens restrâns, sistemul de învățământ cuprinde sistemul instituțiilor școlare, pe care se desfășoară specific procesul instructiv-educativ, cu prioritate între 3-18 ani, dar cu deschideri spre educația permanentă. În realizarea finalităților sale, sistemul de învățământ colaborează și cu alte medii educaționale: familia, organizațiile de copii și tineret, mass-media, biserica.

În orice societate, sistemul de învățământ ca subsistem al său are ca *funcții*:

- culturală (formarea pentru asimilarea și dezvoltarea valorilor culturale);
- socială (formarea pentru integrarea liberă în activitatea și viața socială, pentru dezvoltarea caracteristicilor societății contemporane);
- economică (pregătirea, formarea pentru integrare profesională creativă, pentru utilizarea eficientă a resurselor implicate);
- umană (formarea - dezvoltarea personalității celui educat, instruit în mod echilibrat, armonios, conform particularităților individuale, la nivelul așteptărilor proprii și sociale).

Structura sistemului de învățământ românesc este reglementată prin **Legea Învățământului**, nr. 84. 1995, 1999, dar recomandăm studiul ultimelor amendamente, hotărâri ale guvernului privind modernizările specifice (2003).

Tendințele sale de evoluție reflectă gradul în care el reflectă noile principii ale conceperii educației, așteptările societății și ale indivizilor, dezvoltarea lumii contemporane, nivelul cercetărilor de științele implicate ș.a.

- Sistemele de învățământ înregistrează următoarele **tendințe** de evoluție:
 - pregătirea specială a copiilor pentru ca „trecerea în învățământul primar să devină mai suplă”;
 - pregătirea în condiții optime a „parcursului educativ” de la învățământul primar la cel secundar;
 - prelungirea duratei învățământului obligatoriu, pentru a asigura șanse egale tuturor grupurilor sociale;
 - multiplicarea și diversificarea învățământului postobligatoriu;
 - dezvoltarea învățământului superior care să echilibreze diversele specializări;
 - formarea tuturor cadrelor didactice la nivel universitar (3,4,5 ani);

- asigurarea continuității între formele de pregătire profesională inițială și continuă. (Ministerul Învățământului, *Învățământul din alte țări*, 1990, București, p. 7-21).
- Alte **tendințe** de evoluție a sistemelor moderne de învățământ:
 - creșterea rolului comunităților locale și zonale în descentralizarea administrativă și financiară;
 - formarea cadrelor didactice în funcție de cerințele teritoriale de dezvoltare socio-economică;
 - extinderea învățământului prin colaborarea vârstei de școlarizare (5-6 ani) și prelungirea vârstei obligatorii (16-18 ani);
 - sporirea rolului evaluării formative, continue, față de evaluarea normativă, standardizată;
 - dezvoltarea filierelor vocaționale după absolvirea învățământului general obligatoriu;
 - îmbunătățirea standardelor de calificare vocațională prin învățământul secundar superior;
 - proiectarea modulară a cursurilor în învățământul liceal, profesional și superior;
 - perfecționarea pregătirii inițiale și continue a cadrelor didactice.
- Articolul 15
 1. Sistemul național de învățământ este constituit din ansamblul unităților și instituțiilor de învățământ de diferite tipuri, niveluri și forme de organizare a activității de instruire și educare.
 2. Sistemul național de învățământ cuprinde unități și instituții de învățământ, de stat și particulare.
 3. Învățământul este organizat pe niveluri, asigurând coerența și continuitatea instruirii și educației, în concordanță cu particularitățile de vârstă și individuale.
 4. Sistemul național de învățământ cuprinde:
 - a. învățământ preșcolar: grupa mică, mijlocie, mare, ca pregătitoare pentru școală;
 - b. învățământ primar: clasele I-IV;
 - c. învățământ secundar:
 - I. învățământul secundar inferior organizat în două cicluri care se succed: gimnaziu, clasele V-VIII și ciclul superior al liceului sau școala de arte și meserii, clasele IX-X;
 - II. învățământul secundar superior: ciclul superior al liceului, clasele XI-XII/XIII;
 - d. învățământ postliceal;
 - e. învățământ superior: învățământ universitar și învățământ postuniversitar;
 - 4.1 Sistemul național de învățământ cuprinde și educația permanentă.
 5. Învățământul preșcolar, primar, secundar și postliceal formează învățământul preuniversitar. Ciclul inferior și ciclul superior al liceului formează învățământul liceal. Școala de arte și meserii și anul de completare formează învățământul profesional.
 - 5.1 Învățământul primar și secundar inferior formează învățământul obligatoriu - (*XXX, legea învățământului, nr. 84/1995, noua variantă privind modificarea acesteia - aprilie 2003*).

2. Procesul de învățământ - concept, funcții, structură. Dimensiuni generale. Caracteristici generale. Specificul abordării sistematice

Comentariu de bază

O sinteză a notelor esențiale ale conceptului de proces de învățământ evidențiază că acesta:

- în esență, realizează *acțiunea* de instruire și educare prin învățământ (lat. „actio”, faptul de a face ceva, desfășurare a unei activități, influențare);
- în sensul larg utilizat, accepția *ca proces* ilustrează o caracteristică a acestei acțiuni (lat. „processus” - mers, evoluție, dezvoltare, desfășurare, prefacere, transformare succesivă, progresivă) în raport cu scopurile și obiectivele învățământului, cu sensul acțiunii asupra obiectului educației (elevul);
- implică un *sistem de acțiuni* informative, formative și educative;
- analizează sistemul de influențare, formale, nonformale sau informale, le conștientizează, le optimizează;
- studiază *sistemul de efecte*, transformări asupra elevilor (ștudenților, adulților), în raport cu scopurile și obiectivele stabilite, cu particularitățile individuale, cu așteptările sociale;
- este *orientat*, dirijat către realizarea scopurilor, obiectivelor formării și educării, stabilite conștient;
- este o acțiune *de instruire*, informare și formare, de predare și însușire de cunoștințe, capacități, deprinderi, priceperi, competențe;
- se desfășoară într-un *cadru instituționalizat* (de stat, particular) de diferite grade și tipuri, ca forma cea mai înaltă de organizare conștientă, ca problemă de interes național;
- în conceperea, interpretarea, organizarea, evaluarea acțiunilor utilizează *abordarea intra-, inter-, pluridisciplinară*;
- vehiculează *conținuturi* (valori informative, formative, educative) definite, structurate, precizate, perfecționate după criteriile pedagogice, în raport cu scopurile, obiectivele stabilite;
- respectă *norme*, principii, reguli, cerințe în conceperea, desfășurarea, antrenarea elementelor componente ale acțiunii specifice;
- utilizează *strategii* didactice (metode și mijloace de învățământ, forme și moduri de activitate) după criteriile de eficiență;
- se desfășoară cu *cadre didactice*, ca principali factori, special formate și perfecționate, cu statut precizat;
- evidențiază complexitatea, osatura de *relații* pedagogice între factorii implicați (cadre didactice, elevi), între subsistemele acțiunii;
- solicită un continuu *management*, conducere optimizată a acțiunii (proiectare, organizare, decizie, coordonare, control, evaluare);
- presupune determinarea, organizarea, utilizarea eficientă a *timpului* cerut de activitate, pe etape scurte, medii și lungi;
- sprijină trecerea de la instruire *la autoinstruire*, prin antrenarea elevului în transformarea progresivă din obiect în subiect al acțiunilor specifice învățământului;
- urmărește *dezvoltarea în spirală* a sistemului de acțiuni instructiv-educative, în raport cu etapele realizării scopurilor, cu evoluția personalității elevilor: are caracter dinamic;
- manifestă *deschidere* către influențele externe sistemului, corelează cu alte sisteme nonformale (extrașcolare) de activitate și își perfecționează, *optimizează* continuu elementele, organizarea.

Deosebita complexitate a acțiunii instructiv-educative din învățământ/a procesului de învățământ este evidentă, de unde responsabilitatea abordării lui teoretice și practice, profesionalizării pedagogice a cadrelor didactice, a susținerii lui sociale.

Complexitatea esenței procesului de învățământ impune și o analiză de detaliu a principalelor sale trăsături, care explică mecanismul, procesul, acțiunile proiectate și realizate,

conținuturile selectate, strategiile alese, criteriile și modurile de evaluare, direcțiile conducerii, relaționarea factorilor implicați, structurarea în timp, optimizarea sistemului.

În dezvoltarea caracteristicilor procesului de învățământ, se ține seama de *criteriile*:

- dacă notele esențiale prezentate ale acțiunii instructiv-educative prezintă specificul acesteia în raport cu alte acțiuni umane, sociale, culturale, caracteristicile pun în lumină *condițiile de eficiență, eficacitate* ale acesteia, direcțiile de acțiune, conținuturile, funcțiile, laturile, perspectivele de abordare;
- caracteristicile acțiunii pot fi abordate și ca *principii* teoretice, organizatorice generale pentru procesul de învățământ (spre deosebire de principiile clasice, limitate la acțiuni de predare-învățare);
- anumite trăsături pot fi înțelese și ca exprimând *roluri* ale procesului de învățământ, latura funcțională a sa: să comunice conținuturi, să formeze capacități ș.a., să sprijine învățarea organizată, să urmărească dezvoltarea personalității conform particularităților, să asigure condițiile desfășurării optime a acțiunilor etc;
- literatura didactică (clasică și actuală) prezintă un *număr variat de trăsături*, după perspectiva de abordare a procesului de învățământ (psihologică, sistemică, managerială, praxiologică etc).

Integrând într-un sistem posibilele trăsături bine conturate ale acestuia, se răspunde mai adecvat cerințelor logice de interpretare, dar, mai ales, așteptărilor acțiunii concrete, care „unifică” ideii, teorii, modele și creează situații instructiv-educative în deosebit de multe variante strategice.

De pe această poziție metodologică, în căutarea condițiilor de eficiență reală a procesului de învățământ, sistemul caracteristicilor sale poate fi următorul, pe principalele etape:

- privind pregătirea, orientarea, conceperea, explicarea procesului:
 - caracterul formativ
 - caracterul informativ
 - caracterul logic, rațional
 - caracterul normativ
 - caracterul axiologic
 - caracterul sistemic
- privind desfășurarea, realizarea, dirijarea acțiunilor:
 - Proces de predare
 - Proces de învățare
 - Proces managerial
 - Proces interactiv
 - Proces educativ
 - Factor de autoinstruire
- privind finalizarea, evaluarea, perfecționarea procesului:
 - ❖ Proces bazat pe evaluare
 - ❖ Proces bazat pe reglare, optimizare.

Urmărind dezvoltarea cercetărilor și a literaturii afectate procesului de învățământ, constatăm și *evoluția modurilor de interpretare, abordare a problemelor sale*.

Este un proces normal al dezvoltării, maturizării didacticii ca știință, al dezvoltării deosebitei complexități a procesului de învățământ, al explicării locului și rolului său în sistemul social și în relație cu alte domenii de activitate, al căutării celor mai adecvate soluții pentru optimizarea practicii instructiv-educative.

Urmând istoria învățământului, a fundamentării sale teoretice și practice constatăm conturarea mai evidentă a *următoarelor perspective de abordare* a lui: filosofică, psihologică, sociologică, structurală, sistemică, cibernetică, operațională, funcțională, managerială, praxiologică sau combinat.

Principiul interdisciplinarității trebuie să fie cel mai dominant în teoria și practica învățământului, iar nu interpretarea, analiza orientată unilateral, către o abordare sau alta, sub influența de moment a conturării și dezvoltării cercetării în anumite domenii, care pot oferi explicații, aplicații și în învățământ.

Fiecare dintre aceste perspective pun în evidență fațete ale procesului de învățământ și astfel putem construi un sistem al caracteristicilor sale principale, mai diversificat decât didactica tradițională sau cea actuală, care prezintă direcțiile nou conturate.

Cercetarea, teoria pot dezvolta studii asupra învățământului numai dintr-o perspectivă, *dar practica, acțiunea concretă obligă la unitate, globalitate*, adaptarea unora sau altora dintre explicații, modele la situațiile de fapt.

Abordarea sistemică a procesului de învățământ valorifică o *metodologie interpretativă* conturată (Ph. Coombs, 1969), aceea a analizei de sistem, bazată pe evidențierea elementelor componente ale procesului de învățământ, a relațiilor între ele în plan static și dinamic, pe considerarea lui ca subsistem social.

Toate acestea pentru: a dezvălui cauzele evoluției pozitive/negative, direcțiile de dezvoltare, funcționalitatea în raport cu scopurile precizate, caracterul operațional, raționalitatea proiectării instruirii, la diferite nivele și în variante.

Metodologie de abordare sau caracteristică a procesului de învățământ? Metoda a demonstrat în final că acesta este de fapt, se desfășoară, se comportă, se interconstruiează întocmai ca un sistem dinamic, deschis, complex. Și de toate acestea se ține seama în proiectarea sa, a elementelor sale, a desfășurării ca proces, în evaluarea, reglarea și optimizarea sa. *Deci este și o caracteristică, de bază.*

Cu atât mai mult este utilă practicantului *viziunea integratoare asupra procesului de învățământ*, cu cât efectele formării, instruirii-educării reflectă cauzele multiple și eficiența sa este dată de raportul dintre rezultate și modul de antrenare a elementelor componente, găsirea celor mai bune utilizări, precizări a obiectivelor, resurselor strategiilor, organizării, evaluării, reglării.

În spiritul eficienței acțiunii, profesorul trebuie:

- să cunoască bine toate elementele componente, teoretic și practic;
- să le delimiteze pe subsisteme ale acțiunii;
- să proiecteze interrelația lor cea mai potrivită condițiilor date;
- să respecte normele de funcționare, să adapteze continuu;
- să aprecieze rezultatele, prin raportare la obiective;
- să perfecționeze continuu;
- să sesizeze oportun disfuncționalitățile;
- să prevină, să limiteze la timp influențele perturbatoare etc.

Deoarece literatura didactică afectată proiectării acțiunii nu precizează explicit, decât rareori, raportarea ei la acest caracter al procesului de învățământ, ca sistem, *în practică apar numeroase consecințe nedorite*, conducând adesea la formalism: redușă analiză la condițiile inițiale pentru alegerea celei mai bune strategii, slaba studiere a posibilităților de relaționare între elementele componente pentru a ajunge la variante metodologice și organizatorice ale situațiilor de predare-învățare.

Și asupra altor aspecte ale proiectării eficiente atrage atenția *utilizarea interpretării sistemice a instruirii*: sesizarea și rezolvarea reală a efectelor puse în evidență prin conexiune inversă, stăpânirea și aplicarea criteriilor de evaluare și autoevaluare obiectivă a fiecărei operații sau activități, cunoașterea și aplicarea teoriei deciziei optime, formarea deprinderilor de acumulare și prelucrare rapidă a informațiilor ce parvin de la elementele sistemului și din afara lui, prevederea dinamicii sistemului (chiar într-o simplă situație de învățare) în raport cu nivelul propriilor elemente, conștientizarea riscurilor și a modului de evitare, prevederea modificărilor ce pot interveni în componente.

Acceptând și utilizând această caracteristică a procesului de învățământ, practicianul câștigă *un important instrument metodologic pentru optimizarea acțiunii sale*, indiferent la ce nivel, pentru că poate cunoaște mai bine sistemul, elementele și relațiile reciproce, poate analiza continuu dinamica lui, poate preveni și ameliora funcționalitatea (prin raportare la obiective) și desfășurarea eficientă (prin raportarea la determinarea operațiilor, etapelor, normelor, factorilor).

- Caracteristicile generale ale procesului de învățământ vizează:
 - a) Interacțiunea subiect (profesor) - obiect (elev, receptor), pentru construirea unui repertoriu comun pentru înțelegerea mesajelor, cu antrenarea empatiei pedagogice, prin comunicarea didactică. Aceasta depinde de scopul activității de personalitatea elevului, de cadrul concret al activității, de personalitatea profesorului, de stilul educațional.
 - b) unitatea informativ-formativ, în baza legăturii funcționale între conținutul acțiunii didactice și efectele lui psihologice, prin respectarea legii procesului de învățământ, prin medierea pedagogică a cunoașterii științifice, prin adaptarea discursului pedagogic.
 - c) autoreglarea activității profesorului în funcție de răspunsul elevului, prin conexiune inversă.
- Componentele procesului de învățare pot fi reprezentate schematic astfel:
 1. Obiective
 2. Agenții acțiuni: profesori, elevi, părinți
 3. Conținuturi
 4. Mijloace, tehnice
 5. Forme de organizare: lecții, excursii, vizite, etc.
 6. Câmpul relațional: profesori-elevi; elevi-elevi; grup-clase.
 7. Rezultate

Componentele se află în strânse relații de independență, interacțiune, ceea ce relevă caracterul de sistem. Iar reglajul continuu prin efecte, rezultate se datorează conexiunii inverse.

Rezultă astfel o desfășurare ciclică ce se înscrie în spirală a procesului de învățământ.

- **Dimensiunile** procesului de învățământ reflectă resursele abordării sistemice a activității:
 - dimensiunea funcțională reflectă legătura acestuia cu sistemul de învățământ prin intermediul finalităților educației: relevanța lor socială în proiectarea globală a învățământului, consistența psihologică a obiectivelor programelor școlare, deducerea creativă a obiectivelor operaționale ale activităților concrete, calitatea structurii sistemului, a relației între intrările în sistem și rezultatele obținute;
 - dimensiunea structurală vizează resursele pedagogice angajate în sistem relațiile școlii cu alte medii educaționale, resursele materiale și umane, financiare, informaționale, temporale;
 - dimensiunea operațională vizează activitatea educativă, didactică a profesorului pe termeni de acțiune concretă în predare-învățare-evaluare, în realizarea calitativă a obiectivelor, prin conținuturi și metodologii specifice.
- **Funcțiile** procesului instructiv-educativ pot fi:
 - instructive, de comunicare a valorilor și produselor culturale, științifice prin susținerea cunoașterii lor de către elevi, fie în mod senzorial-perceptiv, fie în mod rațional, teoretic, prin crearea situațiilor adecvate de predare-învățare;
 - formative, de transportare, deplasare psihologică și culturală a elevilor, de pregătire pentru integrare continuă în viața socială, profesională, de dezvoltare axiologică.

- **Elementele** constituente ale procesului instructiv-educativ sunt:
 - profesorii și elevii, ca principali agenți, care rezolvă predarea-învățarea-evaluarea-autoînvățarea, autoevaluarea;
 - scopurile urmărite, ca intenții;
 - conținuturile predării și învățării, conturate în planuri de învățământ, programe și manuale școlare;
 - metodele și mijloacele utilizate pentru atingerea scopurilor;
 - organizarea și planificarea procesului instructiv-educativ; -normele pedagogice, ca prescripții și reguli de acțiune;
 - rezultatele obținute de către elevi.

Aceste elemente componente arată că procesul instructiv-educativ este un sistem pedagogic acționai, fiecare reprezentând un nivel de organizare a sa. Iar starea de funcționalitate a acestora de organizarea lor internă, de legăturile între ele (bilaterale sau multiple sau contextuale sau ierarhice). Astfel procesul instructiv-educativ este dinamic, evolutiv.

- Procesul de învățământ este un ansamblu de acțiuni exercitate în mod conștient și sistematic de către educatori asupra educaților într-un cadru instituțional organizat în vederea formării personalității acestora în concordanță cu cerințele idealului educațional. Este cea mai înaltă formă de organizare și desfășurare a educației, determinate de prezența educatorului, pregătit special pentru conducerea acestui proces.

Conținutul pedagogic reflectă tocmai din organizarea și desfășurarea sa ca urmare a unei succesiuni de fapte, fenomene și transformări pentru imprimarea unei direcții descendente în dezvoltarea personalității umane.

Între acțiune, ca proprietate internă a procesului de învățământ și produsul său, formarea personalității; se stabilește o relație de concordanță, impusă de folosirea și aplicarea unor norme și legități psihopedagogice, de către educator.

Atunci notele definitorii ale procesului de învățământ sunt:

- caracterul bilateral (interacțiunea reciprocă profesor-elev);
- unitatea informare-formare, între transmiterea de cunoștințe variate și dezvoltarea biopsihosocială a personalității educatorului;
- abordarea ca sistem cu autoreglare, ca bază a modului de funcționare;
- interpretarea ca proces de cunoaștere, ca finalitate generală a procesului.

3. Procesul de învățământ ca interacțiune între predare-învățare-evaluare

Comentariu de bază

Dacă procesul de învățământ este cadrul în care elevul își îmbogățește, și consolidează, și corectează, și transformă experiența cognitivă, își perfecționează formarea, atunci acesta, prin specificul curriculumului proiectat și realizat, nu face decât să activeze cognitiv-afectiv-motivațional-atitudinal elevii, prin intermediul rolului conducător al profesorului.

În acest sens, relația între acțiunile profesorului (de predare), acțiunile elevilor (de învățare) este mereu orientată către realizarea scopurilor, obiectivelor curriculare la un nivel calitativ cât mai înalt. Dar evoluția acțiunilor și a relațiilor nu capătă sens, dacă nu are loc și verificarea, aprecierea rezultatelor (evaluarea), pentru a se produce apoi proiectarea, realizarea, corectarea, ameliorarea, schimbarea modului de acțiune (reglarea, autoreglarea).

Predarea, învățarea, evaluarea sunt funcțiile, laturile esențiale ale procesului de învățământ, dar didactica modernă insistă mai ales pe perfecționarea relațiilor complexe între ele, având în vedere caracteristicile noi ale acestuia, cerințele noului curriculum, necesitatea abordării sale sistemice.

Astfel asistăm la noi abordări ale predării (vezi tema VII și VIII din programe) și ale evaluării (vezi tema X din programe).

Însă relația predare-învățare-evaluare arată și trecerea de la concepția clasică asupra rolului dominant al predării (al profesorului), la echilibrul apoi predare-învățare, la situația de astăzi, specifică abordării curriculare. Astfel cele trei acțiuni sunt privite în sistem, sunt complementare, surprind întreaga activitate pedagogică cognitivă și formativă, arată relația obiective-conținuturi-metodologie-rezultate-reglare.

În felul acesta și proiectarea activității devine logică, unitară, perfectibilă (vezi și caracteristicile actuale ale procesului de învățământ).

- În procesul de învățământ, cunoașterea se realizează pe fondul interacțiunilor multiple și neunivoce între predare și învățare, dintre activitatea profesorului și cea a elevului. Conținutul lucrat și asigurat prin predare, ca să devină ulterior, prin învățare, o achiziție personală a elevului.

Din perspectiva relației predare-învățare, orice cunoștință include două funcții:

- de reflectare, pentru cunoașterea realității înconjurătoare (imagini, noțiuni, idei, fapte, modele etc);
- de operare, când cunoștințelor devin instrumente în asimilarea altora, prin acțiunile proprii ale elevilor, stimulate și determinate prin actul predării, iar nu prin simpla transmitere, înțipărire, înmagazinare pasivă a lor.

Relația predare-învățare se prezintă în mod diferențiat de la un stadiu la altul al dezvoltării, al cunoașterii: de la stadiul unei dependențe aproape totale a învățării de predare, prin creșterea independenței învățării față de predare, până la învățarea autonomă (autoinstruirea).

- În procesualitatea sa, învățământul reprezintă o alternanță continuă de activități de predare și învățare, care alcătuiesc o unitate organică.

Analizând procesul de predare-învățare, se caută răspunsuri la câteva întrebări de bază: Cum se organizează secvențele de învățare? Ce anume să învețe elevul? De ce învață el? Cum învață, cât anume învață? ș.a.

Astfel aflăm probleme legate de predare: ce urmărim prin predare, ce conținut folosim, cum se organizează, cum este dirijată învățarea, ce condiții optime să creăm, ce strategii să folosim, cum să aibă loc reglarea activităților.

