

Suport de curs

Tatiana ȘOVA

# PEDAGOGIE

Suport de curs

Tatiana ȘOVA • PEDAGOGIE

**Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți  
Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte  
CATEDRA DE ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI**

**Tatiana ȘOVA**

# **P E D A G O G I E**

**Suport de curs**

**Bălți, 2016**

CZU 37.0(075.8)

S 71

*Suportul de curs a fost aprobat pentru editare  
la ședința Senatului Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți  
din 07 decembrie, proces-verbal nr. 5*

**Autor:**

**Tatiana ȘOVA**, conferențiar universitar, doctor,  
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

**Recenzenți:**

**Nina SACALIUC**, conferențiar universitar, doctor,  
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

**Maia COJOCARU-BOROZAN**, profesor universitar, doctor habilitat,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

**Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții**

**Șova, Tatiana.**

Pedagogie: Suport de curs / Tatiana Șova; Univ. de Stat „Alec Russo” din Bălți, Fac. de Științe ale Educației, Psihologiei și Arte, Catedra de Științe ale Educației. – Bălți: S. n., 2016 (Tipografia din Bălți). – 180 p.

Referințe bibliogr.: p. 177-180 (81 tit.). – 200 ex.

ISBN 978-9975-132-72-5

ISBN 978-9975-132-72-5

---

# CUPRINS

<b>ARGUMENT</b> .....	5
<b>Capitolul I. PEDAGOGIA – ȘTIINȚĂ ȘI ARTĂ A EDUCAȚIEI</b>	
1.1. Pedagogia – delimitări conceptuale, funcții, caracteristici, rol .....	7
1.2. Evoluția științelor pedagogice/educației .....	13
1.3. Sistemul științelor pedagogice/educației .....	17
1.4. Legătura pedagogiei cu alte științe .....	20
1.5. Izvoarele de cercetare în pedagogie .....	23
<b>Capitolul II. ROLUL EDUCAȚIEI ÎN EVOLUȚIA SOCIETĂȚII</b>	
2.1. Definiri conceptuale. Fundamentele educației .....	25
2.2. Caracteristicile educației .....	31
2.3. Funcțiile educației .....	33
2.4. Factorii educaționali .....	36
2.5. Elementele structurale ale educației .....	41
2.6. Interdependența formelor generale ale educației .....	44
2.7. Evoluția educației: educația permanentă și autoeducația .....	49
<b>Capitolul III. FINALITĂȚILE EDUCAȚIEI</b>	
3.1. Orientarea teleologică a educației .....	56
3.2. Relația dintre ideal, scopuri și obiective .....	58
3.3. Finalitățile curriculare .....	61
3.4. Obiectivele operaționale .....	64
<b>Capitolul IV. DIMENSIUNI (CONȚINUTURI GENERALE) ALE EDUCAȚIEI</b>	
4.1. Abordări conceptuale ale conținuturilor generale ale educației .....	66
4.2. Dimensiuni (conținuturi generale) ale educației .....	68
4.2.1. <i>Educația intelectuală</i> .....	68
4.2.2. <i>Educația morală</i> .....	72
4.2.3. <i>Educația estetică</i> .....	78
4.2.3.1. Educația artistică.....	84
4.2.4. <i>Educația tehnologică</i> .....	87
4.2.5. <i>Educația fizică</i> .....	91
<b>Capitolul V. EDUCAȚIA ȘI PROVOCĂRILE LUMII CONTEMPORANE</b>	
5.1. Considerații generale privind educația și problematica lumii contemporane .....	95
5.2. Abordări sintetice ale „noilor educații” .....	98
5.3. Modalități de integrare a „noilor educații” în școală .....	108
<b>Capitolul VI. SISTEMUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT</b>	
6.1. Sistemul de învățământ: delimitări conceptuale, caracteristici .....	110

---

6.2. Tendințe de modernizare a sistemului de învățământ .....	112
6.3. Specificul sistemului de învățământ din Republica Moldova .....	114
6.4. Tipurile instituțiilor de învățământ. Conducerea sistemului național de învățământ.....	115

### **Capitolul VII. DIDACTICA. PROCESUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT**

7.1. Delimitări conceptuale: didactica, procesul de învățământ, laturile și caracteristicile procesului de învățământ.....	117
7.2. Analiza sistemică a procesului de învățământ: structură, componente și dinamică .....	119
7.3. Reevaluarea principiilor didactice în condiții actuale .....	124