- Dialectica celor trei concepte - predare, învățare și evaluare - , este mai necesară, iar psihopedagogia modernă conturează ca perspective de abordare:
 - predarea implică producerea unor rezultate în conduita elevilor, prin învățarea unor conținuturi;
 - rezultatele apărute după predare sunt legate de modul de organizare și de producere efectivă a învățării;
 - predarea implică învățare când aspectul intențional este regăsit într-un rezultat cu valoare de succes;
 - învățarea este logic implicată în predare pentru că multe din obiectivele educaționale se realizează prin diferite metode de predare;
 - predarea și învățarea se manifestă ca procese coevalutive, dacă sunt privite ca subsisteme, ca acțiuni ale principalilor agenți (profesor-elevi);
 - predarea capătă o structură funcțională și eficientă în activitatea didactică, dacă motivează elevii pentru a cunoaște, a învăța;
 - predarea implică o structură mentală și interacțională, ordonată, bazată pe logica conținutului, pe modurile de conștientizare;
 - predarea este un proces secvențial și reversibil, după nivelurile de înțelegere ale elevilor, modul de operaționalizare al obiectivelor și conținuturilor, acțiunea feedback-ului;

- predarea este un proces prescriptiv și normativ pentru a indica norme, reguli de transmitere și de învățare, la nivel informațional, metodologic și acțional;
- indicând ce trebuie învățat, explicând modulul în care trebuie învățat, ș.a., predarea menține o balanță între activitățile specifice care intră în sfera învățării și condițiile necesare învățării eficiente;
- relația predare-învățare poate fi exprimată în termenii principiului „cutiei negre” și al dublului feed-back, în care: predare = input, învățarea = output și apoi învățarea = input și rezultatele învățării = output.

4. Interdependența formal-nonformal-informal la nivelul sistemului și al procesului de învățământ

Comentariu de bază

Din analiza caracteristicilor și funcțiilor educației învățământului, rezultă că asupra personalității, în curs de dezvoltare sau perfecționare, sunt prezente variate categorii de influențe și acțiuni, fiecare cu altă forță de modelare, sensibilizare, cu alte efecte.

Dacă tot ceea ce ne înconjoară ne influențează, atunci învățământul este interesat de cunoașterea, receptarea și chiar dirijarea, organizarea, reglarea acestora, după gradul lor de manifestare, de relaționare. Astfel, luând drept criteriu acest mod de influențare, educația este:

- fie, în principal, organizată conștient, sistematică, instituționalizată, statuată, reglementată, coordonată, dirijată, planificată, evaluată, expresie a unei politici educaționale, cu scopuri și conținuturi comune, reglementate prin acte normative. Aceasta poate fi denumită ca *educație formală*, oficială (lat. „formalis” - organizat legal);
- sau/și desfășurată în afara formelor statuate explicit, ca instituții școlare, cu un grad de independență, cu obiective diferențiate, cu participarea altor factori sociali, cu funcții compensatorii față de școală, dirijată potrivit specificului, dar în relație de parteneriat cu școala. Prin opoziție, ea poate fi denumită *educație nonformală* (lat. „nonformalis” - în afara formelor oficiale de organizare);
- sau/și neorganizată, spontană, difuzată, prezentă prin informații receptate neintenționat, venite din mediul înconjurător (natural, social, cultural), dar în relație cu nivelul de organizare, culturalizare, sensibilizare al individului. Ea este *educația informată* (lat. „informalis” - fără formă, involuntar, neașteptat).

Educația formală se caracterizează prin:

- se realizează în instituții specializate (școli de diferite tipuri);
- în acest cadru planificat, organizat, structurat, condus se exercită cea mai importantă, coerentă, influență formativă, educativă;
- se urmăresc anumite obiective, stabilite prin politica educațională și de învățământ, realizate eșalonat, progresiv, cu conținuturi și modalități specifice, programe curriculare adecvate;
- educația și instrucția sunt realizate de cadre specializate (personal didactic), formate și perfecționate distinct;
- cuprinde cu precădere populația cea mai receptivă la educație, formare, dar cu deschideri spre susținerea autoeducației, autoinstruirii;
- îmbină formele de educație, învățământul comun obligatoriu, cu cel potrivit particularităților individuale;
- evaluarea criterială, continuă și sumativă este specific concepută, organizată și valorificată pentru a obține reușita școlară a elevilor și se finalizează în formule de recunoaștere a nivelului pregătirii generale și specifice, profesionale;

- locul și rolul școlii sunt determinate în cadrul sistemului socio-cultural: școala este privită ca un sistem deschis ameliorării continue, dar devine și factor de dezvoltare socială, prin nivelul formării absolvenților;
- întreaga sa acțiune educativă respectă criteriile pedagogice, metodice, manageriale, sistematizate, în continuă optimizare, conform datelor cercetării pedagogice și din științele conexe, ale evoluției sociale;
- dezvoltarea personalității elevilor, dacă s-ar limita doar la educația formală, ar suferi prin conținutul dat în programele școlare, predominarea informării asupra aspectelor calitative ale dezvoltării, relativa deschidere către societatea în schimbare, relativa alternanță a modalităților de acțiune ș.a.;
- în raport cu cercetarea actuală pedagogică, instituțiile educative devin tot mai diversificate, după particularitățile educațiilor, dar și după posibilitățile alternative de organizare, de introducere a noi tipuri de educație, deschise la problematica lumii contemporane.

Educația nonformală prezintă ca trăsături:

- evidențiază necesitatea, rolul, modul, valorificarea influențelor formative, educative și a altor forme de organizare a realizării educației, în afară și după etapa școlarității: familială, în instituțiile culturale, mass-media, instituții și organizații de copii și tineret;
- aceste influențe sunt corelate cu mediul extrașcolar în care participă educații, cu modurile de petrecere a timpului liber, cu includerea lor în diferite grupuri specifice;
- valoarea educativă, complementară educației formale poate avea efecte pozitive sau negative de compensare, în măsura în care aceste instituții, medii conștientizează obiectivele, conținuturile, organizarea, metodologiile lor specifice, respectă aspirațiile educațiilor;
- activitatea acestor instituții este la fel de impregnată de cerințele pedagogice, dar dirijate și utilizate pentru alte obiective, conținuturi. Accentul cade aici pe stimularea (fără evaluarea formală) educațiilor, prin programe alternative, diferențiate, diversificate, facultative, aplicative, compensatorii, de completare, în acord cu elementele de noutate în diferitele domenii, cu noi tipuri de comunicare, metode de activizare, tehnici de creativitate, cu stimularea dezvoltării vocaționale sau a verificării, trezirii de noi interese;
- activitățile nonformale pot fi: în afara clasei (cercuri pe discipline, competiții ansambluri tematice, expoziții ș.a.), în afara școlii (preșcolare - spectacole, excursii, conferințe, cluburi, dezbateri etc.) și după integrarea profesională, ca activități de formare continuă, prin programe specifice (activități preșcolare);
- valorifică posibilități, resurse, experiențe, căutări locale, experimentează modalități de actualitate în activitatea culturală, științifică, tehnologică, prin consultații, sprijinirea performanțelor sau a conversiei profesionale, prin antrenarea comunității în favoarea persoanelor cu nevoi speciale de educație, prin inserția în probleme de strictă actualitate, prin noi abordări pluri- și interdisciplinare, prin participare la autoadministrare, prin valorificarea diferitelor inițiative, idei creatoare, dificil de dezvoltat în școală;
- însă, prin adaptarea la nivelul grupelor antrenate, există pericolul scăderii valorii pedagogice, științifice, formative, printr-o popularizare la limită a conținuturilor sau dirijarea numai către anumite aspecte sau imitarea metodologiei școlare.

Educația informală are ca note esențiale:

- cuprinde experiența personală câștigată de către individ, trăiri încercate în mod neintenționat, în afara participării la variatele forme de educație formală și nonformală. Ea este concepută ca relaxare, satisfacere a unor curiozități pasagere, antrenare în situații cotidiene, ale mediului înconjurător;
- influențele primite sunt spontane, difuze, eterogene, neorganizate, neprelucrate pedagogic, aleatorii, incidentale, nesistematizate, neraportate la scopuri, de scurtă durată. De unde și inserția inegală a indivizilor în această educație, după particularități, posibilități de susținere

a mediului său, după împrejurări favorabile, surse de informare, acces la informații, mod de sprijinire în înțelegere și prelucrare, mod de echilibrare între învățarea școlară și cea independentă sau în grupuri mici;

- problema este a receptării adecvate, a integrării și echilibrării cu fondul formării, a articulării cu celelalte conținuturi, a controlului efectelor pozitive/negative, a valorificării și conștientizării gradului de prelucrare și organizare a informațiilor, a transformării lor în activități nonformale sau chiar formale, a găsirii de răspunsuri la probleme îndelung căutate, a valorificării în formularea de noi ipoteze, a integrării în autoeducație într-un mod eficient;
- sesizarea, identificarea, înțelegerea, trăirea, valorificarea acestor influențe depind de nivelul dezvoltării, conturării personalității: spiritul de observație, volumul reprezentărilor, capacitatea de analiză și sinteză, înțelegerea diferitelor limbaje, echilibrul emoțional, atitudinea critică și deschisă, atenția distributivă, interesele dominante.

Integrarea în sistem a formelor educației este una dintre preocupările actuale de articulare a lor: Educația nu se mai poate reduce la instruirea de tip școlar (formal) și instituțiile de învățământ ar pierde dacă s-ar izola de contextul cultural-educativ sau dacă nu s-ar angaja în lupta pentru impunerea valorilor purtătoare de viitor și pentru contracararea unor influențe sau orientări dăunătoare.

Care ar putea fi modalitățile de integrare? Literatura pedagogică propune unele soluții: lecții tematice generale, lecții de deschidere spre informația obținută în cadrul nonformal și informai, lecții în echipe de profesori de diferite specialități, lecții de educație pe teme extrașcolare actuale, ore de sinteze periodice pe teme din problematica lumii actuale, completarea învățării în clasă cu cea independentă, activități în cercuri de elevi și în grupuri mici, activități ca răspuns la interese manifestate, introducerea de discipline opționale actuale în planul de învățământ, deschiderea manualelor către informații suplimentare, includerea în evaluare și a raportării critice la influențele extrașcolare, abordarea interdisciplinară, atragerea comunității în parteneriatul educațional ș.a.

Toate acestea trebuie să se reflecte în reforma curriculară a învățământului, în asigurarea priorității formativului, în vederea criteriilor de evaluare, a relațiilor de comunicare.

- Conținutul învățământului de mâine va fi însoțit cu noi finalități, componente, module, concepte fundamentale. El va fi un conținut multidimensional bazat pe articularea și integrarea celor de tip formal, nonformal și informai, căci elevii de astăzi le utilizează explicit în autoeducație, autoinstruire, dar scapă procesului de învățământ, concept clasic. Modalități de articulare:

- lecții tematice sau lecții cu deschidere spre informația obținută de elevi în cadrul informai;
- lecții în echipă de profesori, pe teme bazate pe sursele informale;
- ore educative axate pe probleme concrete ale realității înconjurătoare;
- ore consacrate sintezelor școlare;
- folosirea metodelor care leagă învățarea în clasă în clasă cu cea independentă;
- organizarea de activități opționale sau extrașcolare (cercuri, excursii, ș.a.);
- abordări interdisciplinare.

Încercările de articulare sau de integrare a diferitelor tipuri de învățări sau de experiențe se fac atât din interiorul sistemelor educative, cât și din exteriorul acestora.

- În perspectivă sistemică, toate cele trei forme ale educației au câte ceva specific de îndeplinit:
 - educația formală oferă: introducerea elevului în munca intelectuală organizată, posibilitatea de a formaliza cunoștințele, recunoașterea achizițiilor individuale, concretizarea acestora în acțiuni sociale;

- educația nonformală: răspunde adecvat la necesitățile concrete de acțiune, ajută abstractizarea prin extragerea cunoștințelor din practică, facilitează contractul cu cunoștințe potrivit nevoilor educaților, echilibrează funcția de predare;
- educația informală furnizează: o sensibilizare la contactul cu mediul ambiant, declanșarea unui interes de cunoaștere, posibilitatea fără prescripții, elaborarea unei cercetări personale fără prescripții, elaborarea unui proiect personal, gestionarea autoinstruirii.

Integrarea celor trei modalități este cerută de: nevoia de a răspunde la situații complexe, conștientizarea unor situații noi sau a unor nevoi individuale și colective, ameliorarea formării educatorilor, facilitarea autonomizării educaților, coordonarea diferitelor subteme care au în vedere educația.

Cele trei forme se sprijină, se condiționează în eficientizarea educației, dar educația formală ocupă totuși un loc privilegiat pentru că pune bazele dezvoltării organizate a personalității și asigură integrarea, sintezele acestora. Celelalte forme au acțiune mai evidentă când educatul trece către autoeducație, autoformare, autoinstruire.

- Cele trei forme de educație trebuie privite mai degrabă ca moduri de învățare, din perspectiva educației permanente. De aceea cadrul formal trebuie să furnizeze ocazii pentru valorificarea informațiilor achiziționate în afara lui, chiar integrând o parte de conținuturi. Cealaltă parte a educației nonformale, informale să răspundă diversității de nevoi, interese, aspirații ale indivizilor, să conducă la formarea unei viziuni militare despre lume, să asigure coerența actului educațional.

Câteva modalități de acțiune: armonizarea criteriilor de referință și de interpretare, valorificarea experiențelor cognitive-morale-estetice, promovarea interdisciplinarității, sporirea orelor de sinteză, sporirea orelor de educație civică, organizarea de cercuri pluri- și interdisciplinare, consolidarea criteriilor de apreciere, dezbateri pe imaginea diferitelor evenimente, introducerea noilor educații, promovarea educației permanente, efectuarea unor lecții în instituții extrașcolare, atragerea mass-media în realizarea unor teme școlare, integrarea în viața comunității, reuniuni cu caracter interdisciplinar.

5. Normativitatea în procesul de învățământ. Sistemul principiilor didactice. Fundamente, relevanță practică, aplicații

Comentariul de bază

Literatura didactică încă nu abordată explicit normativitatea ca o trăsătură a procesului de învățământ, ci o include între elementele componente ale acțiunii instructiv-educative, prin *asociere cu categoria de „principiu”* (didactic).

Acordând atenția cuvenită, echilibrată a procesului de învățământ și teoretic și practic, acționai, vom găsi că trebuie să disociem *relația principiu-normă didactică-regulă de acțiune*.

Tradițional, noțiunea de „principiu” (didactic) este asociată cu caracterul logic al învățământului, printr-o generalizare a practicii, de care depinde organizarea și coordonarea lui, orientarea și reglarea. Acesta este fundamentat de datele psihopedagogice și gnoseologice, ca îndrumar în proiectarea acțiunii și evidențiază logica internă a desfășurării ei, sprijină evitarea improvizației, empirismul.

Principiile asigură orientarea generală a procesului de învățământ, în realizarea sa intimă, concretă, practică, tocmai pentru a atinge eficiența acțiunilor sale (de predare, de dirijare a învățării, de aplicare a metodelor, de utilizare a mijloacelor, de relaționare cu elevii, de control și evaluare etc.) are nevoie de o *reevaluare a locului și rolului normelor, regulilor didactice*.

Nu este o opoziție între cele două concepte, ci o *relație de la teoretic-general la particular*.

Pedagogic, *norma indică unul sau mai multe criterii obligatorii în realizarea acțiunii*, condiții minimale de îndeplinit și după care se apreciază reușita acțiunii, numărul de acțiuni pe unitatea de timp, propoziții prescriptive de desfășurare optimă, indicații practice, concrete privind obligațiile, interdicțiile, permisiunile în acțiune, algoritmi de respectat.

În *limbajul* comun, normativitatea este redată de expresii des utilizate: trebuie/nu trebuie să...; este permis/nu este permis să...; se poate/nu se poate să...; dacă respecti... atunci realizezi; se cere să... ca să realizezi...; înveți până la...; repeți de n ori...; aplici următoarele reguli...; respecti următoarele etape, pași...; respecti următoarele condiții...; urmezi următorul model...; este corect să... etc.

Asemenea *prescripții concrete* le vom găsi din abundență în prezentarea componentelor procesului de învățământ (de la obiective, până la evaluare, conducere), atât pentru fundamentarea științifică, prin generalizare, cât și pentru deschiderea practică, aplicativă.

Chiar, datorită acestui caracter normativ al acțiunii didactice, puternic resimțit la nivelul practicii, mulți pedagogi *denumesc didactica drept tehnologie, știință practică/aplicată, metodologică*.

Studii actuale care abordează astfel normativitatea procesului de învățământ pun în evidență câteva aspecte utile pentru o abordare eficientă a acțiunii didactice:

- *normele didactice sunt corelate cu cele pedagogice*, prin natura domeniului și pot fi: organizaționale (reglementări de funcționare a instituției școlare), procedurale (utilizarea metodologiilor didactice), comunicative (relația profesor-elev), obligatorii sau permissive, generale sau particulare, orientative pentru viitoarea acțiune, inhibitorii pentru un anumit comportament;
- *fiecare element component al procesului/acțiunii din învățământ presupune și un element prescriptiv*, pe care îl vom regăsi la prezentarea acestora, dar exemplificăm câteva: „În orice lecție se urmăresc trei scopuri: informațiv-formativ-educativ”; „Nu toate obiectivele pot fi operaționalizate”; „Este posibil și indicat ca sarcinile de lucru să fie diferențiate”; „Trebuie ca profesorul să se pregătească pentru lecție”; „Se precizează elevului ce mijloace să utilizeze în rezolvarea temei”; „Proiectarea lecției/secvenței de predare-învățare respectă un anumit algoritm”; „Răspunsurile elevilor trebuie să îndeplinească anumite cerințe”; „Profesorul poate adapta strategia de predare după nivelul elevilor și alte condiții”; „Reușita unei lecții/acțiuni se apreciază după anumite criterii” etc.
- *normele procesului de învățământ prezentate în abordarea didactică teoretică, explicativă, dar și praxiologică sunt mai mult sau mai puțin utilizate, respectate, cu cât profesorul are pregătirea pedagogică adecvată și manifestă interes pentru problemă*. În caz contrar asistăm la empirism didactic, stil artizanal, imitare de modele, aplicații și rezolvări greșite ale situațiilor;
- *cu cât profesorul, dar și elevul, progresiv cunosc aspectul științific al normativității didactice, cu atât își pot manifesta creativitatea, cerceta optimizarea acțiunilor*. De aceea ele devin criterii de apreciere a componentelor instructiv-educative, a gradului de maturizare profesională, de afirmare a măiestriei didactice/pedagogice. Mai mult, se previn și se corectează: improvizația, acțiunea întâmplătoare, spontaneitatea, comportamentul „văzând și făcând”, „aici și acum”, repetarea unor experiențe deja demonstrate și generalizate sau respingerea ab inițiu, pe motivul „îngrădirii libertății”.

Dacă instruirea trebuie să fie prescriptivă, interesul didacticienilor este mai ales pentru definirea principiilor instruirii, ca cerințe generale, derivate din legile pedagogice, ca „faruri” pentru practica derivată în procesul de învățământ.

Dacă teoria instruirii precizează principiile (didactice), metodologia ei dezvoltă normele și regulile de respectare, aplicare a lor, în rezolvarea variatelor situații concrete ale predării-învățării-evaluării.

Teoria educației, în clasificarea statutului pedagogiei ca știință, insistă și pe un criteriu implicat în această temă: legitatea pedagogică.

Din aprofundarea acestui aspect se poate înțelege mai clar relația lege-principiu-normă-regulă și a evita limitarea sau confundarea bazei logice (lege, principiu) cu cea procedurală (normă, regulă) în construcția, interpretarea și realizarea educației, instruirii.

Este aici o derivare de la esență, necesitate la situativ, efectiv, concretul acționai. Această derivare poate fi comparată cu cea în cazul finalităților educației: idealul educației conduce la stabilirea scopurilor ei, acestea se concretizează în obiective generale, apoi în obiective specifice, apoi în cele operaționale, iar pentru evaluare se stabilesc referențialele.

Un exemplu este necesar aici:

- legea: abordarea educatului ca obiect și mai ales ca subiect al educației;
- principiul: necesitatea participării active și conștiente a acestuia în instruire;
- norma: trebuie ca să se utilizeze rațional metoda explicației alături de alte condiții pentru activizare;
- reguli: pentru profesor (să prezinte elementele noi prin detalieri, să comenteze definiția întâi și apoi să prezinte cauzele, să elimine interpretările greșite posibile, să îmbine tipurile de explicație, să utilizeze exemple etc.) și pentru elevi (să audieze cu atenție, să formuleze întrebări de calificare, să coreleze cu cunoștințele anterioare,, să rețină datele esențiale pe notițe, să compare sursele etc).

Metodologia instruirii, în precizarea și concretizarea ei, dacă nu face apel la legi, principii, norme, reguli nu-și dovedește caracterul științific, rațional, obiectiv, dependența cauzală, nu depășește empirismul acționai în desfășurarea activităților.

Așa se justifică optima alegere apoi a metodelor, procedeelelor, tehnicilor, mijloacelor, modurilor de organizare a predării-învățării.

După cum și invers: raportarea metodologiei instruirii la principii, norme, reguli nu înseamnă conformism, dogmatism, conservatorism acționai, așa cum sunt adesea justificate anumite comportamente didactice ale profesorilor („așa se cere...”, „așa se indică...”, „așa se recomandă metodică...”).

Acestea oferă jaloane, parametri de concepere și acțiune, dar mai ales la nivelul regulilor și tehnicilor aplicative, profesorul este chiar invitat să-și afirme inițiative, creativitatea procedurală, după datele situațiilor.

Acest comportament didactic este cerut și de faptul că principiile, normele nu sunt respectate în activitate izolat, ci în sistem, ele interacționându-se presupunându-se unele pe altele.

Deși nu apar explicit în proiectarea activităților didactice, totuși principiile didactice dirijează permanent întreaga acțiune de transformare a obiectivelor în rezultate de calitate, dau criteriile optimizării procesului de învățământ, în elementele sau conținut, strategie, evaluare.

Și tocmai din necesitatea găsirii acestor parametri, cercetarea pedagogică tinde să diversifice, ridicând la rang de principiu numeroase norme, reguli, dar să le și unifice la nivelul întregii educații sau militează pentru statornicia celor tradiționale.

Procedând la o integrare a lor în sistem, acceptăm ca varietatea numărului lor, în diverse surse, exprimă dinamica cercetării, dar toate participă la analiza logică a procesului de învățământ. Pe lângă cele tradiționale, este corect să reținem și alte principii menționate, pentru o mai bună corelare a formativului cu educativul: - caracterul științific al învățământului, crearea condițiilor optime de desfășurare a predării-învățării, îmbinarea optimă a învățământului frontal cu cel pe grupe și individual, îmbinarea optimă a metodelor și mijloacelor de învățământ, corelarea între activitatea reproductivă și cea de investigare, motivarea atitudinii pozitive față de învățătură,

asigurarea controlului și autocontrolului acțiunilor, unitatea și continuitatea influențelor educative, ipoteza optimistă în activitatea formativă.

Însă principiile instruirii (vezi esența și caracteristicile procesului de învățământ) nu pot fi limitate doar la viziunea psihologică în fundamentarea lor, știind determinarea interdisciplinară a educației.

Instruirea nu se reduce doar la învățare, deși se pot lua în considerare aici și principii psihologice precum: principiul psihogenetic al stimulării și accelerării dezvoltării stadiale a inteligenței, principiul învățării prin acțiune, principiul construcției structurii intelectuale, principiul dezvoltării motivației învățării ș.a.

Principiul participării active și conștiente, deși este văzut de unii cercetători distinct, în unitatea celor două cerințe integrate lui, subliniază tocmai ideea că numai printr-o participare directă, -activă se realizează și conștientizarea, înțelegerea profundă. Este de fapt relația între modul de lucru și efectul formativ, ca și invers, formându-se astfel și motivația învățării, participării.

Ne dăm seama dacă profesorul respectă acest principiu chiar din formularea obiectivelor. Astfel, dacă domină „cunoașterea, însușirea de cunoștințe și deprinderi”, atunci vor apare ca operaționalizate sarcinile de recunoaștere, de definire, de precizare, de găsim. Or, psihologia învățării arată că noțiunile, deprinderile pot fi obținute și prin strategia euristică, când cunoașterea este dublată de înțelegere, adică regăsim și obiective de rezolvare, efectuare, interpretare, corelare.

Înțelegerea, învățarea conștientă înseamnă și sesizarea unor relații cât mai variate între fenomene, întâmplări, obiecte. Or, acestea se realizează mai ales în momentul aplicării, fixării sau în recapitulare, iar nu prin reproducerea identică, chiar ordonată, pe fragmente alăturate ale cunoștințelor anterior formate.

Învățarea conștientă este rezultatul desigur al participării directe, prin metode active, dar înțelegerea se verifică când elevul poate interpreta, reda cu cuvintele proprii, poate dezvolta cu alte exemple, chiar să creeze.

Principiul unității între senzorial și rațional (al intuiției) arată respectarea drumului inductiv, de la concret-perceptiv la abstract, rațional, pe baza acțiunilor directe cu mijloacele de învățământ. Dar el trebuie continuat cu respectarea *principiului legării teoriei de practică*, a generalului de particular.

În psihologia actuală a învățării, intuiția apare ca o modalitate de înțelegere, de învățare conștientă, pe baze nu numai a sesizării însușirilor separate ale obiectivelor, fenomenelor (intuiția clasică), ci mai ales a relațiilor între ele, asemănătoare sau diferite, integrarea lor într-o structură, într-un sistem, a criteriilor de înlănțuire, pe baza însușirilor comune, deja pe baza unor generalizări.

În clasele secundare, elevul deja nu mai recurge totdeauna la concret, ci sesizează, „intuiește” relații, sensuri, scheme la nivelul abstractului, dar pe baza pregătirii anterioare, a însușirii algoritmilor, a operațiilor gândirii, a tehnicilor intelectuale, pe o experiență trecută concretă, utilizând reprezentări însușite anterior.

De aici importanța pe care trebuie s-o acorde profesorul formării, educării acestor operații, tehnici ale gândirii, calități ale ei (claritatea, profunzimea, rapiditatea, productivitatea, divergența). Încât opinia la operația de analiză sau simplă comparare nu mai este suficientă, mai ales pentru elevii buni și la clasele mari.

O problemă implicată pare a fi relația între intuiție și explicație. Dacă în sens clasic cuvântul exprimă însușirea, trăsăturile obiectului, acum acesta conduce operațiile, stimulează sinteza, simbolizează corelațiile, asociațiile.

Principiul sistematizării și continuității exprimă de fapt o cerință pedagogică a proiectării, organizării acțiunii. Literatura problemei tratează nivelele la care se poate face sistematizarea, fie al informației, fie al strategiei, fie al obiectivelor sau al evaluării.

De regulă, profesorul realizează această sistematizare la începutul activității (an, trimestru, capitol) și ea este facilitată de însăși structura planului de învățământ, a programelor școlare, a

regulilor proiectării. Dar profesorul are o atitudine creativă față de sistematizarea dată, pentru a o rezolva conștient, adaptat condițiilor concrete.

Resistematizarea, în interesul înțelegerii, interdisciplinarității, adaptării la nivelul elevilor se resimte în planificarea calendaristică, în proiectarea capitolelor. La nivelul unei lecții, se realizează în toate momentele desfășurării, mai ales în relația reactualizare-dobândire nouă, în fixare.

Lecțiile de recapitulare sunt un exemplu de sistematizare și după alte criterii decât cele cunoscute de elevi, sub forma planului de idei dat acum prin noi corelații.

Așa cum principiul sistematizării cere o ritmicitate, echilibra în organizare, desfășurarea activității, tot așa și ritmicitatea în verificare, notare asigură baza pentru consolidare, pentru întărirea învățării, menținerea interesului elevilor.

Principiul învățării temeinice și durabile explică, argumentează însăși posibilitatea acumulării de noi cunoștințe, deprinderi, capacități, atitudini pe fondul experienței cognitive, afective acumulate în timp.

Însăși psihologia învățării recunoaște trepte în achiziționare, faptul că o învățare de tip superior nu poate avea loc dacă nu s-au realizat etapele anterioare, că învățarea este cumulativă, că instruirea se realizează temeinic, dacă nu sunt consolidați pașii anteriori.

Profesorul se confruntă însă cu probleme legate de realizarea acesteia, ținând cont de particularitățile elevilor, de structura materiei, de alegerea strategiei corespunzătoare, de fixarea rolului și momentului evaluării, de prevenirea schimbărilor, de preîntâmpinarea factorilor perturbatori interni sau externi.

Așadar, nu poate fi adecvată limitarea cunoștințelor, deprinderilor în sisteme, supuse și ele reorganizării. Sau concepția că insistența în fixare, consolidare este un remediu suficient, chiar dacă sunt condiții variate. De fapt, acest principiu este o consecință a respectării principiilor anterioare, a întregului demers al cunoașterii.

Principiul este respectat în organizare, dar se concretizează în momentul finalizării, al verificărilor și evaluării, în momente de transfer, rezultând astfel importanța evaluării continue, al prevenirii și recuperării lacunelor, a integrării în sistem a acțiunilor.

Principiul respectării particularităților de vârstă și individuale arată profesorului că dacă respectarea celorlalte principii raportează învățarea la obiective, conținut, strategie, evaluare în proiectarea lor generală, acesta nu conduce la realizarea scopurilor, decât având în vedere un parametru direct implicat - elevul, ca individ.

Din psihologia învățării am reținut varietatea formelor ei, din psihologia copilului reținem posibilitatea abordării și a formelor superioare, pe măsura maturizării elevului, a experienței în activizare.

Din acest punct de vedere, se justifică apropierea acestui principiu de clasicul *principiu al accesibilității*, care nu se mai rezumă la simpla respectare a regulilor cunoscute - de la simplu la complex, de la concret la abstract, de la ușor la greu, de la cunoscut la necunoscut.

Dacă problema se pune nu ca fiecare să-și însușească un volum de cunoștințe, ci ca fiecare - să realizeze cu succes o sarcină, atunci *tratarea diferențiată* sau personalizată sunt modalități specifice de respectare a principiului dat, prin metode, procedee, forme de organizare, mijloace, relații adecvate.

- **Normativitatea** este un element component al structurii educației în analiza ei utilizăm rezultate ale logicii acțiunilor, scopurilor și planurilor de acțiune rațională și eficientă.

Termenul *normă* desemnează o prescripție și o regulă ca o serie de operații necesare organizării și funcționării procesului pedagogic. În sens logic, educației îi corespund termenii „trebuie” și „poate” în asociere cu diferite reguli de acțiune.

O „normă” este compusă din:

- caracterul normei (de obligație, interdicție);
- conținutul normei (ceea ce trebuie/nu trebuie);

- condiția de aplicare a normei (împrejurarea ca posibilitate de efectuare a acțiunii);
- subiectul normei (persoana care acționează);
- autoritatea normei (cine emite norma);
- ocazia de aplicare a normei (maniera în care se realizează, când, cum).

În organizarea și asigurarea procesului de predare-învățare, profesorul se sprijină pe diferite condiții psihologice, pedagogice, pe numeroase prescripții și reguli cu caracter procedural (pentru asigurarea înțelegerii, diversificării metodologice, sistematizării conținuturilor și acțiunilor, respectării particularităților elevilor, corelării între intuitiv și logic, continuității și trăinicieii învățării, etc).

De aceea este necesară competența normativă a profesorului, care însumează un ansamblu de prescripții și reguli privind instruirea în unitatea elementelor ei.

După cum profesorul respectă și norme ale relaționării cu elevii în ghidarea acțiunilor, a conduitei lor sau norme ale evaluării și reglării activităților.

- Prin analiza normativă a acțiunii educative se are în vedere naționalitatea ei: relația dintre valori, scopuri și norme, pentru ca profesorul să conștientizeze condițiile, regulile de construire și realizare a procesului pedagogic, să distingă ceea ce trebuie să facă.

Normele pot fi grupate după:

- natura acțiunilor: organizaționale, procedurale (acționale), comportamentale comunicative;
- situațiile în care se aplică: obligatorii și permissive;
- durata valabilității lor: generale și particulare;
- natura valorilor și a scopurilor vizate: orientative (de direcționare în acțiune) și inhibitorii (de constrângere).

Nu trebuie făcută confuzia între „principiu” și „normă”. Principiul este o cerință cu caracter logic care arată necesitatea educației și a funcționalității ei, exprimă o idee de bază pe care se întemeiază gândirea pedagogică, un punct de reper pentru acțiune.

Pe când norma nu se referă la regularitatea acțională (ca în principiu) ci la raționalitatea actelor pedagogice (trebuie sau nu trebuie, este permis sau nu).

Norma este un instrument, modalitate de coordonare și de desfășurare a acțiunilor umane (de exemplu: normele de construcție a unui manual școlar, normele de îmbinare a formelor de organizare a activității cu elevii, normele pentru captarea și menținerea atenției elevilor, normele pentru o predare sau o învățare eficientă, norme pentru relațiile profesor-elevi).

Se poate vorbi de o competență normativă a profesorului, ca expresie a gradului de responsabilizare, raționalizare a ceea ce face. Aceasta este compusă din competența imperativă (acțiuni indicate elevilor), persuasivă (acțiuni recomandate), executivă (de realizare a acțiunilor), apreciativă (de măsurare, evaluare a rezultatelor).

- Norma presupune o anumită generalizare acțională și poate fi restituțională (precizată prin cadrul legislativ) și funcțională (de ordin practic, cerând competențe specifice de aplicare).

Principiile didactice se referă la acele norme orientative, care pot imprima procesului instructiv-educativ un sens funcțional, pentru atingerea cu succes a obiectivelor.

Principiul exprimă constanța procedurală, elementul de continuitate regăsit în mai multe situații de predare-învățare, exprimând modul de aplicare al legilor.

În activitatea didactică, principiile îndeplinesc mai multe funcții:

- orientează traseul educativ înspre obiective;
- normează practica, precizând obligațiile ce trebuie respectate, criteriile, condițiile;
- prescrie moduri de relaționare, acțiune în raport cu situația de învățare;
- reglează activitatea după rezultatele obținute.

În continuarea analizei, autorul dezvoltă prezentarea principalelor principii: ale integrării teoriei cu practica, al respectării particularităților de vârstă și individuale, al accesibilității, al sistematizării și continuității în învățare, al coerenței dintre senzorial și rațional (al intuiției), al participării active și conștiente a elevului în instruire, al însușirii temeinice.

- Principiile didactice sunt teze generale care orientează și imprimă un sens funcțional procesului de învățământ, asigurând premisele necesare îndeplinirii obiectivelor, prin desfășurarea sa complexă și dinamică, care trebuie raționalizată, organizată.

Principalele principii dezvoltate sunt:

- principiul participării conștiente și active a elevilor în învățare;
- principiul unității dialectice între senzorial și rațional, dintre concret și abstract în procesul de învățământ;
- principiul sistematizării, structurării și continuității;
- principiul legării teoriei cu practica;
- principiul accesibilității sau al orientării după particularitățile de vârstă și individuale ale elevilor
- principiul temeiniciei și durabilității rezultatelor obținute în procesul învățării.

6. Condiții și factori de creștere a eficienței procesului de învățământ

Comentariu de bază

Că este necesară, mai mult acum, o abordare a procesului de învățământ din perspectiva eficienței și calității sale practice, a devenit cât se poate de evident.

Dacă acesta este un sistem de elemente, de acțiuni, de relații, este firesc să fie analizat și din perspectiva praxiologică a eficienței efortului depus, a antrenării adecvate a acestora, care să conducă la o calitate a realizării scopurilor, obiectivelor.

Eficiența înseamnă focalizarea pe calitatea rezultatelor, dar acestea sunt raportate la obiective, la condițiile create, la resursele antrenate, la conținuturile vehiculate, la metodologiile folosite, la gestionarea timpului școlar, la apelul la noile tehnologii informaționale, la asigurarea unui management de succes al procesului la clasă, la nivelul pregătirii profesorului, la modul de evaluare, ș.a.

Praxiologia modernă a încercat să construiască o teorie generală a acțiunii eficiente (T. Kotarbinski) și ea poate fi aplicată și în teoria învățământului.

Astfel aceasta ar însemna stabilirea:

- scopului: construirea unor norme de eficiență, conștientizarea dinamicii progresului în acțiune, descrierea elementelor acțiunii, organizarea lor în sisteme;
- posibilității de acțiune eficientă: condiții, etape, situații, variante, factori, relații, efecte, roluri ale agenților publicați, evenimente, rezultate, metode, mijloace, instrumente, organizare, comunicare, cooperare, management;
- regulilor de acțiune eficientă: activizarea educaților, pregătirea în variante strategice, elaborarea de proiecte și programe, integrarea acțiunilor în sistem, utilizarea sistemului informațional, motivarea participării în acțiune ș.a.

În spiritul eficienței acțiunii, mai rezultă că profesorul trebuie:

- să cunoască bine evoluția tuturor componentelor procesului de învățământ;
- să-1 delimiteze pe subsisteme (obiective, resurse, conținuturi, elevi, strategii, evaluare, management), pentru a putea mereu să intervină în reglare
- să planifice, să proiecteze interrelația lor pe dinamica procesului, găsind variantele adecvate (iar nu numai proiectarea predării unui conținut de învățat, de exemplu);
- să aprecieze rezultatele prin raportare la obiective și la modul de realizare;

- să realizeze continuu conexiunea inversă, pentru toate elementele, pentru a interveni oportun;
 - să cunoască, să prevină influențele perturbatoare, care pot veni din exteriorul sau interiorul sistemului;
 - să asigure calitatea vieții școlare, a climatului în clasă printr-un management de succes;
 - să-și perfecționeze pregătirea și stilurile educaționale;
 - să realizeze continuu analize variate: funcționale, structurale, operaționale, globale, comparative, criteriale.
- Eficiența școlară reprezintă un indicator general care consemnează raportul existent între obiectivele pedagogice stabilite la nivelul sistemului și procesului de învățământ și recitatele obținute în condițiile folosirii anumitor resurse.

Eficiența școlară corelează cu alte concepte operaționale: eficacitatea (ca raport între rezultatele globale și obiectivul vizat, determinat de gestiunea resurselor pedagogice existente), performanța (realizarea efectivă a unei activități la standardele stabilite de, obiectivele specifice), pertinenta (gradul de relaționare existent între rezultatele obținute și necesitatea de a satisface o situație dată), impact (efectele înregistrate la nivelul mediului înconjurător în condițiile îndeplinirii obiectivelor stabilite).

Eficiența școlară angajează nivelul cantitativ al sistemului (absolvenți, pierderi școlare, cheltuieli) și nivelul efectelor calitative (integritatea absolvenților și activități Creatoare).

- Dezvoltarea și modernizarea învățământului solicită introducerea unor schimbări care să conducă la creșterea performanțelor sistemului și procesului de învățământ în raport cu cerințele societății, a indivizilor.

Ele îmbracă două modalități practice: reforma învățământului (schimbarea globală a structurilor, instituțiilor, cadrului de organizare, potrivit unor noi finalități, unui nou model al educației) și inovarea curentă (ansamblu de acțiuni întreprinse în diverse segmente ale învățământului, în vederea asigurării funcționalității optime).

Ambele modalități pot fi cuprinse în acțiunea de „modernizare” a învățământului. Aceasta este un proces logic, pentru racordarea învățământului la cerințele actuale și de perspectivă ale societății, pentru reducerea decalajului între educație și dezvoltarea acesteia.

Se desprind atunci două coordonate principale:

- modernizarea se extinde asupra învățământului în ansamblul său, iar nu pe segmente particulare;
- eficiența modernizării poate fi evaluată numai prin prisma aportului său la îndeplinirea idealului educațional.

Factorii determinanți ai modernizării sunt externi (sociali, economici, culturali, demografici, științifici, tehnologici, politici etc.) și interni (relația cu tradițiile, cu experiențele pozitive, cu nivelul formării cadrelor, cu rezultatele elevilor etc).

Direcțiile principale se referă la:

- prin abordarea sistemică, modernizarea tuturor componentelor procesului de învățământ, în mod echilibrat;
- modernizarea organizării instituționale a învățământului;
- modernizarea conținutului învățământului;
- modernizarea strategiilor didactice;
- modernizarea formelor de organizare a procesului de învățământ;
- modernizarea relației pedagogice;
- perfecționarea profesională a educatorului;

- Într-o recentă (1997) analiză asupra reformelor învățământului obligatoriu în Uniunea Europeană se arată că toate țările Europei sunt preocupate de a dezbate și rezolva problemele esențiale ale curriculumului prezent, național, dar și viitor, comunitar, încât „spiritul european” devine un obiectiv comun.
 - a) Pentru *adaptarea* la evoluția societății, toate țările își modernizează curricula, prin: reforma structurală a învățământului, prelungirea duratei obligatorii, restructurarea învățământului secundar, reconceperea ciclurilor de bază, modernizarea vechiului curriculum, adaptarea lui la diferitele niveluri de performanță ale elevilor;
 - b) *Scopurile principale ale învățământului european vizează:*
 - formarea cunoștințelor, abilităților, aptitudinilor de bază, necesare integrării sociale și profesionale;
 - asigurarea reală a egalității șanselor, fără discriminare, tuturor elevilor;
 - asigurarea educației de bază pentru întreaga populație;
 - promovarea atât a stabilității, cât și a schimbărilor sociale, îmbunătățirea educației pentru câștigarea instrumentelor cognitive și atitudinale;
 - pregătirea elevilor pentru viața adultă, pentru timpul liber, familie, societate, democratizare;
 - formarea motivației pentru a continua învățarea și pregătirea pentru o lume în schimbare, pentru afirmarea inițiativei și creativității;
 - crearea condițiilor pentru confortul elevilor în activitatea școlară, în învățarea activă, pentru desfășurarea asistenței psihologice de consiliere.
 - c) *În planificare* este manifestă tendința de descentralizare a responsabilităților prin precizarea unui curriculum comun minimal, stabilit central, în favoarea celui specific, la decizia școlilor. Curriculumul este privit ca un element deschis și flexibil care să servească nevoile elevilor, tratarea diferențiată, educația centrată pe elev (după interese, abilități, cultură, limbă maternă, mișcare liberă în Europa, aspecte interculturale). Pentru curriculumul comun, standardizat sunt căutări pentru probleme ca: ce procentaj să atingă, ce discipline să fie incluse, care este ponderea fiecărei discipline, ș.a.
 - d) *Conținuturile* curriculare avute în vedere central sunt cele minimale, de bază și sunt raportate la: cerințele pieței muncii libere comunitare, nevoile de angajare ale societății în programele școlare, la echilibrarea formării complexe în raport cu scopurile precizate. Atunci este deschisă problema definirii abilităților de bază, văzute ca instrumente necesare muncii intelectuale, comunicării, utilizării tehnologiei informației, cunoașterii limbilor străine, formării pentru autoinstruirea continuă, afirmării deprinderilor de adaptare variată ș.a.

Au rezultat schimbări în curriculum precum:

- introducerea și lărgirea studiului a 1-2 limbi străine în ciclul primar și a limbilor naționale dintr-o țară;
- introducerea noilor tehnologii de procesare și gestionare a informațiilor;
- introducerea de teme inter- și transdisciplinare;
- organizarea de arii curriculare referitoare la analiza problemelor curente ale vieții sociale: comportament civic, ecologic, de sănătate, de prevenire a accidentelor, de cooperare între sexe, multiculturală, de cooperare europeană, practici culturale comune și naționale, pentru drepturile omului și democrație ș.a.;
- punerea accentului pe dobândirea strategiilor de gândire și a instrumentelor intelectuale pentru viitoarea învățare (mai importante decât cunoștințele), chiar în precizarea sarcinilor din programe, manuale;
- e) *Organizarea* înregistrează ca tendințe:

- extinderea prezentării sub forma unor arii disciplinare largi, nu pe discipline specifice;
- acceptarea prevederilor tot mai flexibile a timpului în realizarea scopurilor, prin structura curriculumului pe stadii (cicluri), iar nu pe ani școlari.

Este aici o abordare holistică (sistemică, globală), încât elevii să aibă mai mult timp pentru realizarea obiectivelor învățării și a altei evaluări;

- pe verticală, în întreg curriculumul școlar se mențin aceleași arii, pentru o educație comună, de bază, dar conținuturile se amplifică progresiv, în aceleași arii.

f) *Metodologiile* evidențiază educația centrată pe elev, deplasarea atenției de la conținuturi la interesele elevilor, participarea lor directă în învățare, cooperare, activitate în echipă, dar și individualizare.

Pentru aceasta este dată atenția cuvenită resurselor necesare pentru diversificare, ca și promovarea teoriilor învățării prin descoperire și a celor constructiviste (J. Piaget - construirea activității mentale, bazate pe relația între elev și mediu).

g) *Evaluarea* este orientată prioritar către:

- accentuarea evaluării formative și criteriale în dauna celei sumative și normative;
- considerarea evaluării ca un criteriu de orientare a dezvoltării elevilor, iar nu de selecție;
- înlocuirea evaluării normative (bazate pe compararea elevilor) cu cea bazată pe obiective;
- înlocuirea evaluării pe discipline cu evaluarea globală, pe scopuri;
- realizarea prioritara a evaluării deprinderilor și aptitudinilor față de cea a cunoștințelor disciplinare;
- facilitarea ei de modul de precizare a obiectivelor curriculare.

Curs 2

METODOLOGIA DIDACTICĂ

I. Definiții și cadre de referință necesare

Am definit metoda ca: *drum sau cale de urmat în activitatea comună a educatorului și educaților, pentru îndeplinirea scopurilor învățământului, adică pentru informarea și formarea educaților*. Nu este singura definiție care s-ar putea propune, ci una dintre ele, care își justifică valabilitatea prin aspectele esențiale pe care le precizează, adică : ce conținut logic exprimă (un *mod de lucru sau o cale de urmat*); cine o utilizează (în cazul nostru, *educatorul și educații*) ; în ce activitate (*în procesul de învățământ*); cu ce scop (cu scopul *informării și modelării sub aspect uman* a educaților).

Precizarea care ar interesa în primul rând vizează *diferența care trebuie făcută între metodă*, pe de o parte, și *procedeu didactic*, pe de alta. S-a convenit că *metoda de învățământ reprezintă o entitate mai cuprinzătoare* (acoperind înțelesul definiției de mai sus), în timp ce *procedeu este fie doar o parte alcătuitoare a metodei, fie un element de sprijin, fie un mod concret de valorificare* a metodei. Dacă, de pildă, ne referim la predarea unei lecții prin *metoda expunerii*, putem admite că în interiorul ei, al expunerii, se pot utiliza diverse *procedee* (de exemplu întocmirea în paralel a unei scheme pe tablă, folosirea în sprijin a unor ilustrații vizuale).

II. Sistemul metodelor de învățământ: configurație actuală

Nu credem că se poate vorbi limpede despre ceva, în cazul nostru despre sistemul metodelor de învățământ, dacă mai întâi nu le nominalizăm, în cadrul ansamblului care le reunește, reunirea producându-se grație unor anume *criterii*.