### **Capitolul VIII. STRATEGII DIDACTICE**

8.1. Delimitări conceptuale: strategie didactică, tehnologie didactică, metodologie, metodă, procedeu, tehnică, mijloace didactice, forme de activitate .....	132
8.2. Taxonomii ale metodelor didactice .....	137
8.3. Mijloace de învățământ: conținut și importanță .....	139
8.4. Forme de organizare a procesului de învățământ. Lecția – formă de bază a organizării procesului de învățământ .....	142

### **Capitolul IX. PROIECTAREA PEDAGOGICĂ**

9.1. Definiri conceptuale privind proiectarea pedagogică .....	149
9.2. Etapele proiectării pedagogice .....	151
9.3. Tipuri de proiectări pedagogice .....	153
9.4. Specificul proiectării didactice constructiviste .....	158

### **Capitolul X. EVALUAREA ÎN ÎNVĂȚĂMÂNT**

10.1. Delimitări conceptuale privind evaluarea în învățământ .....	160
10.2. Operațiile evaluării .....	163
10.3. Funcțiile evaluării .....	163
10.4. Tipuri de evaluare .....	165
10.5. Metode de evaluare .....	165
10.6. Instrumente de evaluare. Testul docimologic .....	166
10.7. Strategii de diminuare a subiectivității în evaluare .....	168
10.8. Specificul evaluării centrate pe elev .....	170

### **Capitolul XI. PERSONALITATEA PROFESORULUI**

11.1. Dimensiunile profesionale ale pedagogului: funcții, roluri .....	172
11.2. Sistemul de competențe ale profesorului .....	173
11.3. Stilurile pedagogice .....	175

<b>REFERINȚE BIBLIOGRAFICE .....</b>	<b>177</b>
--------------------------------------	------------

## ARGUMENT

În Republica Moldova, ca și în multe alte țări, de altfel, condiția de bază a devenirii profesionale a cadrelor didactice o constituie formarea culturii psihopedagogice. Suportul de curs universitar *Pedagogie*, propus studenților, masteranzilor și profesorilor școlari, este orientat spre dezvoltarea unei imagini mereu înnoite asupra educației, a întăririi convingerii că există multiple moduri de abordare a acesteia.

Structura lucrării cuprinde unsprezece capitole, în consens cu conținuturile curriculare pentru disciplina *Pedagogie*. Fiecare capitol include: obiective, concepte-cheie, prezentarea informației pe subiecte de conținut, activități de învățare.

Capitolul I, *Pedagogia – știință și artă a educației*, oferă date despre evoluția conceptului de pedagogie; analizează sistemul științelor educației; argumentează legătura pedagogiei cu alte științe și specifică izvoarele de cercetare în pedagogie.

Capitolul II, *Rolul educației în evoluția societății*, reprezintă un argument pentru abordarea integră a educației prin specificarea caracteristicilor, funcțiilor și factorilor educaționali; caracterizează elementele structurale ale educației, elevul fiind considerat nu doar obiect, ci și subiect al educației, responsabil de propria formare; subliniază interdependența formelor generale ale educației, accentul fiind pus pe educația permanentă și pe autoeducație.

Capitolul III, *Finalitățile educației*, evocă orientarea teleologică a educației; specifică relația dintre finalitățile educației; prezintă regulile de elaborare a obiectivelor operaționale.

Capitolul IV, *Dimensiuni (conținuturi generale) ale educației*, analizează dimensiunile educației, prezentând – pentru fiecare dintre ele – descrierea succintă, obiectivele, conținuturile, metodologia și principiile specifice.

Capitolul V, *Educația și provocările lumii contemporane*, abordează rolul educației în soluționarea problematicii societății moderne; accentuează rolul hotărâtor al educației și al noilor educații în formarea și dezvoltarea personalității și societății, în general; propune modalități de includere a noilor conținuturi educaționale în procesul instructiv-educativ.

Capitolul VI, *Sistemul de învățământ*, definește conceptul de sistem de învățământ, subliniind inclusiv criteriul de eficacitate a acestuia; prezintă specificul sistemului național de învățământ; identifică legătura dintre nivelurile sistemului de învățământ și tipologia instituțiilor de învățământ de la noi din țară; accentuează caracterul obligatoriu al instruirii prin referință la actele normativ-reglatorii.

---

Capitolul VII, *Didactica. Procesul de învățământ*, delimitează conceptele de bază ale didacticii și ale procesului de învățământ; analizează sistemic procesul de învățământ și reevaluează principiile didactice în condițiile actuale.