Propunem următoarea sinteză:

(A) Metode de predare-asimilare:

A.1. Tradiționale: expunerea didactică, conversația didactică, demonstrația, observarea, lucrul cu manualul, exercițiul;

A.2. De dată mai recentă: algoritmizarea, modelarea, problematizarea, instruirea programată, studiul de caz, metode de simulare (jocurile, învățarea pe simulator), după unii autori, și învățarea prin descoperire.

(B) Metode de evaluare:

B.1. De verificare :

- *Tradiționale:* verificarea orală curentă; verificarea scrisă curentă; verificarea practică curentă; verificarea periodică (prin teză sau practică); verificarea cu caracter global (examenul), fie în formă scrisă, fie orală, fie practică.
- *De dată mai recentă:* verificare la sfârșit de capitol (scrisă sau orală), verificare prin teste docimologice (curente sau periodice).

B.2. De apreciere:

- apreciere verbală
- apreciere prin notă

III. Comentariu necesar asupra criteriilor de clasificare

III.1. Potrivit unui prim criteriu, acela constând din *scopul didactic urmărit*, reiese gruparea, atât de vizibilă și ușor de înțeles, pe cele *două categorii mari*: (A) *metode de predare-însușire* și (B) *de evaluare*.

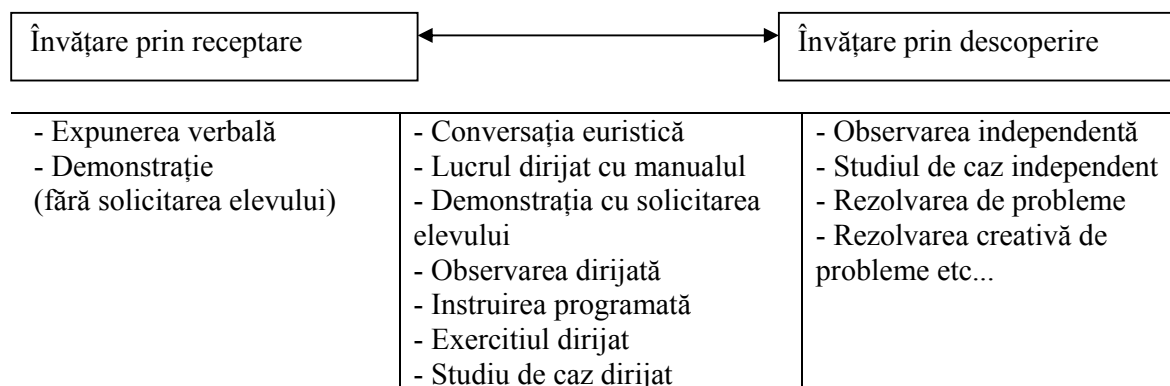
Explicația care se impune este că metodele menționate în fiecare categorie au un statut numai aproximativ, adică nu pot fi considerate că ar avea un loc fix sau o funcție numai de predare, sau numai de evaluare. Dacă ne-am referi, să zicem, la conversație, chiar și în varianta euristică, am putea-o socoti *doar preponderent ca metodă de predare*, pentru că, în subsidiar, ea poate fi utilizată și în evaluare. Dacă ne-am referi apoi la instruirea programată, am constata că este și mai greu încadrabilă, știut fiind că ea este socotită din capul locului *multifuncțională*.

III.2. Pe aceeași schemă, poate fi invocat un **alt criteriu** de diferențiere, de această dată numai a metodelor de predare: *mijlocul de vehiculare al conținuturilor* de la sursă către elev. Dacă mijlocul respectiv este *imaginea obiectului* (fenomenului) sau *obiectul însuși*, vom avea de-a face cu *metode intuitive*, înscriind aici demonstrația, observarea, modelarea. Dacă mijlocul în cauză va fi *cuvântul* rostit sau scris, metodele se vor numi *verbale*; s-ar încadra (cu precizie) aici expunerea și conversația, iar după mai mulți autori problematizarea, după unii chiar instruirea programată.

III.3. Un al treilea criteriu, devenit de multă vreme tradițional, este *gradul de participare a elevului* în acțiunea propriei instruiți. De aici, delimitarea: *metode expositive*, pe de o parte, *metode active*, pe de alta. Metodele expositive, adică mânuite în chip prevalent de către educator (elevul fiind doar receptor), includ cu precizie numai *expunerea*, toate celelalte cuprinzând o doză mai mare sau mai mică de participare a elevului.

Apelând la opiniile unor autori americani, am putut găsi o ordonare a metodelor după un criteriu apropiat celui în discuție, el fiind bazat pe opoziția dintre *învățarea prin receptare* și *învățarea prin descoperire* (Ausubel, D., Robinson, Fl., 1981). După ei, elevul se poate afla în postura de receptor sau de investigator, în cadrul fiecărei metode în proporții variabile. De unde dihotomia : *metode de învățare prin receptare, metode de învățare prin descoperire*.

Dacă am încerca să redăm schematic sugestia celor 2 autori americani citați (Ausubel și Robinson), am ajunge la următoarea reprezentare:



Schema rămâne tot aproximativă, redând doar ideea de continuum între metodele de învățare prin receptare și metodele de învățare prin descoperire. Ceea ce această schemă indică precis sunt doar extremele: *expunerea*, la extrema ce ține de receptare, iar la cealaltă extremă, *rezolvarea creativă de probleme*. Spațiul dintre cele două este unul de compromis între elementele aparținând receptării și cele aparținând descoperirii.

Utilitatea acestor clasificări este evidentă, ele ajutând oamenii școlii să-și ordoneze ideile, vocabularul și activitatea didactică, în funcție de reperle menționate, înseși judecățile de valoare alcătuindu-se pe baza acestor concepte.

Dar o cunoaștere mai concretă și aprofundată a naturii, locului, rolului, statutului fiecăreia dintre ele se poate realiza doar din prezentarea analitică a fiecăreia, cu toate implicațiile pe care le presupune în diversele situații de aplicare efectivă.

IV. Prezentarea analitică a principalelor metode de învățământ

IV.1.1. Definiere forme, detalieri

Metoda expunerii constă din prezentarea *verbală monologată a unui volum de informație, de către educator către educați, în concordanță cu prevederile programei și cu cerințele didactice ale comunicării*. Sub aspectul funcției didactice principale, se înscrie între modelele *de predare*; după mijloacele cu care operează pentru vehicularea conținuturilor (cuvântul), avem a face cu o *metodă verbală*; după gradul de angajare a elevului, este o *metodă expozitivă*, deci care situează elevul în postura de receptor. Este o metodă ce a beneficiat de o îndelungată utilizare în procesul de învățământ, de unde încadrarea ei între *metodele tradiționale* ale școlilor de pretutindeni. Poate să apară și în formă “pură”, dar, de regulă, *se sprijină și pe alte metode sau se împletește* cu ele, în funcție de materia la care este utilizată. De pildă se poate combina cu *conversația*, în cadrul materiilor umaniste, cum ar fi istoria ori literatura, și cu *demonstrația*, în cadrul unor obiecte cum ar fi geografia sau științele naturale. În funcție de vârsta elevilor și de experiența lor de viață, poate îmbrăca mai multe variante: *povestirea, explicația, prelegerea școlară*.

Povestirea constă din prezentarea informației sub formă *descriptivă sau narativă, respectând ordonarea în timp sau în spațiu a obiectelor, fenomenelor, evenimentelor*. Explicațiile nu lipsesc cu desăvârșire, dar ele ocupă un loc secundar în raport cu prezentarea faptelor. Este utilizată ca una din metodele de bază în predarea diferitelor materii în clasele mici (I-IV): limba maternă, cunoștințe despre natură, istorie, geografie. Motivarea acestei ponderi însemnate se sprijină pe o seamă de realități:

- (a) *volumul încă insuficient de reprezentări* pe care copilul îl posedă la această vârstă; ori, se știe că procesul gândirii va trebui să se sprijine inițial pe niște reprezentări sau imagini concrete ale obiectelor sau fenomenelor;
- (b) *tendința specifică vârstei școlare mici* (aceea de *cunoaștere a tabloului faptic, concret, al lumii*), de unde oportunitatea povestirii; pe de altă parte faptul că elevul de școală primară *nu are încă suficient dezvoltată gândirea abstractă*, care să-l ajute în a înregistra faptele prin intermediul explicației științifice autentice;
- (c) *povestirea este forma de exprimare în care educatorul poate uza de o anume “încărcătură afectivă” a faptelor prezentate și a limbajului utilizat.*

Explicația este forma de expunere în care predomină „argumentarea rațională” făcându-și loc deja problemele de lămurit, teoremele, regulile legile științifice etc. În explicație, cuvântul profesorului înfățișează elevilor tema desfășurată într-o ordonare logică de date și fapte, care duc în mod necesar la o concluzie și generalizare. Așadar, pe primul plan nu se mai află „faptele de prezentat”, ci „faptele de explicat”. Într-o formă simplă, ea poate fi prezentată încă din clasele primare, dar revine predominantă din clasele mijlocii (V-VIII), continuând în clasele liceale. Explicația are și ea la bază *anume rațiuni: elevul a acumulat o experiență faptică suficientă, simțind nevoia să-i fie lămurită în amănunt; „mecanismele” gândirii logice sunt destul de dezvoltate să poată recepționa discursul științific propriu-zis; tendința dominantă a vârstei începe să fie aceea de cunoaștere a tabloului causal dinamic al lumii*.

Prelegerea școlară reprezintă forma de expunere în cadrul căreia informația este prezentată ca o succesiune de idei, teorii, interpretări de fapte separate, în scopul unificării lor într-un tot. Întrebuințarea ei se concepe în clasele mari liceale. Diferă de celelalte două atât prin aceea că vine în întâmpinarea specifică vârstei (cunoașterea ansamblului complex, dialectic al realității), cât și prin considerarea posibilităților elevilor de această vârstă (posedarea unei mari cantități de informații particulare și dezvoltarea suficientă a mecanismelor gândirii abstracte).

Importanța utilizării metodei expunerii în general reiese din faptul că, pe de o parte, scurtează timpul însușirii de către elevi a culturii multimilenare a omenirii, ceea ce prin metode bazate pe descoperire ar fi mult mai dificil; pe de altă parte, ea constituie o ocazie permanentă pentru educator de a oferi educatului un model (sau o sugestie de model) de ordonare, închegare, argumentare, sistematizare a informației din diverse domenii. Pentru a-și putea îndeplini, însă, aceste roluri, ea trebuie să respecte un minimum de cerințe, adică:

- (1) *Conținuturile* prezentate să fie *autentice și convingătoare*, ceea ce implică pregătirea anticipată temeinică a expunerii.
- (2) În cadrul oricăreia dintre formele prezentate să fie respectate limitele și obiectivele programei: nici prezentarea simplistă a conținuturilor, nici încărcarea excesivă cu elemente care nu au legătură cu lecția, nu sunt procedee normale.
- (3) Volumul de informație să fie rezonabil, în raport cu vârsta și cu experiența de învățare a copiilor. Unii autori dau chiar cifre orientative despre această cantitate de informație, consemnând între 3-5 noțiuni noi, în clasele cele mai mici, până la aproximativ 20 noțiuni noi în clasele superioare.
- (4) *Stringența logică și succesiune logică*. Stringența logică cere ca expunerea să aibă o idee centrală, din care decurg câteva idei principale; la rândul lor, acestea trebuie să fie explicate și susținute prin idei de amănunt și exemple. Succesiune logică, adică ideile să decurgă unele din altele.
- (5) Exemplele ilustrative să fie doar în cantitate suficientă; abuzul de exemple consumă timp sau chiar împiedică înțelegerea esențialului; lipsa totală a acestora face neinteligibil orice conținut, chiar și la vârste mari.
- (6) *In cazul povestirii*, se impune ca o cerință aparte *caracterul plastic, emoțional, sugestiv* al expunerii, aceasta fiind sprijinită chiar pe elemente dramatice, mimică, gestică.
- (7) Sub aspectul exprimării: *adecvare a limbajului și stilului la nivelul auditoriului; claritate logică și corectitudine gramaticală*. Expunerea cu adevărat profitabilă este cea care se prezintă în haina cea mai simplă.
- (8) *Echilibru între cantitatea de cuvinte și conținutul exprimat; expresivitatea* (realizată prin: *intonație, accente semnificative, pauze necesare, sublinieri etc.*); *un ritm optim*, de aproximativ 60-70 cuvinte pe minut.

IV.1.2. Expunerea în actualitate

Nu rareori se ivesc obiecții la adresa folosirii expunerii ca metodă de predare, mai ales în varianta *prelegere*, iar în unele cazuri în forma *explicație*. Sunt însă destui autori care o susțin, subliniindu-i valabilitatea prin argumente din cele mai rezonabile (Ausubel, D. și Robinson, Fl., 1981).

Există, apoi, alți autori care vin cu unele *propuneri de inovare* a expunerii, în vederea „translării” ei mai aproape de grupa metodelor active (Cerghit, I., 1980), prin adoptarea a două noi variante de expunere: *expunerea cu oponent* și *prelegerea--dezbatere*. Cea dintâi se prezintă ca o *variantă dramatizată* a expunerii, implicând prezența unui „actor” în plus, în afară de expozant și de auditoriu: *oponentul*, care, pe parcursul expunerii, să intervină cu întrebări sau opinii deosebite de ale celui care face expunerea. Cea de-a doua variantă menționată este în fapt o *combinație a expunerii cu dezbaterea*. Autorul propune ca o primă parte să se concretizeze într-o alocuție

sistematică, menită să prezinte conținuturile pregătite de către autorul expunerii, ea acoperind aproximativ jumătate din timpul alocat învățării. Partea următoare trebuie să constea din *discuție, cu participarea întregului auditoriu*, pe baza tezelor emise de către expozant.

IV.2. Conversația didactică

Este metoda de învățământ constând din valorificarea didactică a întrebărilor și răspunsurilor. Cum se poate observa, ea este o metodă tot verbală, ca și expunerea, dar mai activă decât aceasta.

IV.2.1. Conversația euristică

Euristică, adică astfel concepută încât să conducă la „descoperirea” a ceva nou pentru elev (*evriskein* = a găsi, a descoperi). Un alt nume ce i se dă acestei metode este acela de *conversație socratică*. Unii autori contemporani o sugerează chiar ca formă de învățare prin descoperire dirijată (Ausubel și Robinson, 1981). Se prezintă sub forma unor *serii legate de întrebări și răspunsuri, la finele cărora să rezulte, ca o concluzie, adevărul sau noutatea pentru elevul antrenat în procesul învățării*. Esențial este, de asemenea, faptul că profesorul orientează în permanență gândirea elevului, prin felul și ordinea în care formulează întrebările, astfel ca „din aproape în aproape” să ajungă la noutatea propusă.

Conversația euristică are și o formulă specifică de desfășurare. Adică, se poate vedea că întrebările și răspunsurile se încheagă în *serii compacte, fiecare nouă întrebare avându-și germenul sau punctul de plecare în răspunsul anterior*, ceea ce se poate reda și figurativ, astfel: Posibilitatea de utilizare a conversației euristice nu este nelimitată, ci condiționați de un fapt esențial. Anume, de experiența de cunoaștere de până arunci a elevului, care să-i permită să dea răspuns la întrebările ce i se pun: „când elevii posedă, din lecții anterioare, materialul factual necesar pentru a ajunge la anumite concluzii generalizatoare”, corelații noi etc. (Roman, I., 1970; Stanciu, L. 1961). Iată câteva ocazii: când lecția se poate face pe baza unui material intuitiv, familiar elevilor în amănunțele lui aparente, ceea ce înseamnă că metoda conversației se împletește cu demonstrația; când lecția are loc pe baza studiului individual sistematic, efectuat de elevi (de pildă, o lecție de analiză a unor opere literare, din care să rezulte caracterizarea personajelor, surprinderea elementelor specifice creației autorului etc.); în lecțiile care urmează după una sau mai multe excursii, în care elevii au cules datele necesare discuției (la științe naturale, geografie, istorie); în partea de încheiere a unei experiențe sau în paralel cu aceasta; în lecțiile de recapitulare și sistematizare, când elevii posedă deja conținuturile acestea, urmând numai să le generalizeze și să le coreleze după anumite criterii; chiar, uneori, în verificarea elevilor, având în vedere necesitatea unor întrebări de sprijin (când, de pildă, elevii nu-și pot exprima singuri propria informație sau nu pot face legăturile necesare între cunoștințele pe care le dețin).

IV.2.2. Conversația examinatorie (catehetică)

Are ca funcție principală *constatarea nivelului la care se află cunoștințele elevului la un moment dat*. Chiar și sub aspect formal se deosebește de cea euristică, în sensul ca *nu mai este obligatorie constituirea în sisteme sau lanțuri sau serii ale întrebărilor și răspunsurilor*. Altfel spus, fiecare întrebare împreună cu răspunsul său alcătuiesc un microunivers de sine-stătător în raport cu celelalte întrebări și răspunsuri. În afară de aceasta, nu este necesar ca ea să epuizeze toate aspectele legate de conținutul vizat, prezentându-se adesea sub forma întrebărilor de sondaj.

Chiar dacă *rolul ei de bază este acela de examinare* a elevilor, totuși, unii autori (Todoran, D., 1964; Țârcovnicu, V., 1975) o enumeră și între metodele cu funcție de predare-asimilare. Și acest lucru se poate dovedi ca adevărat, putându-se totodată menționa situațiile de utilizare ale acestei metode, și anume: *în cadrul conversației care poate preceda predarea unei teme noi,*

pentru ca profesorul să-și dea seama la ce nivel trebuie concepută predarea ca atare; *pe tot parcursul predării* subiectului nou, sub forma întrebărilor de sondaj, *cu rol de feed-back*, adică pentru a vedea dacă și cât au înțeles elevii din ceea ce se predă; în acest caz, ea joacă și un rol de atenționare permanentă a elevilor asupra urmării „firului” predării; *la încheierea predării* unei lecții, prin întrebări recapitulative, care să reia, în mare, aspectele reprezentative din noul material predat.

Condiția necesară și suficientă a conversației didactice se concretizează în câteva cerințe privind *calitățile întrebărilor*, pe de o parte, și *ale răspunsurilor*, pe de alta, (Stanciu, I., 1961; Todoran, D., 1967; Roman, I. și colab., 1970; Țărcovnicu, V. 1975; Cerghit, I., 1980).

1. *Calități ale întrebărilor:*

- a. Să fie formulate *corect, atât sub aspect gramatical, cât și illogic*; rabaturile de ordin fie gramatical, fie logic, servesc ca exemplu negativ pentru elev;
- b. Să fie *precise*; dacă se întreabă, de pildă, „Cum este leul?”, „Cum sunt munții?”, se comite aceeași eroare a impreciziei; soluția: sau să fie preciza: „criteriul” întrebării (după modul de hrănire, de pildă); sau să se nominalizeze categoria de însușiri pe care se axează întrebarea (în loc de „Cum sunt munții?”, „Ce înălțime au munții?”, „Cât de vechi sunt munții?” etc.);
- c. *Întrebarea să aibă concizieconvenabilă* și să se refere la un conținut limitat. Nu sunt considerate normale întrebările lungi de felul: „Vreau să văd acum, dar să fie atentă toată lumea, cine-mi poate răspunde, cine a fost Mihai Viteazul, cât a domnit, câte lupte a purtat?”;
- d. *Întrebările să fie de o varietate suficientă: întrebări care pretind explicații* „Cum...?”, „De ce...?”; *întrebări care exprimă situații problematice*: „Dacă..., atunci...?”, „Ce crezi că s-ar întâmpla dacă...?”;
- e. *Întrearea să fie asociată* (în conștiința educatorului) *cu timpul de gândire pe care îl necesită*, în funcție de dificultatea ei. La acest titlu se citează eroarea educatorului „grăbit”, solicitând în mod permanent răspunsul, chiar imediat după formularea întrebării;
- f. *Pe timpul formulării răspunsului nu se intervine* decât în cazul când elevul comite din start confuzii grosolane;
- g. De regulă *nu sunt profitabile*, deci nici indicate, *întrebările care cer răspunsuri monosilabice* (da/nu) și nici cele *care cuprind sugerarea răspunsului*, decât în cazurile când se continuă solicitarea elevului prin justificările de rigoare;
- h. Normal este ca mai întâi *să se formuleze întrebarea și să se adreseze întregii clase*, iar numai după expirarea timpului aproximativ de gândire (sau după ce elevii se anunță) să fie numit cel care să răspundă;
- i. *Nu sunt indicate întrebările voit eronate*, de tipul: „Cum s-a încheiat lupta lui Mihai Viteazul la... Stănilești?”.

2. *Calitățile răspunsului:*

- a. Să aibă *întotdeauna corectitudinea gramaticală și logică necesară*, indiferent de materia școlară în cadrul căreia se formulează;
- b. *Răspunsul să acopere întreaga sferă a întrebării* Din acest unghi de vedere cea mai potrivită formulare este considerată cea enumerativă sau cu sens de echivalență;
- c. *Răspunsul să vizeze cu precizie conținutul esențial al întrebării*, având în același timp *concizia cea mai convenabilă*. Introducerile lungi, precum și tendințele spre relatări colaterale trebuie combătute în mod sistematic;

- d. Pentru clasele mici în special, tradiția a statornicit cerința ca răspunsul să *fie prezentat într-o propoziție sau frază încheiată*;
- e. Elevul să fie îndrumat să *evite formulările fragmentate, sacadate*, eventual însoțite de elemente care „parazitează” și urătesc vorbirea (de pildă precedarea răspunsului de „ăăă...!; îîî...!”)

IV.2.3. Conversația în actualitate

Se aud voci care acuză conversația socratică de „fărămițarea” cunoașterii într-o multitudine de fragmente dirijate strict de către profesor. Sunt apoi alți autori care susțin că ea nu este altceva, în multe cazuri, decât un monolog mascat, mimat prin întrebări astfel construite de profesor, încât elevii să răspund exact cum i-a „programat” el, profesorul.

După cum sugerează autorii, *cu adevărat activă ar fi conversația multidirecțională, denumită și conversația dezbateri.*

Toți cei care o susțin o însoțesc, însă, de o seamă de cerințe în afara cărora n-ar avea funcționalitatea necesară. Cerințele se adresează pe de o parte elevilor, și anume: – ei pot fi antrenați în dezbateri numai când dispun

- (a) de *informația* implicată în problemă,
- (b) de *metoda* necesară *investigării în sfera dezbaterii*, precum și
- (c) de *capacitatea de a înțelege punctele de vedere ale celorlalți*.

Pe de altă parte, cerințele se adresează profesorului, adică:

- (a) să fi creat *climatul socio-afectiv* necesar, bazat cu prioritate pe coeziunea grupului;
- (b) să organizeze grupul de dezbateri în *număr rezonabil* (15-20), pentru a da fiecăruia posibilitatea să-și exprime părerea;
- (c) să se îngrijească de cea mai bună *dispunere în spațiu* a grupului (de pildă, dispunerea în semicerc sau la masă rotundă este considerată mai productivă decât cea care plasează elevii unii în spatele altora, ca în sala de clasă tradițională);
- (d) profesorul să *evite* pe cât posibil *să-și impună propria părere*, asumându-și doar rolul de moderator;
- (e) să se îngrijească de o *repartizare aproximativă* (nu absolutizantă) a *timpului*, pentru tratarea fiecărei probleme cuprinse în dezbateri.

IV.3. Metoda demonstrației

Toate lucrările de didactică leagă numele demonstrației de același verb latin *demonstro-demonstrare*, cu sensul de *a arăta, a înfățișa* (el are și sensul de a dovedi, dar care nu intră în discuție aici). Noi o vom defini ca *metodă de predare - învățare, în cadrul căreia mesajul de transmis către elev se cuprinde într-un obiect concret, o acțiune concretă sau substitutele lor*.

Demonstrația este prezentă într-o formă sau alta, în toate materiile de învățământ. Dacă vom separa, însă, disciplinele școlare, pe anumite categorii, o vom găsi mai frecvent utilizată fie în *cele care explorează direct o realitate concretă* (științele naturale, geografia fizică, fizica, chimia), fie în *cele care pun pe primul plan un anumit aspect executoriu* (disciplinele de educație fizică, estetică, tehnico-practică) și mai puțin frecventă în celelalte categorii (științele umaniste). S-ar putea delimita *cinci forme de demonstrație relativ distincte, în funcție de mijlocul pe care se bazează fiecare*:

- (a) demonstrația cu obiecte în stare naturală;
- (b) demonstrația cu acțiuni;
- (c) demonstrația cu substitutele obiectelor, fenomenelor, acțiunilor;
- (d) demonstrația de tip combinat;

(e) demonstrația cu mijloace tehnice.

IV. 3.1. Demonstrația cu obiecte

Caracteristica ei este aceea că *sursa principală a informației elevului constă dintr-un obiect natural* (roci, semințe, plante, substanțe chimice etc.), iar pe cât este posibil încadrate în contextul lor de existență (de pildă, plantele sau unele animale de laborator).

Avantajul formei de demonstrație în discuție este că imprimă învățării o notă deosebit de convingătoare, dată fiind evidența faptelor constatate de elevi în acest fel. Se utilizează mai ales în grupa științelor naturii, atât în lecții de predare, cât și de consolidare.

Lucrările de specialitate se opresc cu deosebire asupra cerințelor didactice ale utilizării obiectelor de demonstrat, adică:

1. *Așezarea și gruparea elevilor* să fie concepute astfel încât să favorizeze receptarea convenabilă de către toți: pe de o parte, să fie avute în vedere particularitățile lor senzoriale; pe de altă parte, dispunerea elevilor trebuie concepută diferențiat, în funcție de formula în care se face demonstrația: frontal (adică în fața întregii clase, în același timp), pe grupe mici etc.
2. Dată fiind curiozitatea firească a copiilor, este necesar ca *obiectele să le fie prezentate numai atunci când trebuie să fie explicate*; altfel, vor reprezenta o continuă cauză de distragere a atenției.
3. Elevii să fie *sensibilizați și orientați* în prealabil asupra obiectelor ce urmează a fi demonstrate, prin precizarea unor puncte de reper, care vor orienta percepția;
4. Atunci când obiectele prezintă niște *aspecte deosebit de atrăgătoare prin ineditul lor*, elevii să fie lăsați un timp scurt să-și „risipească” curiozitatea, pentru ca apoi explicațiile să nu fie perturbate de eventualele lor reacții spontane.
5. Exemplarele prezentate să sugereze elevului *situațiile tipice* din realitate, de unde necesitatea varietății suficiente a ipostazelor în care ele se prezintă.
6. Când împrejurările o cer (obiectele sunt prea mici sau de prea mare varietate), prezentarea lor să se facă în *colecții*.
7. Ori de câte ori situația o îngăduie, obiectele să fie percepute prin *participarea cât mai multor simțuri*. Explicația acestei cerințe este rezumată în rolul interacțiunii analizatorilor pentru deplinătatea și durabilitatea percepției.
8. Să se respecte o anumită logică a percepției obiectelor, respectiv să se pornească de la *intuirea întregului*, să se continue *cu prezentarea analitică*, să se încheie cu *revenirea la ansamblu*.
9. Ori de câte ori este posibil, obiectele să fie prezentate „în dinamismul lor, în diferite stadii de dezvoltare”, în interesul aceleiași cunoașteri complete.
10. Didacticile mai vechi aduc în discuție cerințe legate de anumite *restricții* în demonstrația cu obiecte: substanțele nocive sau periculoase să fie manevrate exclusiv de către educator și niciodată lăsate la îndemâna elevilor; să nu fie utilizate în demonstrație obiecte care perturbă procesul didactic sau care degradează fizic sau moral lăcașul de educație.
11. Se menționează pe alocuri că în timpul demonstrației elevii să fie angajați și ei în realizarea acesteia, deci demonstrația să *treacă în starea de exercițiu* de cunoaștere pentru elev.

IV.3.2. Demonstrația cu acțiuni

Când *sursa cunoașterii pentru elev este o acțiune pe care educatorul i-o arată (i-o demonstrează)*, iar *ținta de realizat este transformarea acțiunii respective într-o deprindere* (sau

mai mult decât o deprindere), avem de a face cu demonstrația cu acțiuni, menționată de puțini autori ca atare. Ea poate fi prezentă în toate disciplinele de învățământ, *când scopul urmărit este căpătarea unei deprinderi*: gramatică (pentru căpătarea deprinderilor caracteristice); matematică (pentru căpătarea deprinderilor de calcul, de alcătuire a raționamentului specific); chiar filosofie (știut fiind că și demersul filosofic trebuie mai întâi „arătat”, deci demonstrat de profesor, pentru a putea fi însușit treptat apoi de elev, prin exercițiu).

Creionăm și pentru demonstrația cu acțiuni cerințele didactice de respectat:

1. în primă linie, *rămân valabile și aici toate cerințele formale privind așezarea, gruparea, instruirea prealabilă a elevilor*, date fiind aceleași necesități cu privire la receptarea convenabilă și interesul suficient din partea acestora din urmă.
2. *O exersare prealabilă suficientă a acțiunii de către instructor* reiese cu aceeași evidență.
3. *Demonstrația să fie înfăptuită efectiv*, să conștie din acțiune reală, iar nu din „mimare” sau simplă verbalizare.
4. *Să se împletească în cât mai scurt timp cu exercițiul*, adică acțiunea să fie preluată de către elev.
5. Să uzeze în modul cel mai propriu de *sprijin pe explicațiile instructorului*. Sunt situații, de pildă, *când instructorul este nevoit să „descom-pună” acțiunea și să o explice parte cu parte*, după cum *poate fi mai productivă explicația completă*, alternativ cu *execuția completă*.

IV. 3.3. Demonstrația cu substitute

Are o extensie deosebit de mare, *substitudele sau materialele confecționate (în didacticile mai vechi desemnate și cu numele de artefacte) sau preparate*, putând sta adesea mai ușor la îndemâna educatorului. *Substitudele se înfățișează sub mai multe variante concrete*:

1. *planșe cu cele mai felurite conținuturi: desene fidele originalului ; scheme cu caracter convențional; liste de modele lingvistice; tabele statistice. reprezentări grafice, tabele sinoptice din diferite domenii ca fizica, chimia, matematica; scheme ale unor procese etc.;*
2. *hărți din diferite domenii (geografice, geologice, istorice, lingvistice) de mare importanță în domenii de învățare, care necesită sprijinul pe coordonatele geografice;*
3. *fotografii și tablouri, care prezintă calitatea de a reda cu strictă fidelitate realitatea pe care o studiem la un moment dat;*
4. *materiale tridimensionale : machetele, corpurile geometrice.*

Ele pot adesea să reprezinte chiar majoritatea materialelor intuitive la multe dintre materiile școlare. Motivația frecvenței acestei utilizări este multiplă:

- (a) *distanța în timp și spațiu* nu permite, în multe cazuri, apelul direct la obiectele sau fenomenele concrete;
- (b) *alcătuirea prea complicată sau absconsă a obiectelor și fenomenelor din realitate*, care, prin intermediul substitutelor, se poate simplifica, fie prin vizualizare, fie prin schematizare;
- (c) *imposibilitatea recurgerii la existențe naturale*. când este vorba de unele plante și mai ales de animale;
- (d) *faptul că substitudele pot sta la dispoziția învățământului timp nelimitat;*
- (e) *efortul financiar mai mic*, în raport cu originalele.

Și de această dată vom avea de respectat niște cerințe didactice:

- (1) *Cerințele din sfera obiectelor naturale și a acțiunilor, privitor la așezarea și dispunerea în spațiu a elevilor;*

- (2) cerința de a facilita învățarea, prin respectarea unor *exigențe didactice de execuție*, sugerarea *proporțiilor* dimensionale ale diferitelor realități substituite. Fie utilizarea diverselor procedee de redare, care le sporesc *caracterul inteligibil: linii îngroșate, linii punctate, trasare cu culori diferite* etc,
- (3) conformarea la exigențele de ordin estetic, ele servind și ca mijloc de realizare a acestei componente de educație.

IV.3.4. Demonstrația combinată

Există anumite combinații demonstrative care apar în forme relativ constante, cum sunt: *demonstrația prin experiențe și demonstrația prin desen didactic*.

Demonstrația prin experiențe reprezintă combinația dintre demonstrația *cu obiecte* și cea *cu acțiuni*. Ea implică *acțiunea de provocare* a unui fenomen, concomitent cu *explicarea obiectelor* care se transformă prin respectivul fenomen. Motivația utilizării ei constă în faptul că redă, redus la scară, conținutul unei serii întregi de transformări, cultivând totodată capacitatea elevului de a investiga realitatea singur, după modelul pe care i-l oferă educatorul, în timpul săvârșirii experienței.

Demonstrația prin desen didactic se concretizează în *efectuarea desenului de către educator în fața elevilor*, aceștia din urmă desenând în paralel cu ei. Combinația ce se cuprinde aici este cea dintre *o acțiune* (cea de a desena) și *un substitut* (desenul care rezultă). Și aici scopul este dublu: pe de o parte, *însușirea sau adâncirea informației elevului*; pe de altă parte, *formarea deprinderii de a reda grafic*, mai mult sau mai puțin simplificat, conținuturile de însușit și de reținut. Utilizarea acestei modalități de demonstrație se motivează esențialmente prin: *ușurarea înțelegerii și însușirii* materiei de către elev și prin *sporirea durabilității reținerii*, grație asocierii imaginii cu trasarea prin desen.

Cât privește regulile de respectat, ele rezultă din însumarea celor menționate în dreptul fiecărei componente implicate în fiecare din aceste două forme combinate.

IV.3.5. Demonstrația cu mijloace tehnice

Există și o formă aparte de demonstrație, care își datorează separarea de toate celelalte sprijinirii ei pe mijloace tehnice: *mijloace audio; mijloace video; mijloace audio-vizuale*.

Motivarea folosirii mijloacelor tehnice este foarte concretă, adică:

- (a) redau cu mare fidelitate, atât în plan sonor, cât și vizual;
- (b) pot surprinde aspecte care pe altă cale ar fi imposibil sau cel puțin foarte greu de redat;
- (c) grație diferitelor tehnici de trucaj, pot separa, descompune și reda fenomene insesizabile pe altă cale;
- (d) ele permit o reluare rapidă, ori de câte ori este nevoie, așadar evită consumul stânjenitor de timp;
- (e) datorită ineditului pe care îl conțin și chiar aspectul estetic pe care îl implică, ele sunt mai atractive pentru elevi și mai productive.

Cerințele pe care le implică se sintetizează astfel:

- (a) *organizarea specială* a spațiului în care se fac demonstrațiile de acest fel (perdele opace, pupitre etc.);
- (b) alegerea judicioasă a momentului utilizării demonstrațiilor de acest fel, pentru a nu "brui" activitatea elevului;
- (c) pregătirea specială a educatorului pentru utilizarea și întreținerea în stare funcțională a dispozitivelor, materialelor, aparatului cuprinse în acest demers.

IV. 4. Metoda observării

Constă în urmărirea sistematică de către elev a obiectelor și fenomenelor ce constituie conținutul învățării, în scopul surprinderii însușirilor semnificative ale acestora. Potrivit unor autori consacrați în problema metodelor de învățământ (Cerghit, I. 1980), observarea reprezintă una dintre metodele de învățare prin cercetare și descoperire. Este practică de elevi în forme mai simple sau mai complexe, în raport cu vârsta. Faptele de observat pot să aibă o mare diversitate: dezvoltarea fluturului de mătase, evoluția unor fenomene caracteristice anotimpurilor anului, corelații între viața plantelor și animalelor, producerea unor fenomene meteorologice, a unor “schimbări de stare” etc. Funcția metodei nu este în primul rând una informativă, ci mai accentuată apare cea formativă, adică de introducere a elevului în cercetarea științifică, pe o cale simplă.

Potrivit mai multor autori, o observare presupune parcurgerea câtorva etape: organizarea observării, observarea propriu-zisă, prelucrarea datelor culese, valorificarea observării.

În funcție de dinamica echilibrului dintre activitatea profesorului și elevilor, putem stabili gradul de independență a observării. „Inițial, pentru familiarizare, se poate folosi și observarea dirijată din afară, printr-un program stabilit de profesor, dar care trebuie să lase treptat loc autodirijării” (Cerghit, I.). Fazele următoare sunt, după opinia noastră, faze de tranziție, în care elevii se desprind treptat de tutela profesorului, începând cu etapa a doua (observarea propriu-zisă), continuând cu a treia, ca în final să ajungă la independență aproximativ completă. Numai în acest ultim stadiu ea poate fi numită, pe drept, observare independentă.

IV.5. Lucrul cu manualul

O definiție cu totul provizorie a acestei metode ar suna astfel: *metodă didactică în cadrul căreia învățarea are ca sursă esențială și ca instrument de formare a elevului cartea școlară sau alte surse similare*. Lectura este o materie-instrument, de care fiecare se servește o viață întreagă. Finalitatea ei este dublă: dobândirea de către elevi a fondului apercceptiv necesar înțelegerii textului în general, precum și căpătarea deprinderii de a utiliza cartea, și ea are variante diferite, după cum elevul se află mai la începutul experienței de învățare sau într-o fază mai avansată. Pentru început, se utilizează metoda lecturii explicative. Definiția ei cea mai simplă este: *metodă de învățământ bazată pe citirea din manual și explicarea, în clasă, sub îndrumarea strictă a educatorului*. Are și o desfășurare specifică, pornind de la lectura integrală, continuând cu analiza pe părți sau aspecte și încheind cu încercarea de redare a întregului și aplicațiile aferente.

Lucrările de didactică mai vechi sau mai noi o prezintă ca metodă de bază de învățare, în clasele mici. În clasele V-VIII, această metodă își pierde oarecum din extindere. Totuși, la începutul anului se folosește după aceeași schemă la majoritatea materiilor, pentru a arăta elevilor modul de folosire a manualului în învățare, ceea ce se realizează prin inițierea lor în practica lecturii individuale, prin dirijare de către profesor.

Nivelul pe care trebuie să-l realizeze elevii claselor mari, prin exersare insistentă în lucrul cu manualul, trebuie să fie *cel al lecturii independente*. Altfel spus, elevul să fie obișnuit treptat să se desprindă de tutela profesorului, prin *lectură individuală dirijată* în clasă, care, începând cu clasele gimnaziale, devine o practică frecventă.

Cea mai înaltă cotă a deprinderilor elevului de liceu trebuie să vizeze capacitatea de a face însemnări, adnotări, sistematizări, dar mai ales de a conspecta (a face rezumate comentate) și de a întocmi fișe din lectura cărților (cuprinzând idei principale însoțite de citate și argumente).

IV.6. Metoda exercițiului

Definiția pe care am considerat-o mai completă a fost: *executarea repetată și conștientă a unei acțiuni în vederea însușirii practice a unui model dat de acțiune sau a îmbunătățirii unei performanțe.*

Exercițiul nu se limitează doar la formarea deprinderilor, ci vizează în același timp consolidarea unor cunoștințe, care reprezintă aspectul teoretic al acțiunilor implicate în exercițiu. Unii autori fac chiar o listă consistentă de funcții ale exercițiului: „adâncirea înțelegerii noțiunilor, regulilor, principiilor”, „dezvoltarea operațiilor mentale”, „învingerea rezistenței cauzate de deprinderile incorecte” etc. Aplicarea exercițiului este compatibilă cu orice conținut de învățământ, dat fiind că *fiecare materie, fie ea teoretică sau practică, implică o parte executorie.* De pildă, și reluarea raționamentului filosofic în contexte diferite ne conduce tot la însușirea unei capacități de a acționa, după cum o face și reluarea acțiunii de educație fizică sau de desen.

Exercițiile pot fi grupate în funcție de cel puțin două criterii. Astfel, după formă, se pot grupa în exerciții *orale*, exerciții *scrise*, exerciții *practice*. După scopul și complexitatea lor, rezultă, în principiu, patru tipuri:

- *exerciții de introducere într-un model dat sau exerciții introductive* ; elevilor li se explică pentru prima oară o activitate, pe care ei o aplică în paralel cu explicațiile profesorului;
- *exerciții de însușire sau consolidare a modelului dat*, denumite și *exerciții de bază* elevul reia în întregime și în chip repetat, acțiunea ce i s-a explicat;
- *exerciții de legare a cunoștințelor și deprinderilor mai vechi cu cele noi*; sunt numite și *exerciții paralele*, având scopul de a integra deprinderile în sisteme din ce în ce mai largi;
- *exerciții de creație sau euristice* ; elevul le efectuează după ce deprinderea deja a fost însușită, iar prin intermediul lor încearcă să introducă în „model” anumite elemente personale.

Și exercițiul ne reține atenția prin câteva cerințe de respectat, în aplicarea lui.

1. *Elevul să fie conștient de scopul exercițiului și să înțeleagă bine modelul acțiunii, de învățat.* În caz contrar, există eventualitatea dezorientării lui și a desfășurării la întâmplare a exersării, rezultatele fiind expuse de asemenea hazardului.
2. *Exercițiile să aibă varietate suficientă*, altfel riscând să formăm numai parțial deprinderea propusă ca scop.
3. *Exercițiile să respecte o anumită gradație de dificultate în aplicarea lor. Deprinderile mai complicate se formează prin integrarea succesivă a unor deprinderi mai simple.* În acest sens, se poate vorbi despre respectarea ordinii de dificultate de la exerciții introductive, la exerciții de bază, la exerciții paralele, apoi la exerciții euristice. Spre exemplu, nu pot cere elevului să găsească noi căi de rezolvare a unei probleme matematice, până nu i-am format deprinderea de a o rezolva printr-o metodă consacrată, care este, în același timp, mai simplă. Sau, nu pot cere elevului să alcătuiască compuneri înainte de a-i forma temeinic deprinderea de a se exprima în propoziții și de a descrie sau de a nara situații simple după tablouri sau după anumite aspecte concrete din realitatea înconjurătoare.
4. *Exercițiile să aibă continuitate în timp*, altfel putând să apară lacune, care împiedică elevul să-și formeze în mod normal deprinderile vizate.
5. *Exercițiile să aibă ritm optim și durată optimă.* Autorii care s-au preocupat special de problemă arată că, în *perioada de început*, exersările să fie mai apropiate în timp și de mai scurtă durată; pe *măsură ce elevul se familiarizează*, distanța între exersări poate fi mai mare, iar durata exersării de asemenea mai întinsă (*Ibidem*).
6. *Exersarea să fie permanent însoțită de corectură* (inițial) și de *autocorectură* (pe măsură ce elevul începe să stăpânească acțiunea). Este regula care reiese din însăși teoria formării deprinderilor, altfel apărând posibilitatea însușirii mecanice și fără durabilitate.

Exercițiul este metoda cea mai intim împletită cu toate celelalte metode de predare și învățare. Drept urmare, am putea afirma că *fiecare dintre acestea se pot transforma în exercițiu*, odată preluate de către elev, după modelul profesorului. Este lucrul care ne dovedește o dată în plus că separarea netă a metodelor didactice este posibilă doar teoretic, nu însă și în practica utilizării lor.

IV.7. Algoritmizarea

În mod cu totul general, algoritmizarea *este definită ca metoda de predare-învățare constând din utilizarea și valorificarea algoritmilor*. Algoritmii reprezintă, la rândul lor, suite de operații săvârșite într-o ordine aproximativ constantă, prin parcurgerea cărora se ajunge la rezolvarea unei serii întregi de probleme de același tip. Pe plan didactic, *algoritmizarea ar însemna găsirea de către profesor a înlănțuirii necesare* (și, în același timp, cea mai accesibilă pentru elev) *a operațiilor fiecărei activități de învățat, ce se pretează unei astfel de ordonări*.

După cum s-ar putea constata, chiar și printr-o analiză sumară, algoritmizarea didactică presupune cu necesitate două lucruri: forma sau succesiunea aproximativ fixă a operațiilor săvârșite de elev și prestabilirea lor de către profesor. Altfel spus, elevul își însușește, pe calea algoritmizării, cunoștințele sau tehnicile de lucru, prin simpla parcurgere a unei căi deja stabilite, pe când în cadrul învățării de tip euristic însușirea are loc pe baza propriilor căutări.

De ce ar fi necesară algoritmizarea în procesul de învățământ? Pe de o parte, ea pune la îndemâna elevului un instrument simplu și operativ, scutindu-l de efortul de a-l căuta singur și lăsându-i disponibilă energia spre a o utiliza în alte direcții. Pe de altă parte, prin structura lor precisă și prin mânăuirea repetată de către elev, acesta din urmă găsește în algoritmi un sprijin permanent în sensul disciplinării propriei gândiri și asigurării acurateții propriei activități.

Două sunt problemele teoretice pe care le ridică azi algoritmizarea didactică. Una se condensează în întrebarea: *dacă această modalitate obligă elevul să urmeze scheme prestabilite, nu este ea păgubitoare pentru dezvoltarea lui?* Răspunsul este negativ. Fiindcă există numeroase situații de învățat, care ar cere prea mare efort și timp prea mult pentru a fi abordate euristic de către elevi. Se înțelege că, în aceste cazuri, este preferabilă algoritmizarea.

A doua s-ar putea exprima tot printr-o întrebare: *este ea o metodă de sine stătătoare, sau este mereu îmbinată cu celelalte sau inclusă în ele?* Lucrările de pedagogie o consideră când metodă (de pildă, unii autori o includ între metodele active, adică bazată pe acțiune), când o modalitate de învățare în limitele căreia sunt valorificate celelalte metode (de unde opoziția: *strategii algoritmice – strategii euristice*). Părerea noastră este că ar fi mai exact să considerăm algoritmizarea *nu o metodă de sine stătătoare, ci o latură a fiecăreia dintre metodele cunoscute*, dându-le acestora o coloratură specifică. Sugerăm ideea că, în principiu, fiecare metodă din cele enumerate poate avea o etapă algoritmică (inițială), urmată de alta euristică, atunci când elevul este deja bine familiarizat cu domeniul pe care îl investighează.

IV. 8. Modelarea didactică

Este denumirea metodei de predare-însușire în cadrul căreia mesajul ce urmează transmis este cuprins într-un model. Modelul reprezintă o reproducere simplificată a unui original (obiect, fenomen, proces tehnologic, sistem de funcționare etc), în așa fel încât să fie pus în evidență elementul care interesează. Modelarea poate fi realizată prin mai multe procedee, bine definite: *mărire sau reducere la scară* a unor reproduceri similare (machete, mulaje, stații pilot sau microprocese); *concretizare* (redarea figurativă a unor cifre sau grupuri de cifre); *abstractizare* (redarea prin anumite formule numerice sau literale a unor serii întregi de obiecte, procese, acțiuni); *analogie* (imaginarea unui obiect nou sau aparat, a căror funcționare să fie concepută prin comparație cu structura sau utilizarea altui obiect sau aparat existent, asemănător).