Capitolul VIII, *Strategii didactice*, prezintă relația ierarhică și de interdependență dintre conceptele: strategie didactică, tehnologie didactică, metodologie, metodă, procedeu, tehnică, mijloace didactice; evidențiază valoarea formativă a metodelor didactice interactive și prezintă lecția ca formă de bază a organizării procesului de învățământ, cu structura fiecărui tip de lecție.

Capitolul IX, *Proiectarea pedagogică*, oferă repere teoretice și metodologice pentru proiectarea și realizarea procesului educațional; argumentează necesitatea respectării etapelor proiectării pedagogice și evidențiază specificul proiectării didactice constructiviste;

Capitolul X, *Evaluarea în învățământ*, determină rolul evaluării în proiectarea și realizarea demersului educațional; oferă informații referitoare la operațiile, tipurile, metodele și instrumentele de evaluare; specifică inclusiv caracteristicile evaluării centrate pe elev.

Capitolul XI, *Personalitatea profesorului*, abordează profesorul din perspectiva dimensiunilor profesionale; descrie rolurile cadrului didactic prin funcțiile și prin sistemul de competențe profesionale pe care trebuie să le dețină; analizează stilurile pedagogice pentru a oferi modele comportamentale de dirijare a procesului educațional.

*Referințele bibliografice* de la sfârșitul lucrării vor facilita: extinderea conținuturilor prezentate; identificarea noilor modalități eficiente de proiectare, organizare, realizare și evaluare a procesului educațional; formarea propriei viziuni asupra fenomenului educațional și realizarea unor cercetări științifice în domeniul științelor educației.

*Autorul*

---

## Subiecte de conținut:

- 1.1. Pedagogia – delimitări conceptuale, funcții, caracteristici, rol
- 1.2. Evoluția științelor pedagogice/educației
- 1.3. Sistemul științelor pedagogice/educației
- 1.4. Legătura pedagogiei cu alte științe
- 1.5. Izvoarele de cercetare în pedagogie

## Obiective:

Studiind acest capitol, veți fi capabili:

- să definiți pedagogia ca știință a educației;
- să analizați caracteristicile pedagogiei;
- să delimitați domeniile sistemului științelor pedagogice/educației;
- să argumentați legătura pedagogiei cu alte științe;
- să exemplificați izvoarele de cercetare în pedagogie;
- să apreciați rolul pedagogiei în formarea profesională.

## Concepte-cheie:

știință, pedagogie, științe pedagogice/educației, obiect de studiu, educație, proces pedagogic/educațional.

### 1.1. Pedagogia – delimitări conceptuale, funcții, caracteristici, rol

Pedagogia reprezintă un concept științific, în același timp fiind domeniul de activitate profesională a cadrelor didactice, oferindu-le acestora repere epistemologice și metodologice în scopul proiectării, realizării și evaluării cu succes a procesului educațional.

Analiza termenului de **pedagogie** presupune o anumită conotație restrictivă, evidentă în plan *etimologic* (derivă din cuvintele grecești: „pais-paidos” – copil; „agoge” – creștere, conducere, educație; „paideea” – educație, învățământ; „paidagogos” – educator, pedagog) și *istoric* (pedagog era numit un sclav care conducea copilul spre școală). Astăzi, termenul de pedagogie este integrat organic în majoritatea limbilor



de circulație universală: pedagogy (engleză), pedagogie (română), pedagogie (franceză), padagogik (germană), pedagogia (spaniolă), pedagoghica (rusă).

În literatura de specialitate întâlnim multiple definiții ale termenului de pedagogie. O definiție complexă a termenului vizat este propusă de C. Cucoș [24], și anume: pedagogia este știința educației care studiază esența și caracteristicile fenomenului educațional, scopul și sarcinile educației, valoarea și limitele ei, conținutul, principiile, metodele și formele de desfășurare a proceselor paideutice.

După C. Bîrzea, pedagogia poate fi interpretată ca o știință a paradigmatelor în rezolvarea problemelor-cheie ale educației. Autorul susține că pedagogia mai poate fi înțeleasă și ca știință a modelelor de interpretare și realizare a educației, deoarece: obiectul ei este un proiect; educația este o totalitate; educația este o acțiune socială, un sistem deschis; intervenția educativă este supusă condiționării moralei și ideologiei pe care le putem evita prin modele. Pedagogia este expresia unei concepții despre lume, a unei atitudini globale față de realitatea socială [4, p. 62].