Clasificările propuse pentru modele nu reflectă încă o viziune unitară. Mai accesibilă pare următoarea clasificare (Țârcovnicu, V.):

- 1) *modele obiectuale* (corpuri geometrice, machete, mulaje, micromodele similare);
- 2) *modele figurative* (scheme, grafice, semne convenționale, filme de animație care reproduc schematic fenomene din natură, cum ar fi cele magnetice, electrice, biologice);
- 3) *modele simbolice*, adică formule logice sau matematice, care sintetizează mecanismul de funcționare sau acțiunea de construire a unor agregate, mașini etc, sau desfășurarea unor procese din anumite domenii de activitate (MKS, CGS, H₂, H₃, O₂, etc).

Rățiunile care se pun astăzi la baza extinderii predării prin modelare se sintetizează astfel: utilizarea modelului impune elevului nu numai recunoașterea și explicarea lui, ci și operarea concretă cu acesta; construirea modelului, transpunerea unui model în altul de altă dificultate implică activizarea elevului; modelul incită elevul la un efort de căutare, îl inițiază în raționamentul analogic implicat obligatoriu în modelare, îl familiarizează cu cercetarea științifică autentică.

Si modelarea este marcată de un dubiu: este ea sau nu este o metodă de sine stătătoare? Răspunsul poate a fi mai degrabă negativ, modelarea putându-se încadra în sfera demonstrației. Ca dovadă, lucrările de pedagogie, chiar și din timpul relativ apropiat, menționează demonstrația cu mulaje, machete și diagrame, sau cu ajutorul modelelor în general ca specie a metodei demonstrației.

IV.9. Problematizarea

Este denumită și *predare prin rezolvare de probleme* sau, mai precis, *predare prin rezolvare productivă de probleme*.

Este definită relativ diferit de la un autor la altul. Ca sinteză a tuturor acestor încercări, propunem definiția: *o metodă didactică ce constă din punerea în fața elevului a unor dificultăți create în mod deliberat, în depășirea cărora, prin efort propriu, elevul învață ceva nou*. De mare sprijin ne este contribuția lui T.V. Kudreavțev, care ordonează situațiile problematice pe cinci categorii sau tipuri:

- 2) când există un dezacord între vechile cunoștințe ale elevului și cerințele impuse de rezolvarea unei noi situații;
- 3) când elevul trebuie să aleagă dintr-un lanț sau sistem de cunoștințe, chiar incomplete, numai pe cele necesare în rezolvarea unei situații date, urmând să completeze datele necunoscute;
- 4) când elevul este pus în fața unei contradicții între modul de rezolvare posibil din punct de vedere teoretic și dificultatea de aplicare a lui în practică;
- 5) când elevul este solicitat să sesizeze dinamica mișcării chiar într-o schemă aparent statică;
- 6) când elevului i se cere să aplice, în condiții noi, cunoștințele anterior asimilate.

Necesitatea utilizării acestei metode în învățământ este ușor de dovedit, date fiind numeroasele ei valențe convenabile educației actuale, adică: faptul că favorizează aspectul formativ al învățământului, prin participarea efectivă și susținută a elevului și prin dezvoltarea intereselor de cunoaștere; faptul că sporește trăinicia și aplicabilitatea informației elevului în practică; faptul de a crea elevului o mare posibilitate de transfer a diverselor reguli însușite etc. Aplicarea problematizării nu este posibilă însă în orice împrejurări, lată câteva condiții strict obligatorii: *existența unui fond apercceptiv suficient al elevului; dozarea dificultăților într-o anumită gradație; alegerea celui mai potrivit moment de plasare a problemei în lecție; existența unui interes real pentru rezolvarea problemei; asigurarea unei relative omogenități a clasei, la nivelul superior; un efectiv nu prea mare în fiecare clasă de elevi; evitarea supraîncărcării programelor școlare*. În lipsa respectării acestor condiții, se înțelege că problematizarea devine formală sau defavorizantă.

IV.10. Instruirea programată

IV. 10.1. Definiții, descriere, principii

Caracterizarea care i se potrivește cel mai bine ar fi: metodă multifuncțională, cuprinzând o înlănțuire de algoritmi, dar și de probleme de rezolvat, prezentate preponderent în formă verbală, dar și cu includerea unor aspecte intuitive. A fost „brevetată” de B. F. Skinner, imediat după 1950.

O înțelegere suficientă a esenței ei ar fi posibilă pe baza unui exemplu. Să presupunem că elevii ar trebui să-și însușească tema „Părțile de propoziție”, *nu predate de un profesor, ci programate*, adică inserate pe niște fișe, ce se pot utiliza individual de către fiecare elev. Pe fișe sunt înscrise, în mod sistematic, secvențele care conduc treptat la învățarea acestei teme. I se pune elevului la îndemână, în același timp, o listă sau „cheie” a răspunsurilor exacte. Iată câteva secvențe:

Secvența 1:

- a) I se dă elevului *informația* : „Partea de propoziție care arată cine săvârșește o acțiune sau cui i se atribuie o însușire se numește subiect”.
- b) Se exprimă pentru elev *o sarcină de rezolvat*, respectiv recunoașterea, într-o propoziție, a subiectului: „în propoziția: *Copiii citesc*, cuvântul.....este subiect, pentru că arată cine săvârșește acțiunea de a citi”.
- c) Copilul completează răspunsul în spațiile punctate.
- d) Se confruntă răspunsul completat de elev cu lista răspunsurilor exacte, în care va găsi notat răspunsul „*copiii*”.

Odată rezolvată această secvență, se trece la secvența 2, care va viza definirea și înțelegerea predicatului, parcurgând aceiași pași ș.a.m.d.

Pe baza acestui exemplu, putem arăta și explica principiile instruirii programate, ele putând înlocui chiar o definiție.

1. *Principiul pașilor mici*. Materia de învățat se împarte în fragmente, până la nivelul de înțelegere al copiilor. Mărimea acestor pași poate să difere în funcție de nivelul la care s-ar afla cei care învață.
2. *Principiul răspunsului efectiv* (după mulți dintre autori, *principiul participării active*) (vezi Radu, I., 1969). Potrivit lui, pentru a se putea merge mai departe, *nu sunt îngăduite golurile de răspuns* sau „săriturile”. Explicația se află în faptul că, de regulă, fiecare răspuns se sprijină pe rezolvarea altora anterioare lui.
3. *Principiul confirmării imediate*, care pretinde ca, după fiecare răspuns formulat, elevul să-l confrunte cu lista sau „cheia” răspunsurilor exacte. Rostul acestei confirmări (care se explică prin regula „întăririi”, potrivit lui Skinner) este de a informa elevul dacă poate sau nu să continue cu secvența următoare (aici avem a face și cu mecanismul *feed-back*, de care am amintit mai sus).
4. *Principiul ritmului individual*, reieșind din faptul că fiecărui elev i se poate pune la dispoziție programul de învățat, pe care îl parcurge în funcție de posibilitățile sale.

În afară de aceste principii, considerate de bază, se mai menționează și altele, cu statut auxiliar, cum ar fi *principiul repetiției*, *principiul reformulării secvențelor*, ambele justificate prin natura procesului didactic.

Cât privește *tipurile de instruire programată*, se citează de regulă *două fundamentale*, respectiv programarea *lineară* și cea *ramificată*, iar pe baza lor se compune o a treia, adică cea *combinată* sau *cu bucle* sau *cu ramificații*.

Programarea lineară (denumită și de tip skinnerian) are caracteristicile:

- (a) instructajul și ghidarea elevului sunt astfel concepute încât să evite la maximum erorile;
- (b) răspunsul este formulat de către elev, din memorie;

- (c) în cazul când răspunsul este corect, trece la secvența următoare; dacă este eronat, se întoarce și zăbovește asupra secvenței pe care a greșit-o până găsește răspunsul corect (nu i se prevede vreun mijloc de sprijin elevului, în caz de eroare, deși nu după toți autorii lucrurile apar așa).

Programarea ramificată (denumită și de tip Crowder), la rândul ei, are caracteristicile:

- (a) ea nu mai previne la maximum erorile, ba, dimpotrivă, prin introducerea unor elemente „distractoare”, poate să provoace erorile, erori din care-elevul să învețe;
- (b) răspunsurile sunt prezentate gata construite, elevul trebuind doar să-1 aleagă pe cel considerat corect, firește, printr-un efort de discernere, dată fiind nu o dată existența unor răspunsuri „capcană” sau valabilitatea mai multor variante;
- (c) în caz de eroare, i se prezintă elevului o subprogramă de sprijin, după care să reia secvența de la capăt.

Programarea combinată interpune secvențe lineare și ramificate, în funcție de necesitățile învățării. Iar, în realitate, așa se petrec lucrurile cel mai frecvent, dată fiind alternarea, în învățământ, a situațiilor când elevul trebuie să formuleze din memorie răspunsul sau să discearnă varianta proprie și să o aleagă corect.

Mijloacele utilizate în instruirea programată pot fi: *fișele programate, manualele programate, mașinile de învățat*, între acestea din urmă cele mai riguroase fiind *calculatoarele*, care, pe lângă afișarea programelor pe ecran, realizează și conducerea învățării

Avantajele instruirii programate sunt susținute în legătură directă cu principiile enumerate: posibilitatea sporită de înțelegere, prin divizare, a materiei; înlăturarea inconvenientelor de ritm al învățării, dată fiind individualizarea; căpătarea treptată a independenței de către elev, de unde atenuarea măcar parțială a efectului lipsei de cadre didactice, sau lipsei asistenței didactice în familia elevului; unii autori menționează chiar economia de timp, deși alții o neagă.

În mod cvasiparadoxal, *limitele* și respectiv *dezavantajele* sunt puse în relief mai minuțios decât virtuțile metodei: fie că metoda nu este considerată aplicabilă decât limitat, căci nu toate materiile și nu toate noțiunile sunt pretabile unei organizări așa de riguroase; fie că fărâmițarea excesivă „contrazice maniera omului de a gândi care este nu numai analitică, ci și sintetică”; fie că tutelarea excesivă a elevului i: limitează posibilitatea să-și dezvolte capacitățile creatoare; fie că ar conduce la negarea dialogului viu dintre profesor și elev, „ceea ce ar izola actul de învățare de contextul său psihosocial”. Ca urmare se propune introducerea în compunerea ei a unor secvențe euristice propriu-zise, chiar în forma unor situații problematizante.

IV.11. Studiul de caz

Ci definiție aproximativă, s-ar putea formula: *metodă ce constă din confruntarea elevului cu o situație reală de viață, prin a cărei observare, înțelegere, interpretare, urmează să realizeze un progres în cunoaștere*. Spre exemplu, un curent literar, un filosof sau curent filosofic, o situație economică dată, un elev care se comportă într-un anumit fel, toate la un loc pot constitui punctul de plecare pentru niște studii de caz. Sunt exemple care ne conving că metoda are aplicabilitate în toate compo-mentele de educație: intelectuală, morală, estetică etc.

După autorul I. Cerghit, s-ar putea identifica anumite etape ale studiului de caz, adică:

- a) *alegerea cazului* și conturarea principalelor elemente semnificative;
- b) *lansarea cazului*, care poate avea loc în mai multe forme, între care lansarea ca o situație problematică;
- c) *procurarea informației* în legătură cu cazul (prin oricare din metodele de culegere a datelor: observare, anchetă, experiment etc.);
- d) *sistematizarea materialului*, prin recurgerea la diverse metode, între care cele statistice;

- e) *dezbatere asupra informației culese*, care poate avea loc prin diverse metode (dezbatere tip masă-rotundă, *brainstorming*, Phillips 6-6);
- f) *stabilirea concluziilor* și valorificarea proprie: un referat, o comunicare, o suită de ipoteze de verificat în viitor, o hotărâre de luat.

Toate aceste elemente și dimensiuni ne îndreptătesc să o considerăm o metodă compozită, concentrând în sine o suită întreagă de alte metode, fără de care nu poate exista.

Motivația utilizării acestei metode ne este sugerată prin:

- a) situarea elevului chiar în mijlocul realității concrete, de unde înțelegerea esenței adevărilor și reținerea lor durabilă, precum și aplicarea în contexte reale;
- b) caracterul prin excelență activ al metodei, atâta vreme cât toți elevii se pot angaja în rezolvarea cazului;
- c) cultivă spiritul de responsabilitate în grup și capacitatea de inițiativă;
- d) favorizează socializarea elevului și capacitatea de colaborare.

IV. 12. Metodele de simulare

Aceasta este categoria în care se cuprind *jocurile* și *învățarea pe simulator*.

Metoda jocurilor este prezentată pe două categorii: de o parte cea a jocurilor *didactice* sau *educative*, de altă parte categoria jocurilor *simulative*.

Jocurile educative au, într-o măsură și într-o perioadă, caracter *imitativ empiric* (de-a îngrijitul copiilor, de-a medicul etc), această specie fiind proprie vârstei și educației preșcolare. Asupra rostului lor euristic și formativ s-au exprimat, de multă vreme, autori prestigioși ca J. Piaget, Ed. Claparede, Em. Planchard. O dată intrați în sfera educației sistematice, fie preșcolare, fie școlare, copiii adoptă alte feluri de jocuri *didactice*: *de dezvoltare a vorbirii*, *de orientare*, *jocuri matematice*, *jocuri gramaticale*. Acestea se disting nu numai printr-o relativă îndepărtare de conținuturile propriu-zis copilărești anterioare, dar și printr-o dificultate mai mare. Este semnul că fac trecerea spre activitatea de dincolo de elementul pur ludic.

Jocurile simulative au alt registru și altă semnificație, ele fiind veritabile *ocazii de antrenament* foarte apropiate de studiul de caz), pentru îndeplinirea unor roluri reale în viață. De aceea, ele capătă mai mare densitate la vârste școlare mai mari și se prezintă mai ales sub forma *jocurilor de rol*. Varietatea lor este de-a dreptul impresionantă, potrivit cu varietatea preocupărilor umane majore: jocuri de decizie, jocuri de arbitraj, jocuri de previziune etc.

Din exemplificările aduse de autorii care tratează problema jocurilor, reiese relația acestor modalități de învățare cu sistemul general al metodelor de învățământ. Spre exemplu, *se organizează un joc de roluri, în vederea realizării unui proiect imaginar de construcție a unui combinat chimic*. Elevii își asumă anumite roluri: de topometri, geografi, geologi, ecologi, sociologi, organe locale cu anumite răspunderi etc. Jocul va începe cu explicațiile sau instructajul și împărțirea rolurilor; va continua cu explicarea munci: fiecăruia; apoi, cu observări și determinări de tot felul (măsurători, înregistrări etc.); va continua cu sistematizarea datelor; va urma dezbaterea, care se va încheia cu anumite concluzii. După cum se vede, avem a face și aici tot cu o *structură mixtă*, care cuprinde câte ceva din mai multe metode deja studiate. Ceea ce, totodată, le atestă statutul de metode compozite.

În ce privește învățarea pe simulatoare, *coloratura metodei este exprimată prin invocarea mijlocului utilizat*, respectiv *un sistem artificial* (adică un *model*) constând dintr-un dispozitiv tehnic: de pildă, o machetă și un spațiu în care aceasta funcționează. Se știe rostul simulatoarelor în cadrul învățării unor deprinderi de mare complexitate și, deci, greu de însușit în condiții strict reale: conducerea unei locomotive, a unei aeronave, manevrarea corectă a unui sistem de căi de comunicație etc.

Ceea ce putem spune despre aceste modalități de realizare a învățării este în acord cu autorii care le susțin (I. Cerghit), ca fiind reale și mai ales necesare din ce în ce mai accentuat. Ceea ce

conchidem, însă, este că învățarea pe simulator reprezintă *tot o combinație sau o alcătuire complexă*, care îmbină mai multe dintre metodele anterior citate și prezentate. Fiindcă, în mod concret, învățarea pe simulator începe cu prezentarea simulatorului de către instructor (demonstrare); continuă cu explicarea și arătarea modului de funcționare (expunere și demonstrație cu acțiuni); continuă cu exersarea din partea elevului (care constituie partea cea mai consistentă a metodei), în paralel cu corectura din partea instructorului; se încheie cu aprecierea asupra progresului realizat; în final, trebuie să conducă la însușirea deprinderii ca atare. Așadar, și aici avem a face tot cu o metodă compozită.

IV.13. Învățarea prin descoperire

După opinia mai multor autori, ar trebui să tratăm separat, tot ca metodă didactică, metoda învățării prin descoperire.

Noi afirmăm că, într-adevăr, există *învățare prin descoperire* și că ea reprezintă o categorie logică opusă celei de *învățare prin receptare*. Pentru interpretarea completă a statutului învățării prin descoperire, vom recurge, însă, și la părerea altor autori. După americanii D. Ausubel și Fl. Robinson, vom considera definiția învățării prin descoperire, prin opoziție cu învățarea prin receptare: „învățarea prin descoperire se referă la o situație în care materialul de învățat nu este prezentat într-o formă finală celui ce învață (așa cum se petrece în învățarea prin receptare), ci reclamă o anumită activitate mentală (rearanjare, reorganizare sau transformare a materialului dat), anterioară încorporării rezultatului final în structura cognitivă”. Dacă aplicăm ideea la sistemul metodelor de învățământ, va trebui să admitem că *nu numai o metodă, ci mai multe pot să cuprindă o doză de învățare prin descoperire*; unele mai mult, altele mai puțin.

Ne vine în sprijin, în acest sens, și opinia autorului român Al. Găvenea, care încadrează în *grupa învățării prin descoperire* metodele: *jocurile didactice, instruirea pe bază de probleme, învățământul programat euristic, metoda proiectelor*. Iar dacă invocăm și alte surse, (Țârcovnicu, V., 1975), avem toate temeiurile să considerăm că învățarea prin descoperire *nu este practic o metodă* (cu atât mai puțin opusă problematizării), ci *o orientare sau o coloratură* pe care o pot căpăta, în diferite doze, mai multe dintre metodele prezentate în capitolul de față.

În final, câteva sugestii:

1. Pentru un mai limpede aspect al ideilor despre metode, găsim normală utilizarea în continuare a terminologiei și ideții, deja familiară corpului didactic, privind gruparea „polară” a metodelor în: *intuitive* versus *verbale*, de o parte și *expositive* versus *active*, de altă parte. Opțiunile pentru alte sistematizări pot fi îngăduite, dar cu raportările necesare la cele dintâi.
2. Cantitatea mare în care sunt prezentate azi metodele ar pretinde niște diferențieri, cu rostul de a simplifica demersul înțelegerii, adică:
 - a) Să se facă distincția între *metodele de învățământ* propriu-zise, pe de o parte, și între *formele învățării* sau cunoașterii, pe de altă parte. În felul acesta, s-ar putea stabili cu mai multă pregnanță locul algoritimizării și descoperirii în raport cu metodele didactice, loc care nu reiese încă destul de clar, cum s-a văzut.
 - b) Să fie stabilite însușirile necesare unei modalități de învățare, dacă vrem ca ea să capete *rangul de metodă de învățământ*. Aici și-ar face loc, de pildă, discuția despre modelarea ca metodă sau doar ca variantă modernă a demonstrației; dacă algoritimizarea este *metodă de învățământ* sau este doar *mod de punere în valoare a fiecăreia dintre metode*.
 - c) În fine, ca în tabloul prezentat de fiecare autor să se stabilească *relația existentă între diferitele metode*, după complexitatea lor. Așa am putea ajunge la categoriile: *metode*

simple sau *primare* (cum sunt expunerea, conversația, demonstrația, exercițiul etc.);
metode complexe sau *compozite* sau *multifuncționale* (cum sunt: studiul de caz,
jocurile, învățarea pe simulator, instruirea programată, alcătuite prin combinarea celor
primare.

Curs 3

PROIECTAREA ACTIVITĂȚII DIDACTICE

I. Modalități de organizare și desfășurare a activității didactice

I.1. Organizarea pe clase și lecții

Formula unui învățământ „pentru toți” a impus căutarea unor modalități de desfășurare a educației care să convingă că asemenea formulă nu e lipsită de temei și de conținut, că poate deveni o realitate, și încă una eficientă. În secolul al VII-lea, pedagogul ceh J.A. Comenius pune bazele sistemului de organizare pe clase și lecții, care a cunoscut o rapidă și largă răspândire în Europa; un rol important în evoluția sistemului l-au avut, la mijlocul secolului trecut, Herbart și, mai ales, herbartienii (T. Ziller și W. Reirij, aceștia din urmă făcându-se vinovați de alunecarea spre formalism pedagogic, impunând așa-numitele „trepte formale” ale lecției ca structură valabilă pentru orice situație de învățare. Sistemul a fost introdus în țara noastră prin „Legea instrucțiunii” din 1864.

Câteva caracteristici ale acestei modalități de organizare și desfășurare a activității didactice (Radu, I.T., Cozma, M., 1988)

- gruparea elevilor pe clase, în funcție de vârstă și nivelul de pregătire;
- organizarea conținutului învățământului pe discipline distincte, cu programe proprii, eșalonate pe ani de studiu prin planul de învățământ;
- organizarea instruirii pe ani școlari cu o structură bine precizată;
- trecerea elevilor dintr-un an de studiu într-altul, superior, pe criteriul promovării pe baza rezultatelor școlare;
- desfășurarea activității după un orar, sub formă de lecții, cu toți elevii clasei respective.

Formula învățământului pe clase și lecții a devenit emblematică pentru ceea ce s-a numit „sistemul tradițional” de învățământ. Criticile nu au întârziat să apară!

I.2. Critica sistemului de învățământ pe clase și lecții. **Modalități de organizare conturate în contextul criticii**

Critica organizării instruirii pe clase și lecții, dezvoltată la începutul secolului XX, a vizat îndeosebi:

- aspectul livresc al instruirii;
- lipsa de adecvare la particularitățile individuale ale elevilor (toți elevii desfășoară aceeași activitate);
- autoritarismul relației profesor-elev;
- rigiditatea sistemului de promovare: indiferent de aptitudini și performanțe, elevii trebuie să parcurgă în același ritm toate etapele procesului de formare;
- inactivismul metodelor pedagogice: în centrul activității e profesorul care *expune* cunoștințele: elevul doar receptează, e un „terț inclus”, un „obiect” al educației, factor pasiv;
- organizarea conținuturilor pe discipline care fragmentează realitatea, împiedicând interpretarea corectă și înțelegerea situațiilor de viață reală.

Iată câteva dintre modalitățile propuse la sfârșitul secolului trecut și mai ales în primele decenii ale secolului nostru, în spațiul pedagogic european și american:

- **activități practice și jocuri bazate pe interesele spontane ale elevilor.** În 1896 J. Dewey deschidea, pe lângă Universitatea din Chicago, prima școală experimentală, în care renunța la planurile, programele și metodele tradiționale propunând o educație diferențiată, care valorifică interesele spontane pentru cunoaștere ale copilului. Considerând că învățământul trebuie să urmeze drumul parcurs de omenire în crearea științei, Dewey situa în centrul filosofiei sale educaționale formula *learning by doing* (a învăța făcând);
- **individualizarea totală a învățământului, în condițiile unei programe unice,** propusă prin Planul Dalton (după numele localității din SUA în care a fost experimentat). Elevul primește programa și încheie cu profesorul un „contract de lucru” prin care se obligă să-și însușească o parte din teme; după încheierea contractului, are libertate totală în organizarea învățării, putând utiliza laboratoarele pe discipline și consulta profesorul. Fiecare elev evoluează în ritmul său și trece la o nouă etapă de învățare atunci când decide el, în urma verificării însușirii cunoștințelor;
- desfășurarea activității în clase organizate pe discipline, nu pe criteriul vârstei. Propunând această modalitate de organizare a activității educative, Sistemul Winnetka (după numele localității Winnetka, o suburbie a orașului Chicago, unde a fost experimentat) încearcă să corecteze Planul Dalton, îmbinând activitatea individuală cu activitatea comună. Noutatea sistemului constă în posibilitatea oferită elevului de a fi, în funcție de aptitudinile și performanțele sale, în clase diferite la discipline diferite, cu condiția ca diferența dintre clase să nu depășească doi ani. În Europa, ideea claselor mobile, pe obiecte de învățământ, și aceea a introducerii sistemului opțiunilor pentru anumite discipline, în funcție de Inclinațiile elevului, au fost susținute, la începutul secolului, de E. Claparede.
- organizarea activității pe „centre de interes” a fost propusă de pedagogul belgian Ovide Decroly. „Centrele de interes” răspund unor nevoi umane fundamentale (hrană, luptă contra intemperiilor, activitate în comun) și înlocuiesc disciplinele de învățământ, care fragmentează în chip artificial realitatea. Ideea înlocuirii obiectelor tradiționale de învățământ cu probleme inspirate de realitate a fost afirmată și concretizată și în SUA, de W.H. Kilpatrick, care propunea organizarea instruirii pe bază de „proiecte” (teme complexe), pentru realizarea cărora erau - necesare cunoștințe din mai multe domenii și efectuarea de lucrări practice.

Comentariu

Cu un alt conținut, ideea este valorificată și astăzi, în contextul unor programe educaționale ce-și propun individualizarea și, implicit, eficientizarea activității didactice. Programul *Step by step*, care se aplică astăzi în multe țări ale Europei Centrale și de Est, între care și țara noastră, cu sprijinul *Fundației Soros* în colaborare cu *Children 's Resources International*, propune organizarea instruirii pe *centre de activitate* (centrul de literatură, centrul de știință, centrul dramatic, centrul tehnic etc). Programul propune, de asemenea, înlocuirea clasei tradiționale, dominată de învățător, cu clasa axată pe dezvoltarea copilului, și se aplică în învățământul primar.

- organizarea activității pe grupe de elevi. Pedagogul francez R. Cousinet a propus desfășurarea activității pe echipe constituite în mod liber, convins că grupul posedă numeroase valențe educative, neexploatate de pedagogia clasică. Aceeași idee a organizării activității pe grupuri stă și la baza Planului Jena, propus la începutul secolului de Peter Petersen; grupurile sunt alcătuite însă din copii de vârste și posibilități intelectuale diferite, pentru a genera relații mai apropiate de cele familiale.

Am prezentat doar câteva modalități, mai importante, de organizare a activității didactice, născute din critica sistemului tradițional de instruire și din necesitatea unei mai mari eficientizări a activității didactice. Modalitățile descrise au fost ele inele supuse criticii și prea puține au trecut, în forma în care au fost propuse, proba timpului. Pe de altă parte, organizarea pe clase și lecții a

cunoscut un proces lent dar real de modernizare, dovedindu-se încă valabilă, cu condiția adaptării la realitatea în schimbare a școlii.

I.3. Clasificarea modalităților de organizare a activității didactice

Există trei moduri de organizare a activității didactice, fiecare integrând activități specifice:

- frontal;
- pe grupe ;
- individual.

M. Ionescu (1995, p. 223) propune o taxonomie a principalelor modalități de organizare a activității didactice :

ACTIVITATI FRONTALE

- lecția ;
- seminarul;
- activitatea de laborator;
- activitatea în cabinetele pe specialități;
- vizita:
- excursia;
- vizionarea de spectacole etc.

ACTIVITATI DE GRUP DIRIJATE

- consultații;
- meditații cu scop de recuperare :
- exerciții independente';
- vizita în grupuri mici;
- cercul de elevi;
- întâlniri cu specialiști:
- concursuri:
- sesiuni de comunicări și referate ;
- redactarea revistelor școlare;
- dezbateri pe teme de specialitate;
- întâlniri cu oameni de știință, scriitori, specialiști:
- serate literare etc.

ACTIVITATI INDIVIDUALE

- munca independentă și studiul individual;
- efectuarea temelor pentru acasă;
- elaborarea de compuneri și alte lucrări scrise și practice;
- rezolvarea de exerciții;
- efectuarea unor desene, scheme;
- lucrări practice la colțul naturii, la punctul geografic;
- lectură de completare;
- lectură suplimentară;
- studiul în bibliotecă;
- întocmirea referatelor;
- elaborarea de proiecte, modele ;
- pregătirea și susținerea unor comunicări;
- pregătirea pentru examen ;

- elaborarea materialului didactic etc.

În funcție de locul desfășurării activității, același autor propune o taxonomie a formelor de organizare a activității didactice complementare lecției;

- *activități desfășurate în școală, în afara clasei:*
- ◆ *organizate de comunitatea didactică a școlii:* consultații, meditații, cercuri pe materii, șezători literare, jocuri și concursuri școlare, serbări școlare, cenacluri, întâlniri cu personalități ale culturii, științei etc.;
- ◆ *organizate de alte instituții cu funcție educativă :* activități de educație rutieră sanitară, vizionări de spectacole etc.
- *activități extrașcolare :*
- ◆ *organizate de comunitatea didactică a școlii:* excursii și vizite didactice vizionări de spectacole, filme tematice etc.;
- ◆ *organizate de alte instituții:* tabere naționale, județene de documentare și creație, emisiuni radio și TV etc.

II. Lecția ca microsistem pedagogic

În ciuda criticilor, lecția a rămas principala modalitate de organizare și desfășurare a activității didactice; ea a cunoscut un proces evolutiv și este în continuă adaptare la exigențele contextului pedagogic.

II.1. Definiție și caracterizare

Termenul *lecție* provine din latinescul *lectio*, derivat din *legere*, care însemna lectură cu glas tare a unui manuscris important.

I. Cerghit (1983) remarcă o anumită ambiguitate în semantica termenului: lecția e definită ca formă a procesului de învățământ („formă de bază”, „formă principală” „formă fundamentală”, „formă centrală” etc), dar nu e definită totdeauna și ca unitate didactică funcțională, centrată pe obiective și implicând conținuturi didactice și strategii de desfășurare și evaluare bine determinate. Lecția, precizează I. Cerghit este o „entitate de învățământ, care este ceva mai mult decât o formă sau un cadru ce organizează instruirea, căci presupune mecanisme și legități de structurare și funcționare ce trebuie bine cunoscute”.

O. Oprea definește lecția ca „microstructură pedagogică ce reunește, într-o unitate funcțională, totalitatea acțiunilor și mijloacelor implicate în procesul de instruire la o oră școlară.

Lecția trebuie privită, deci, ca un microsistem pedagogic, care redă imaginea însăși a procesului de învățământ ca macrostructură pedagogică; componentele. caracteristicile și concepția care fundamentează procesul de învățământ se regăsesc toate, la nivelul lecției (Cerghit, I., 1983, p. 14). În spiritul acestei concepții sistematice asupra lecției., I. Cerghit propune un model tridimensional al variabilelor lecției, identificând:

1. *dimensiunea funcțională* (orice lecție presupune un *scop* și *obiective* bine determinate);
2. *dimensiunea structurală* (orice lecție angajează *resurse umane, materiale și de conținut*, presupune selectarea unor *metode și mijloace de învățământ*, se realizează într-un *timp determinat și într-un mediu pedagogic*);
3. *dimensiunea operațională* (vizează *desfășurarea* lecției cu strategii și procese specifice, și *evaluarea* cu funcție de optimizare).

SUGESTII

- *este o formă de organizare și desfășurare a activității mai comodă pentru profesor:* beneficiază de un suport teoretic mai consistent decât alte modalități de organizare a activității didactice; poate fi condusă cu mai multă siguranță chiar de către profesorii cu mai puțină experiență; dispune de instrumente de evaluare mai sigure și mai eficiente;

- programele școlare foarte încărcate impun desfășurarea activității sub formă de lecții, care imprimă instruirii un ritm alert și susținut și *permit profesorilor și elevilor „să țină pasul” cu programa școlară*; din acest punct de vedere, desfășurarea activității sub formă de lecții este mai eficientă, cu condiția evitării monotoniei și rutinei pe care le favorizează proiectarea și desfășurarea lecțiilor după același „tipar”, de fiecare dată ;
- *conferă sistematicitate și continuitate procesului de instruire ;*
- *a evoluat și s-a „modernizat”,* atât la nivelul obiectivelor și al conținuturilor, prin deschidere către experiența de viață a elevului, cât și la nivelul metodelor și al mijloacelor de învățământ, devenind mai activă, implicându-l pe elev ca subiect al procesului de formare.

II.2. Tipuri și variante de lecții

Tipul de lecție desemnează *un mod de concepere și realizare a lecției, o categorie* a Secției ce prezintă o *unitate structurală* cu valoare orientativă.

În funcție de *obiectivul general* al lecției, identificăm principalele tipuri de lecție ; fiecare tip are o structură proprie, dar *nu fixă, rigidă*, ci una *flexibilă, deschisă*, ce permite adaptări și diversificări în funcție de *variabilele* ce definesc contextul intern și extern al instruirii (specificul disciplinei de studiu, particularitățile clasei de elevi, strategia metodologică și mijloacele de învățământ utilizate în procesul instruirii, locul lecției în sistemul activităților didactice etc). Variabilele procesului de instruire determină, în interiorul fiecărei categorii sau al fiecărui tip de lecție, variante ale tipului de bază.

PRECIZARE

Nu există o tipologie unică a lecțiilor, după cum nu există o structură unică pentru fiecare tip și fiecare variantă. Structura pe care o propunem pentru fiecare tip și variantă este *relativă și orientativă, nu absolută și obligatorie*; contextul concret al instruirii permite, și uneori chiar impune adaptări și nuanțări.

II.2.1. Lecția mixtă

Lecția mixtă urmărește realizarea, în măsură aproximativ egală, a mai multor scopuri sau sarcini didactice: comunicare, sistematizare, fixare, verificare. Este tipul de lecție cel mai frecvent întâlnit în practica educativă, îndeosebi la clasele mici, datorită diversității activităților implicate.

Structura relativă a lecției mixte :

- *moment organizatoric*;
- *verificarea conținuturilor însușite*: verificarea temei; verificarea cunoștințelor, deprinderilor, priceperilor dobândite de elev ;
- *pregătirea elevilor pentru receptarea noilor cunoștințe* (se realizează, de obicei, printr-o conversație introductivă, în care sunt actualizate cunoștințe dobândite anterior de elevi, relevante pentru noua temă, prin prezentarea unor situații--pro'oiemă, pentru depășirea cărora sunt necesare noi cunoștințe etc.);
- *precizarea titlului și obiectivelor*: profesorul trebuie să comunice elevilor, într-o formă accesibilă, ce așteaptă de la ei la sfârșitul activității;
- *comunicarea/însușirea noilor cunoștințe*, printr-o strategie metodică adaptată obiectivelor, conținutului temei și elevilor, și prin utilizarea acelor mijloace de învățământ care pot facilita și eficientiza realizarea acestei sarcini didactice ;
- *fixarea și sistematizarea conținuturilor predate prin repetare și exerciții aplicative ;*
- *explicații pentru continuarea învățării acasă și pentru realizarea temei.*

II.2.2. Lecția de comunicare/însușire de noi cunoștințe

Acest tip de lecție are *un obiectiv didactic fundamental*: însușirea de cunoștințe (și, pe baza acestora, dezvoltarea unor capacități și atitudini intelectuale). Când obiectivul didactic fundamentai al lecției îl constituie însușirea unor cunoștințe noi, celelalte etape corespunzătoare tipului mixt sunt prezente, dar au o pondere mult mai mică; ponderea celorlalte etape este determinată, în principal, de vârsta elevilor: la clasele mari, lecția de comunicare poate avea chiar o *structură monostadială*.

Variantele lecției de comunicare/însușire de noi cunoștințe se conturează pe baza unor variabile, precum:

locul temei într-un ansamblu mai larg al conținutului;

strategia didactică elaborată de profesor în funcție de particularitățile de vârstă și nivelul pregătirii elevilor etc.

Cele mai cunoscute variante ale acestui tip de lecție sunt:

- *lecția introductivă*: are rolul de a oferi o imagine de ansamblu asupra unei discipline sau a unui capitol și de a-i sensibiliza pe elevi în scopul eficientizării receptării noilor conținuturi;
- *lecția prelegere*, practicabilă doar la clasele liceale terminale, când conținutul de predat e vast, iar puterea de receptare a elevilor e foarte mare ;
- *lecția seminar*: presupune dezbaterea unui subiect în timpul orei pe baza studierii prealabile de către elevi a unor materiale informative; se realizează, de asemenea, la clase mai mari, când nivelul de pregătire și interesul elevilor pentru disciplină sunt ridicate;
- *lecția programată*, concepută pe baza manualului sau textului programat sau pe baza unor programe de învățare computerizate etc.

II.2.3. Lecția de formare de priceperi și deprinderi, specifice unor domenii de activitate diverse : desen, muzică, lucru manual, educație fizică, gramatică, literatură, tehnică etc.

Structura orientativă a acestui tip de lecție :

- *moment organizatoric*;
- *precizarea temei și a obiectivelor activității*;
- *actualizarea sau însușirea unor cunoștințe necesare desfășurării activității*;
- *demonstrația sau execuția-model*, realizată, de obicei, de profesor;
- *antrenarea elevilor în realizarea activității* (lucrării, exercițiului etc.) cu ajutorul profesorului;
- *realizarea independentă a lucrării, exercițiului etc.* de către fiecare elev ;
- *aprecierea performanțelor elevilor și precizări privind modul de continuare a activității* desfășurate în timpul orei.

Variantele lecției de formare de priceperi și deprinderi pot fi identificate, în principal, în funcție de *specificul domeniului de activitate și de locul desfășurării activității*:

- *lecția de formare de deprinderi de activitate intelectuală*: analiză gramaticală, analiză literară, analiza unui text filosofic, analiza unui document istoric, realizarea unui eseu literar sau filosofic, rezolvare de exerciții și probleme etc.;
- *lecția de formare a unor deprinderi motrice*, specifică disciplinei educație fizică ;
- *lecția de formare a unor deprinderi tehnice*: operare pe computer, utilizarea unor instrumente tehnice;
- *lecția cu caracter practic (aplicativ)*, realizabilă, de obicei, în afara clasei (de exemplu, în atelierul școlar);
- *lecția de laborator*, vizând desfășurarea unor experiențe în diverse domenii ale cunoașterii: chimie, fizică, biologie ;
- *lecția-excursie*, destinată formării priceperii de a observa obiecte sau fenomene, de a selecta și prelucra observațiile etc.”

II.2.4. Lecția de fixare și sistematizare vizează, în principal, *consolidarea* cunoștințelor însușite, dar și *aprofundarea* lor și *completarea unor lacune*. Se realizează prin *recapitulare*; recapitularea nu înseamnă reluarea într-o formă identică a unităților de conținut însușite anterior. Condiția de bază a eficientizării acestui tip de lecție o constituie *redimensionarea conținuturilor în jurul unor idei cu valoare cognitivă maximă*, astfel încât elevii să fie capabili de conexiuni care să permită explicații din ce în ce mai complete și de aplicații relevante în contexte din ce în ce mai largi ale cunoașterii.

Structura orientativă a acestui tip de lecție : *precizarea conținutului, obiectivelor și a unui plan de recapitulare*; este de dorit ca această etapă să se realizeze în doi timpi: înainte desfășurării propriu-zise a orei, apoi la începutul orei sau orelor de recapitulare ;

recapitularea conținutului pe baza planului stabilit: această etapă e destinată clarificării și eliminării confuziilor constatate de profesor, stabilirii unor conexiuni prin lărgirea contextului cunoașterii și diversificarea perspectivelor de abordare a conținutului parcurs și realizării unor scheme sau sinteze care să pună în relație tot ceea ce reprezintă esențialul la nivelul conținutului analizat;

- *realizarea de către elevi a unor lucrări pe baza cunoștințelor recapitulate*; în cazul lecțiilor de consolidare de deprinderi, această etapă ocupă ponderea cea mai mare în structura lecției și se concretizează, în funcție de specificul disciplinei, prin: rezolvare de exerciții și probleme, analize gramaticale, analize literare, realizarea unor lucrări cu caracter tehnic etc.;
- *aprecierea activității elevilor*;
- *precizarea și explicarea temei*.

În funcție de întinderea conținutului supus recapitulării (o temă, un capitol, materia unui trimestru sau a unui an școlar), propunem câteva dintre variantele posibile ale acestui tip de lecție

- *lecția de repetare curentă*: se realizează după câteva lecții de comunicare în care au fost abordate cunoștințe de bază, fără de care înțelegerea altor conținuturi și formarea unor deprinderi de activitate nu sunt posibile;
- *lecția de recapitulare pe baza unui plan dat sau alcătuit de profesor împreună cu elevii*: se realizează la sfârșitul unor capitole sau teme mari din programă ;
- *lecția de sinteză* se realizează la sfârșitul unor unități mari de conținut: capitole mari, trimestru sau an școlar.

În funcție de metrajele sau mijloacele utilizate în desfășurarea lecției, variantele menționate pot conduce la noi variante: lecție de recapitulare sau de sinteză *pe bază de exerciții aplicative* atunci când se urmărește consolidarea unor deprinderi), *lecția de recapitulare cu ajutorul textului programat sau al unor programe recapitulative computerizate*; *lecții recapitulative pe bază de fișe* (concepute în funcție de nivelul dezvoltării intelectuale și al pregătirii, și de ritmul de lucru al fiecărui elev) etc.

II.2.5. Lecția de verificare și apreciere a rezultatelor școlare urmărește, în principal, constatarea nivelului de pregătire a elevilor, cu consecințe ce decurg din această constatare pentru activitatea viitoare a profesorului cu elevii.

Structura relativă a acestui tip de lecție:

- *precizarea conținutului* ce urmează a fi verificat;
- *verificarea conținutului* (în cazul unei verificări orale, această etapă poate constitui un bun prilej pentru sistematizarea cunoștințelor, corectarea unor confuzii etc.);
- *aprecierea rezultatelor* (dacă în cazul verificării orale sau practice aprecierea se face la sfârșitul orei, în cazul verificării scrise, acest moment se va consuma în următoarea întâlnire a profesorului cu elevii);
- *precizări priviți*.; modalitățile de completare a lacunelor și de corectare a greșelilor și *sugestii* în legătură cu valorificarea conținuturilor actualizate în activitatea viitoare

PRECIZARE

Eficiența acestui tip de lecție depinde în mare măsură de *calitatea realizării momentului apreciativ*; lecția de verificare constituie un bun prilej de constatare a nivelului de pregătire a elevilor și, pe această bază, de realizare a unei notări obiective), dar și unul de optimizare a activității viitoare, plecând de la ceea ce se constată.

Variantele lecției de verificare și apreciere se stabilesc, în principal, în funcție de metoda sau modul de realizare a evaluării:

- *lecția de evaluare orală*;
- *lecția de evaluare prin lucrări scrise*;
- *lecția de evaluare prin lucrări practice*;
- *lecția de evaluare cu ajutorul programelor computerizate*.

III. PROIECTAREA ACTIVITĂȚII DIDACTICE

III.1. Definiție, modele, tipuri de proiectare didactică

Proiectarea didactică este procesul de anticipare a pașilor ce urmează a fi parcurși în realizarea activității didactice. În limba engleză se utilizează sintagma *instructional, design* (design al instruirii) pentru a desemna demersul anticipativ ce permite desfășurarea eficientă a activității didactice. G. de Landsheere preferă sintagma *design pedagogic*, pe care o operaționalizează astfel (1979, p. 266):

- a defini *obiectivele* formării, la unul sau mai multe niveluri;
- a sugera *teme de activitate* susceptibile de a provoca învățarea în sensul dorit;
- a oferi posibilitatea alegerii *metodelor și mijloacelor* de predare-învățare;
- a propune instrumente de *evaluare* a predării și învățării;
- a determina *condițiile prelabile* ale unei activități eficiente.

Proiectarea activității didactice este, deci, un demers de anticipare a obiectivelor, conținuturilor, metodelor și mijloacelor de învățare, a instrumentelor de evaluare și a relațiilor ce se stabilesc între toate aceste elemente în contextul unei modalități specifice de organizare a activității didactice (lecție, excursie didactică etc).

L. Vlăsceanu (1988) identifică patru momente esențiale sau patru timpi ai procesului instructiv:

- corespunde *analizei diagnostice*, prin care se precizează: nivelul pregătirii elevilor, stadiul dezvoltării psiho-intelectuale, caracteristicile psihosociale ale clasei, specificul și caracteristicile activității didactice anterioare etc.;
- corespunde *prognozei sau proiectării pedagogice* pe baza analizei diagnostice și se finalizează cu elaborarea unor *proiecte pedagogice alternative*, dintre care este ales cel căruia i se atribuie șanse mai mari de realizare a obiectivelor propuse ;
- *realizarea* proiectului pedagogic ;
- *evaluarea* performanțelor elevilor și activității didactice; informațiile obținute fac obiectul unei noi analize diagnostice, în scopul proiectării, desfășurării și evaluării activității didactice viitoare.

Procesul de învățământ este un proces de *proiectare-desfășurare-evaluare* a activității didactice ; proiectarea didactică are semnificația unei *prognoze pe baza unei analize diagnostice* a condițiilor prelabile ale activității didactice.

S. Cristea (1996) distinge modelul modern sau curricular al proiectării pedagogice de vechiul model, tradițional sau didacticist, și sugerează o analiză comparativă, în funcție de următoarele aspecte:

Modelul didacticist al proiectării pedagogice este centrat pe *conținuturi*, îndeosebi pe acțiuni specifice procesului de *predare*;

- *conținuturile* își subordonează obiectivele, metodologia și evaluarea didactică într-o *logică a „învățământului informativ”*;
- *relațiile* dintre elementele activității didactice sunt *întâmplătoare, disparate, nediferențiate și nedefinite pedagogic*, stabilindu-se mai ales sub presiunea conținutului și sarcinilor de predare ;
- *întreține dezechilibre în formarea formatorilor* - inițială și continuă - între pregătirea de specialitate (predominantă și adesea monodisciplinară și pregătirea psihopedagogică.

Modelul curricular al proiectării pedagogice

- este centrat pe *obiective* și propune acțiuni didactice specifice procesului complex de *predare-învățare-evaluare*;
 - punctul de plecare îl constituie *obiectivele* stabilite pentru elev în spiritul unui *învățământ formativ*, bazat pe valorificarea potențialului de (auto)instruire--(auto)educație al fiecărui elev/student;
 - între toate elementele activității didactice (obiective - conținut - metodologie -evaluare) se stabilesc *raporturi de interdependență*, determinate de rolul central al obiectivelor pedagogice;
 - asigură *echilibrul dintre pregătirea de specialitate* a formatorilor (concepută interdisciplinar, cu o disciplină “principală” și cel puțin una „secundară”) și *pregătirea psihopedagogică*.
- În funcție de orizontul ce timp luat ca referință, distingem două tipuri fundamentale de proiectare pedagogică: 1. proiectarea globală - are drept referință o perioadă mai mare din timpul de instruire : de la un ciclu școlar la un an de studiu : se concretizează în elaborarea planurilor de învățământ și a programelor școlare ;
2. **proiectarea eșalonată** – are ca referință perioade mai mici de timp, de la anul școlar până la timpul consacrat unei singure activități didactice, și se concretizează în:
- **proiectarea activității anuale**, pe baza planului de învățământ și a programei școlare și presupune:
 - identificarea obiectivelor generale urmărite în predarea disciplinei;
 - analiza conținutului, identificare unităților mari de conținut (capitole, teme) și a succesiunii lor;
 - eșalonarea în timp (precizarea numărului de ore pentru fiecare unitate și precizarea datei sau a săptămânii din structura anului școlar);
 - distribuția timpului pe tipuri de activități: predare, fixare și sistematizare, evaluare.