De valoare, în opinia noastră, sunt selecțiile realizate de M. Stanciu (2003) în scopul definirii pedagogiei ca știință [59]:

- Pedagogia este teoria generală a artei educației grupând într-un sistem solid, legat de principii universale, experiențele izolate, metodele personale, plecând de la realitate și separând cu rigurozitate ceea ce aparține realului de ceea ce aparține idealului (Lucien Cellier, 1910).
- Pedagogia ca știință a educației are dublu obiect: să descrie educația ca pe un proces natural, așa cum procedeză științele descriptive, apoi să fixeze un ideal de educație și să dea norme pentru urmărirea acestuia, deci să procedeze ca științele normative (Ștefan Bîrsănescu).
- Pedagogia este știința care, bazându-se pe cunoașterea naturii omenești și ținând seama de idealul către care trebuie să tindă omenirea, stabilește un sistem de principii după care se va îndruma și va influența intenționat educatorul asupra celui educat (G. Antonescu).
- Pedagogia are ca obiect elaborarea unei doctrine a educației, în același timp teoretică și practică, precum doctrina moralității, a cărei prelungire este, și care nu este exclusiv nici știință, nici tehnică, nici filozofie, nici artă, dar toate acestea la un loc și ordonate după articulații logice (R. Hubert).
- Pedagogia se ocupă de ceea ce este (realul), de ceea ce trebuie să fie (idealul), de ceea ce se face (realizarea), dovedindu-se astfel că este, în același timp, o știință teoretică și descriptivă, știință normativă și tehnică de acțiune (E. Planchar).

Multiple definiții ale pedagogiei sunt propuse de dicționarele de specialitate:

- 1) „știință socială cu statut academic, care studiază educația ca proces de perfecționare a omului” [28, p. 202];
- 2) „știință a educației cu caracter normativ, care elaborează teorii, modele și principii ce vizează dinamica și armonizarea situației pedagogice” [77, p. 961];
- 3) „știință care studiază legile de dezvoltare a procesului de educație, formare, instruire în contextul legilor dezvoltării relațiilor sociale [78, p. 109].

Pedagogia are ca obiect de studiu educația, studiind legile educației tinerei generații, a adulților, dar și a omului pe parcursul întregii sale vieți. Or, pedagogia își extinde studiul său și asupra formării și perfecționării viitorilor specialiști în diverse domenii ale științei și tehnicii, după cum afirmă și Ioan Bontaș: „pedagogia studiază esența, idealul, conținutul, metodele, mijloacele și formele educației, urmărindu-se formarea pe baze științifice a personalității și profesionalității pentru activitatea social-utilă” [6, p. 10].

**Statutul pedagogiei** de știință a educației /despre educație reflectă complexitatea obiectului de cercetare – activitatea de *formare-dezvoltare* permanentă a personalității umane – analizat/analizabil din diferite perspective:

- a) **știință umană**, plasată alături de „economie, antropologie, geografie, etnologie, istorie, politologie, psihologie, filozofie, filologie, care au ca obiect de cercetare diversele activități umane”, operele, instituțiile și relațiile rezultate în contextul acestora (J. Freund, 1973);
- b) **știință socială**, plasată alături de sociologie, etnologie, antropologie socială, demografie, psihologie socială, care studiază comunitatea umană la nivel macrostructural sau microstructural (J. D. Bernal, 1964);
- c) **știință a comunicării**, alături de filologie, lingvistică, semiologie, care analizează raporturile de *informare* și de *formare*, realizabile în diferite contexte socioumane prin raționalizarea acțiunii în sens teleologic (prin raportare la scop) și tehnologic (prin interacțiunea *subiect-obiect*) (H. A. Gleason, J. Habermas, 1983, 2000);
- d) **știință normativă**, care presupune respectarea unor legi, legități, principii, norme, reguli, metodologii în baza modelelor create/propuse (E. Cizec, 1998).

O definiție rezumativă este propusă de S. Cristea (2003), care consideră **pedagogia** drept o știință socioumană ce studiază structura și funcția educației prin metodologii de cercetare specifice, care urmărește scopul de a descoperi și valorifica legități, principii și norme de acțiune educațională [22].