Model orientativ al proiectării anuale :

An de studiu :

Disciplina:

Clasa :

Obiective generale :

Bibliografia:

3. proiectarea activității semestriale este o continuare a proiectării anuale și poate include, pe lângă elementele specifice unei proiectări anuale, o primă anticipare a strategiilor didactice și a posibilităților de evaluare, în funcție de obiectivele urmărite și de conținutul detaliat.

Model orientativ al proiectării trimestriale:

An de studiu:

Disciplina:

Clasa:

Obiective generale:

Bibliografia:

4. **proiectarea unei activități didactice**, care înseamnă, cel mai adesea, proiectarea lecției, datorită ponderii mari pe care o ocupă lecția în ansamblul formelor de organizare și desfășurare a activității didactice.

III.2. Proiectarea lecției

Proiectarea lecției presupune un demers anticipativ, pe baza unui algoritm procedural ce corelează următoarele patru întrebări (Jinga, I., Negreț, I., 1982);

- *Ce* voi face ?
- *Cu ce* voi face ?
- *Cum* voi face ?
- *Cum voi ști dacă* am realizat ceea ce mi-am propus ?

Aceste patru întrebări sunt expresia celor patru etape fundamentale în proiectarea lecției:

Etapa I: Identificarea obiectivelor lecției

Obiectivul este expresia anticipării unui rezultat așteptat într-un context concret al instruirii. Obiectivul ne arată „*ce* se urmărește în fiecare secvență a procesului educațional și *cum* se evaluează performanțele obținute” (Străchinaru, I., 1986).

Importanța identificării corecte a obiectivelor reiese din funcțiile pe care acestea le îndeplinesc în contextul unei activități sau în contextul generai al instruirii: » *funcția anticipativă*: obiectivul este anticiparea unui rezultat dezirabil și realizabil într-un context pedagogic;

- *funcția evaluativă*: obiectivul este un reper sau sprijin pentru evaluare ; raportarea rezultatelor obținute la obiective (ca rezultate scontate; dă măsura eficienței activității desfășurate;
- *funcția axiologică*: obiectivele sunt expresia unor valori educaționale și orientează elevii către aceste valori;
- *funcția de organizare și reglare a întregului proces pedagogic*: obiectivele sunt adevărate criterii de referință ce orientează proiectarea, desfășurarea și evaluarea tuturor activităților educative și permit, în consecință, controlul și (auto)reglarea proceselor pedagogice.

Clasificări ale obiectivelor educației:

- în funcție de domeniile vieții psihice:
 1. *obiective cognitive*: vizează însușirea de cunoștințe, deprinderi și capacități intelectuale;
 2. *obiective afective*: se referă la formarea de sentimente, interese, atitudini etc. ;
 3. *obiective psiho-motorii*: vizează comportamente de ordin fizic.
- în funcție de gradul de generalitate:
 1. *obiective generale*, cu grade diverse de generalitate, denumite de unii autori și *finalități* sau *scopuri* ale educației; obiectivele generale ocupă o arie foarte largă a intenționalității educative, și pot fi identificate: la nivelul *întregului sistem de învățământ*, dând expresie directă idealului educațional; în funcție de *tipul și profilul școlii*; în funcție de *ciclul de învățământ* (obiective ale învățământului primar, gimnazial etc.);
 - în funcție de *dimensiunile formării personalității* (formarea personalității morale, estetice, religioase etc.); *pe discipline de învățământ* (obiective ale predării/învățării matematicii, limbilor străine, muzicii etc), dar și la nivelul unor *sisteme de lecții* și chiar *la nivelul unei singure lecții* (obiectivul fundamental sau scopul lecției);
 2. *obiective concrete* ce pot fi *exprimate operațional*. Obiectivul operațional este expresia *anticipării* de către profesor a unor comportamente ale elevului *observabile* și *măsurabile* într-un *timp scurt* (timpul desfășurării unei lecții).

PRECIZARE

Pentru proiectarea și desfășurarea unei lecții este important:

- să exprimăm obiectivul fundamental sau scopul lecției; în funcție de obiectivele disciplinei și ale sistemului de lecții în care se integrează lecția: comunicarea/ însușirea unor cunoștințe; formarea unor priceperi și deprinderi etc.; în funcție de obiectivul fundamental, se precizează tipul lecției;
- să identificăm corect obiectivele operaționale ale lecției; în sprijinul unei identificări corecte a obiectivelor operaționale, prezentăm două tehnici sau modele de operaționalizare:
 - * *modelul pedagogului american R.F. Mager*, care stabilește trei parametri:
 1. descrierea comportamentului final al elevului;
 2. determinarea condițiilor în care se va realiza comportamentul;
 3. precizarea criteriului performanței acceptabile (criteriul reușitei).
 - ◆ *modelul pedagogului belgian G. de Landsheere*, care stabilește cinci parametri: 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 e satisfăcător.

OBSERVAȚIE

Prin introducerea primului parametru (*cine...*), G. de Landsheere atrage atenția că obiectivul este centrat pe activitatea elevului, nu pe activitatea profesorului; el distinge între performanță (3) și criteriul performanței sau criteriul reușitei (5).

EXEMPLE

1. La sfârșitul activității, toți elevii vor fi capabili
2. să identifice
3. substantivele
4. dintr-un text dat, pe baza cunoștințelor însușite;
5. obiectivul va fi considerat atins dacă vor fi identificate 8 din cele 10 substantive pe care le conține textul.
1. La sfârșitul activității, toți elevii vor fi capabili
2. să deseneze
3. unghiuri
4. pe baza unor măsuri date ale unghiurilor, utilizând raportorul;
5. obiectivul va fi considerat atins dacă vor fi desenate 7 unghiuri din cele 10 precizate în sarcina de lucru.

Câteva norme ce trebuie respectate în formularea obiectivelor operaționale (Vlăsceanu, L., pp. 256-257):

- ◆ norme vizând conținutul obiectivelor operaționale :
 - într-un obiectiv nu se formulează informația, ideea, problema de rezolvat, ci *operația logică sau/și abilitatea mentală* activată, definind astfel modul de raportare a elevilor la conținutul vehiculat;
- Formulare greșită : „elevii să spună că...”.
- Formulări corecte: „elevii să identifice...”; „elevii să analizeze...”; „elevii să compare...” etc.
- obiectivele trebuie să corespundă nivelului de dezvoltare intelectuală a elevilor și să vizeze o *dificultate surmontabilă* ;
 - obiectivele trebuie să fie reale (să descrie operații sau acțiuni ce pot fi asociate cu experiențe de învățare adecvate în situațiile instructive programate cu elevii);

- operațiile sau comportamentele specificate trebuie să fie cât mai variate, depășind nivelul simplei reproduceri de informații.

- ◆ norme referitoare la forma obiectivelor operaționale :

- obiectivul nu descrie activitatea profesorului, ci schimbarea ce urmează să se producă în comportamentul elevului;

Formulări incorecte: „să transmit elevilor cunoștințe despre...” ; „să demonstrez elevilor...” etc.

Formulări corecte: „elevii vor fi capabili să identifice...” ; „elevii vor fi capabili să analizeze...” etc.

- obiectivul operațional trebuie exprimat în termeni comportamentali expliți, prin utilizarea unor verbe de acțiune;

Nu sunt operaționale verbele de tipul: *a cunoaște, a înțelege, a simți* etc. Obiectivele operaționale se exprimă prin verbe de tipul: *a identifica, a defini, a enumera, a compara, a recunoaște, a descrie* etc.

- un obiectiv operațional trebuie să vizeze o singură operație pentru a permite măsurarea și evaluarea gradului său de realizare ;

- un obiectiv operațional trebuie exprimat în cuvinte cât mai puține, pentru a ușura referirea la conținutul său specific ;

- obiectivele operaționale trebuie să fie integrate și derivabile logic, oferind o expresie clară a logicii conținutului informativ și a situațiilor de învățare.

Avantajele demersului de operaționalizare a obiectivelor sunt evidente îndeosebi I pentru profesorul lipsit de experiență :

- conferă profesorului mai multă siguranță în desfășurarea activității;

- permit <> evaluare mai obiectivă a rezultatelor elevului și a eficienței

activității profesorului.

Critica operaționalizării obiectivelor vine mai ales dinspre filosofii educației:

- nu pot fi exprimate în termeni operaționali comportamentele complexe ale elevului. De exemplu, spiritul critic nu e măsurabil decât dacă se reduce la capacitatea de a evalua un obiect (o operă de artă, o scriere literară etc.) după norme date dinainte; dar, în acest caz, apreciază un filosof francez al educației, O. Reboul, e vorba mai degrabă de un „conformism inteligent” decât de spirit critic ;

- nu pot fi operaționalizate cele mai multe obiective ale domeniului afectiv;

- operaționalizarea ar putea fi interpretată ca o încercare de întărire a ideii tradiționale de pedagogie, o formă modernă a directivismului în educație.

CONCLUZIE

În măsura în care acest gen de „derivare” a obiectivelor nu se cantonează în limitele unei relații unice obiective-conținut, ci e însoțită de necesara reflecție filosofică și de considerarea factorilor psihologici ai situației educative, operaționalizarea obiectivelor nu poate constitui decât un factor benefic pentru conceperea și realizarea actului educativ. Cu o condiție: să nu „cădem” în mecanicism, tehnicism, formalism sau altă formă de didacticism!

Etapa a II-a: Analiza resurselor

După identificarea obiectivelor, profesorul trebuie să realizeze o analiză detaliată a principalelor categorii de resurse implicate în desfășurarea activității:

- *resurse umane*: elevul (trăsături de personalitate, interese, trebuințe de învățare etc.); profesorul (pregătire științifică și psihopedagogică, competență comunicativă etc.);

- *resurse de conținut didactic*: ansamblul valorilor educaționale (cunoștințe, priceperi, deprinderi, capacități, atitudini; ce fac obiectul procesului de predare/ învățare , selecția conținuturilor didactice se face în funcție de obiectivele identificate (abordare curriculari; pe baza

planului de învățământ, a programei școlare, a manualului școlar și a altor materiale informative cu caracter didactic ;

- *resurse de ordin material*: materiale didactice și mijloace tehnice care pot contribui la eficientizarea activității;
- *locul desfășurării activității* (clasă, laborator, atelier, bibliotecă etc.);
- *timpul disponibil pentru o activitate didactică*.

Etapa a III-a: Elaborarea strategiilor didactice optime

Eficiența activității didactice depinde în mare măsură de calitatea demersului de selectare și corelare a celor mai potrivite metode, mijloace și materiale didactice; această etapă mai e cunoscută și ca *etapa selectării și corelării celor „trei M”* (Metode, Materiale, Mijloace). Cercetările experimentale și experiența educativă dovedesc, deopotrivă, că eșecul multor activități didactice își are cauzele la acest nivel al proiectării pedagogice. Conturarea strategiei didactice permite deja profesorului să-și imagineze scenariul aproximativ al activității sale.

Cum putem fi siguri că alegem cea mai potrivită strategie ?

Nu întâmplător această etapă urmează după identificarea obiectivelor și analiza resurselor. Principalii factori care contribuie la selectarea și imbinarea celor „trei M” într-o strategie didactică sunt:

- *specificul activității* (comunicare/însușire de cunoștințe, evaluare, formare de priceperi și deprinderi etc.);
- *obiectivele operaționale identificate*;
- *contextul psihopedagogic al instruirii* (gradul de motivare: a elevilor, nivelul pregătirii lor);
- *contextul material al instruirii* (materiale și mijloace didactice disponibile);
- *stilul și personalitatea profesorului*.

PRECIZARE

În ultimă instanță, conturarea unei strategii didactice și aplicarea ei cu succes depind de personalitatea profesorului, de stilul său pedagogic, de experiența și imaginația sa pedagogică. Nu există o metodă „mai bună” decât alta; succesul unei activități nu depinde atât de alegerea unei metode, cât de felul în care este pusă în valoare de cel ce a făcut alegerea. Chiar mult criticata metodă a expunerii, considerată emblematică pentru sistemul de învățământ tradițional, poate deveni „activă” dacă prin utilizarea ei profesorul trezește mintea și deschide sufletul copiilor către tot ce înseamnă valoare autentică. Pe de altă parte, utilizarea unor metode, considerate prin natura lor „mai active” decât altele, sau a unor mijloace de învățământ nu garantează succesul activității. Totul sau aproape totul depinde de arta profesorului de a-și pune în valoare cuvântul și gestul, de a se pune în valoare pe sine prin tot ceea ce face, prin tot ce oferă elevilor săi, o artă care nu e în întregime înnăscută, ci în mare parte rodul unei munci pasionate și al voinței de a fi profesor, adică un model.

Etapa a IV-a: Elaborarea instrumentelor de evaluare

Am identificat, între funcțiile obiectivelor educației, o funcție evaluativă; precizarea corectă a obiectivelor și posibilităților de operaționalizare a acestora oferă un sprijin serios în procesul de evaluare a rezultatelor elevilor și a activității profesorului, sugerând alegerea unor instrumente de evaluare adecvate obiectivelor propuse, utilizarea lor în anumite momente ale desfășurării activității, precum și interpretarea și utilizarea rezultatelor în sensul optimizării activității și, implicit, al pregătirii elevilor.

L. Stan și A. Andrei (1997, p. 346) identifică trei aspecte fundamentale care conturează esența acestei etape :

- in ce etapă sau moment anume din desfășurarea activității este necesară și se poate realiza evaluarea?
- care va fi instrumentul de evaluare cel mai potrivit pentru situația de învățare creată în funcție de obiectivele operaționale identificate ?
- cum se va finaliza și cum va fi exprimat rezultatul evaluării ?

Proiectul de lecție : model orientativ

Data:

Clasa:

Disciplina:

Tema:

Tipul lecției:

Obiectivul fundamental:

Obiective speciale și modalități de operaționalizare :

Metode și procedee didactice :

Mijloace de învățământ:

Desfășurarea lecției

| Etapetele lecției | Obiective | Conținutul lecției | | Metode și mijloace | Evaluare |
|-------------------|-----------|--------------------------|----------------------|--------------------|----------|
| | | Activitatea profesorului | Activitatea elevului | | |
| | | | | | |

III.3. Semnificația proiectării lecției. Lecția între rutină și creativitate

Nu e nouă și nu e rară ideea potrivit căreia nu devii un profesor mai bun dacă înveți un curs de pedagogie, dacă-ți însușești cu meticulozitate, de exemplu, teoria pedagogică referitoare la conceperea și desfășurarea unei activități didactice. Și nu e nici falsă, după cum nu e nici adevărată în totalitate. E „un fel” de adevăr spus pe jumătate ; Em. Planchard spune celor care cred că secretul întregii pedagogii este talentul, că rostul științei pedagogice este „de a completa lacunele instinctului”. E adevărat, după un curs de pedagogie nu devii cu necesitate un profesor mai bun; și nu devii nici după două cursuri, nici după trei etc. (și am putea aduce astfel cunoscuta aporie a „grămezii” în domeniul pedagogiei!). Dar nu avem nici un argument serios (și nici n-ar putea exista!) pentru inutilitatea unei pregătiri pedagogice. Dacă prin pregătire pedagogică înțelegem însușirea unui ansamblu de formule, algoritmi, scheme, rețete miraculoase etc, atunci s-ar putea să ajungem la concluzia inutilității. La o concluzie falsă, desigur, pentru că premisa argumentației ar fi falsă. Pregătirea unei activități didactice nu înseamnă aplicarea unui „tipar”, a unei scheme prestabilite la un conținut anume ; proiectarea activității didactice înseamnă *anticipare*, deci *reflecție prealabilă* asupra a ceea ce ar fi de dorit să se întâmple, *imaginarea* unui scenariu al activității. Dar imaginația profesorului nu se va opri aici; a desfășura o lecție nu înseamnă „a răstigni” realitatea pentru a intra „procustian” în proiectul realizat în prealabil, ci a crea situații autentice de învățare, *a te desfășura în prezentul activității, nu în trecutul proiectării ei*. G. Le Bon sugera că profesorul trebuie să stăpânească „arta de a trece conștientul în inconștient” ; ideea lui Le Bon, criticată pentru confuziile pe care le întreține, ar putea dobândi un sens clar în acest context al analizei. Un asemenea sens propunea, cu șase decenii în urmă, V. Băncilă, criticând atât formalismul pedagogic, cât și „libertinajul” sau „pedagogia” inspirației pure :

„Pe trepte poți coborî, dar poți și să te urci: totul e ca în educație ele să fie trepte de ridicare, iar nu de coborâre. Pentru aceasta, “treptele” ca forme metodice trebuie să cadă oarecum în

inconștientul propunătorului. (...) Altfel regulile ajung să ucidă viața, iar «treptele» devin vămi prin care lecția trece ca pe un drum de înmormântare. (...) Lecția să fie arhitectonică, dar să respire ritmic, liber, să meargă ascendent oricând e cu puțință, să aibă o gradație de tonuri care să ajungă instinctivă propunătorului” (Băncilă, V., 1996, pp. 122-123).

Modelul de planificare a activității didactice (lecției etc.) include astfel:

I) Partea introductivă

- 1) Tema activității (subcapitolului, capitolului);
- 2) Subiectul activității (titlul activității care va fi *predată-învățată-evaluată*);
- 3) Tipul activității (lecției etc.) - determinat conform obiectivelor predominante/sarcinii didactice fundamentale;
- 4) Scopul activității (exprimă sintetic obiectivele generale și specifice ale subcapitolului-capitolului).

II) Organizarea activității didactice

- 5) Obiectivele operaționale / concrete (deduse din scopul activității și din obiectivele specifice stabilite la nivelul programei școlare) - *schema de elaborare*:
 - *acțiunile elevului* (observabile, evaluabile);
 - *resursele necesare* (conținut – metodologie - condiții de instruire: interne -externe);
 - *modalitățile de evaluare* (pe parcursul activității - la sfârșitul activității);
- 6) Conținutul de *predat-învățat-evaluat* (corespunzător obiectivelor specifice și operaționale / concrete);
- 7) Metodologia de *predare-învățare-evaluare* (stabilită în funcție de obiectivele pedagogice concrete/operaționale) include:
 - *întrebările* - tip *exercițiu*; tip *problemă*; tip *situații-problemă*;
 - sarcinile didactice, fundamentale-operaționale, de *predare-învățare-evaluare*;
 - deschiderile metodologice (procedee, metode didactice, strategii de *predare-învățare-evaluare*);
 - mijloacele de învățământ (disponibilizate / disponibilizabile);
 - tehnicile de evaluare (integrate în structura diferitelor metode și strategii didactice).

III) Realizarea activității didactice

- 8) Scenariul didactic (orientativ / deschis):
 - evenimentele didactice / corespunzător tipului de lecție;
 - reactualizarea unor cunoștințe, capacități, strategii cognitive;
 - prezentarea / crearea unor probleme, situații-problemă;
 - dirijarea învățării prin: strategii de comunicare-învățare; strategii de cercetare-învățare; strategii de acțiune-învățare; strategii de programare-învățare (instruire programată, instruire asistată pe calculator);
 - evaluarea soluțiilor adoptate pentru rezolvarea *problemelor*, pentru rezolvarea *situațiilor-problemă*;
 - fixarea soluțiilor / răspunsurilor prin aprofundare în condiții de interpretare, aplicare, analiză-sinteză, evaluare critică (aprecieri globale - individuale);
 - stabilirea temelor pentru acasă: generale - individualizate; recomandări metodologice, bibliografice.

IV) Finalizarea activității

9) Concluzii:

- evaluarea globală / caracterizare generală;
- decizii cu valoare de diagnoză-prognoză: note școlare, aprecieri, observații, caracterizări etc.;
- stabilirea liniei / liniilor de perspectivă.

Modelul de planificare a activității educative (orei de dirigenție etc.) include următoarele elemente:

I) Partea introductivă

- 1) Tema activității educative/orei de dirigenție: reflectă obiectivele pedagogice generale ale educației: *morale-intelectuale- tehnologice-estetice-fizice*;
- 2) Subiectul activității educative / orei de dirigenție: reflectă un obiectiv specific, din categoria celor stabilite în cadrul programelor activității educative, adoptate la nivel central, teritorial, local, care vizează, cu prioritate, realizarea unei *dezbatere etice*;
- 3) Tipul activității educative / orei de dirigenție: *dezbatere etică* proiectată conform obiectivelor specifice și metodei adoptate cu prioritate / exercițiul moral, convorbire morală, problematizare morală, asalt de idei cu conținut moral etc.;
- 4) Scopul activității educative /orei de dirigenție/ exprimă sintetic obiectivele generale și specifice asumate;

II) Organizarea activității educative/orei de dirigenție

- 5) Obiectivele concrete/operaționale/deduse de *profesorul-diriginte* din *scopul* activității educative/orei de dirigenție - *schema de elaborare*: acțiunile elevului (observabile în termeni de performanțe actuale, potențiale) - resursele umane (conținut preponderent *etic* – metodologie / vezi metodele folosite în cazul educației morale – modalitățile de evaluare: orientativă, stimulativă, pozitivă);
- 6) Conținutul activității educative/orei de dirigenție/corespunzător obiectivelor specifice și concrete asumate, orientate în sensul valorilor morale;
- 7) Metodologia realizării activității educative/orei de dirigenție (stabilită conform obiectivelor concrete) angajează: exerciții morale, exemple morale, convorbiri morale, studii de caz, asalt de idei, cu mijloace pedagogice adecvate (material documentar ilustrativ, bibliografic, informatizat etc.).

III) Realizarea activității educative / orei de dirigenție

- 8) Scenariul pedagogic (orientativ, deschis):
 - captarea atenției / motivarea elevilor (pentru dezbateră etică proiectată), din punct de vedere: moral, intelectual, tehnologic, estetic, fizic;
 - actualizarea informațiilor anterioare importante pentru desfășurarea dezbaterii etice proiectate / vezi raportul asupra situației la învățătură și disciplină prezentat de elevi din conducerea clasei;
 - pregătirea elevilor pentru dezbateră etică / verificarea materialului documentar necesar (ilustrativ, bibliografic, informatizat etc.) și a modului în care au fost îndeplinite sarcinile prevăzute anterior (referate, conspecte, informații suplimentare, mijloace de instruire disponibile / casetofon, video, calculator etc.);
 - comunicarea obiectivelor concrete ale activității / comunicare axiologică - accent pe valorile morale ale temei, subiectului, supus dezbaterii;

- realizarea dezbaterii, în mod prioritar ca *dezbateri etică*, valorificând, în funcție de specificul colectivului clasei de elevi:
- procedeul pedagogic al exemplificării (modele consacrate din știință, artă, economie, politică, filosofie, religie etc.; din viața socială, din viața comunității educative locale, din viața școlii și a clasei de elevi),
- metoda pedagogică a dezbaterii implicată la nivelul următoarelor strategii pedagogice: exercițiul moral, convorbire morală, demonstrație morală, cercetare /investigație morală, problematizare morală, studiul de caz moral, asalt de idei, cu conținut moral;
- sistematizarea și fixarea ideilor importante, rezultate din dezbateri etică provocată la nivel de: atitudini comportamentale, strategii de analiză-sinteză, evaluare critică a unor situații de viață, cunoștințe și capacități susținute, pedagogic, psihologic și social, la nivel de educație: morală – intelectuală – tehnologică – estetică – fizică;
- asigurarea circuitelor de conexiune inversă, externă și internă, necesare pentru auto-reglarea activității educative *pe tot parcursul desfășurării acesteia*, în funcție de nivelul (calitativ și cantitativ) de participare al elevilor la dezbateri etică proiectată.

IV) Finalizarea activității educative / orei de dirigenție

9) Concluzii:

- în legătură cu activitatea educativă realizată;
- în legătură cu linia / liniile de perspectivă stabilite pentru evoluția colectivului.