Abordarea problemelor fundamentale ale pedagogiei presupune explicarea și înțelegerea conceptelor de bază ale domeniului, care pot fi aplicate, analizate, sintetizate, apreciate critic la nivelul științelor educației. **Pedagogia** acționează, astfel, la

nivelul unui sistem deschis care presupune înțelegerea educației în contextul unor relații permanente cu mediul, relații de conexiune inversă internă pozitivă, relații care angajează valorificarea resurselor entropice. Ea dezvoltă conceptele fundamentale, confirmate în teoria sistemelor, adaptându-le la specificul activității de educație:

- *finalitate* – orientare spre valori pedagogice (determinismul teleologic, specific sistemelor socioumane, înlocuiește determinismul cauzal, specific naturii);
- *globalitate* – integralitatea activității de educație în calitatea sa de activitate de formare/dezvoltare permanentă a personalității;
- *interacțiune* între elementele funcțional-structurale ale educației (acțiunea educațională, proiectarea curriculară etc.);
- *autoorganizare, autoreglare* – rolul conexiunii inverse pozitive în perfecționarea continuă a acțiunii educaționale;
- *modelare de tip sistemic* – importanța corelației dintre teoria și practica pedagogică, între elaborarea cognitivă a ipotezelor pedagogice și probarea operațională a acestora, între managementul informării pedagogice și cel al deciziei pedagogice.

Rezumând, prin abordarea sistemică a educației, pedagogia poate răspunde provocărilor culturale și etice ale dezvoltării tehnologice, fiind angajată într-o operă formativă deschisă, necesară pentru echilibrul societății. Este demonstrat faptul că studiul pedagogiei și încrederea în ea ca știință a educației dezvoltă și întărește încrederea în puterea educației, în forța ei modelatoare pozitivă a tinerei generații, ca și a omului de toate vârstele. Deci, pedagogia este știința de a modela personalități, în conformitate cu anumite finalități la care un individ sau o colectivitate umană aderă în mod deliberat [34].

Pedagogia este definită drept artă a educației. În acest context, „artă” este folosit ca sinonim pentru îndemânare profesională, tehnologie, meserie și cunoaștere estetică a faptelor educative. Ca urmare, putem deosebi trei mari direcții ale „artei educației”:

1. În sensul său *tehnologic*, arta și știința educației apar ca două referințe opozabile. Dacă știința educației desemnează cunoștințele obiective și verificabile, arta cuprinde tehnicile deduse din această știință. Arta educației nu ar fi decât un sinonim al tehnologiei pedagogice.
2. Sensul *estetic* rezultă din antiteza cunoaștere conceptuală/cunoaștere intuitivă. Este opoziția dintre cunoașterea adevărului și cunoașterea frumosului. Această dimensiune a inspirat o bogată literatură care prezintă pedagogia ca o estetică a acțiunii educative. În acest context, Highet (1995, p. VII-VIII) afirmă: „Bineînțeles, este de dorit ca fiecare profesor să fie organizat când își

planifică munca și riguros în manipularea faptelor. Aceasta nu face, însă, pedagogia mai „științifică”. Predarea implică emoții care nu pot fi înregistrate și actualizate la cerere, precum și valori umane care depășesc considerabil limitele cunoașterii științifice.” [4, p. 65].

3. Sensul *psihologic* al artei educației se referă la relațiile intersubiective dintre educatori și educați, la mecanismele de proiecție interpersonală prin empatie, simpatie, comunicare simbolică și rezonanță afectivă. Această „artă” a profesorului valorifică aptitudinea sa de a pătrunde și înțelege motivațiile și aspirațiile partenerului. Este o „artă” simplă, care nu se predă la universitate, dar care implică angajarea personală a educatorului [Ibidem].

Deci, **pedagogia** este o știință artizanală/practică, artistică și comprehensivă. Ea s-a dezvoltat și s-a constituit ca știință atât pe baza luării în considerare a datelor despre educație, oferite de anumite științe (filozofie, psihologie, sociologie, biologie, antropologie etc.), cât și pe baza generalizării experienței educaționale valoroase, inclusiv prin utilizarea rezultatelor investigațiilor științifice proprii.

Fiind considerată drept știință și artă a educației, pedagogia îndeplinește mai multe funcții (adaptate după G. M. Codjaspîrova, 2004, p. 15- 16):

- *Funcția științifico-teoretică*, prin care studiază esența procesului pedagogic, structura, mecanismele și specificul formării personalității în procesul (inter) influenței unor factori subordonați anumitor finalități, condițiile creării mediului favorabil dezvoltării potențialului individual. Ca rezultat al realizării acestei funcții, se conturează legități, principii, teorii, concepții.
- *Funcția constructiv-tehnică* presupune elaborarea tehnologiilor fenomenelor și proceselor studiate. Dintr-o asemenea perspectivă, pedagogia este o știință practico-aplicativă, ea nu doar explică fenomenul influenței educative, ci se preocupă de finalități/ obiective, metode, forme de organizare a procesului educațional, mijloace de influență educativă.
- *Funcția pronostică*, prin care studiază perspectivele evoluției științei în ansamblu sau a unor ramuri. Prin această funcție, pedagogia se preocupă de evoluția sistemului educațional, punând accent pe dezvoltarea strategică a acestuia în ansamblu sau pe unele trepte și niveluri [Apud: 27, p. 16].

În literatura de specialitate, se conturează următoarele **caracteristici** ale pedagogiei:

- **Pedagogia este o știință socio-umană.** Educația este un fenomen social specific uman. Educația fiind obiectul de studiu al pedagogiei, face ca pedagogia să fie o știință socio-umană, încadrându-se astfel în grupa științelor socio-umane.

- **Pedagogia este o știință cu caracter teoretic, gnoseologic (de cunoaștere).** Pedagogia răspunde la întrebarea: Ce este educația? și, descoperind legile educației și elaborând teoria pedagogică, își aduce astfel contribuția la dezvoltarea cunoașterii umane în general.
- **Pedagogia este o știință cu caracter acțional, praxiologic (practic).** Pedagogia răspunde la întrebarea: Cum se realizează educația? Și, astfel, bazându-se pe legile educației, pe teoria pedagogică, ea elaborează strategiile (metodele, mijloacele, formele) de instrucție și educație ale tinerei generații, manifestându-se astfel ca o știință a acțiunii educative eficiente.
- **Pedagogia este o știință cu caracter prospectiv.** Pedagogia nu poate și nici nu se consideră că ar fi știința care descoperă legile și elaborează strategiile o dată pentru totdeauna. Ea se consideră o știință cu caracter dinamic, deschis schimbărilor și înnoirilor intervenite în domeniul educației, răspunzând astfel nu numai la **întrebările cum să fie concepută și cum să fie realizată educația prezentului**, ci și la întrebările **cum vor fi și cum vor acționa educația și școala viitorului**, proiectând prospectiv teoriile și strategiile educaționale adecvate, desigur cu unele elemente de probabilitate, care vor primi corecțiile corespunzătoare la timpul potrivit.
- **Pedagogia este și artă.** Ea urmărește să adapteze principiile și strategiile pedagogice la particularitățile de vârstă și individuale ale tinerelor generații, la condițiile concrete ale actului acțional. De asemenea, ea urmărește să asigure condițiile efectuării actului instructiv-educativ cu măiestrie și tact, în care să se îmbine seriozitatea, răspunderea, voința, priceperea și competența profesională, cu vocația și talentul educațional al cadrelor didactice, cu atractivitatea, interesul, plăcerea, frumusețea și satisfacția actului învățării, orientând și mobilizând tineretul studios la propria dezvoltare și pregătire, la o activitate competentă, eficientă și frumoasă, plină de inițiativă și creativitate [6, p. 10].

Concomitent cu îndeplinirea rolului gnoseologic de descoperire a legilor, de elaborare a teoriilor educaționale și de elaborare a strategiilor educaționale, **pedagogia contribuie la pregătirea specialiștilor pentru activitatea instructiv-educativă, la pregătirea cadrelor didactice pentru predarea disciplinelor de specialitate.** Pentru a avea prestigiu și succes în învățământ, pentru a dovedi măiestrie și tact pedagogic, este imperios necesar ca profesia de educator, de dascăl, de profesor să fie învățată, ca oricare altă profesie (inginer, filolog, istoric, chimist, biolog etc.). Profesia de cadru didactic implică, pe lângă pregătirea înaltă de specialitate, și o pregătire psihopedagogică și metodică, obținută pe baze științifice într-un cadru instituționalizat de profil, în timpul studiilor universitare. Numai astfel profesia de

profesor va dovedi competență, prestigiu, creativitate și eficiență. Practica școlară a confirmat pe deplin faptul că specialiștii cu pregătire pedagogică obțin prestigiu și rezultate superioare în activitatea instructiv-educativă, în comparație cu colegii lor care nu au obținut prin studii o astfel de pregătire. De aceea, Codul Educației [15] confirmă obligativitatea obținerii pregătirii psihopedagogice pentru cei ce vor să devină profesori.

## 1.2. Evoluția științelor pedagogice/educației

Evoluția pedagogiei ca știință începe cu primele decenii ale secolului XX în cadrul procesului de „științifizare”, lansat de „Educația nouă”. În această perioadă se face încercarea de a separa pedagogia de filozofie. Rolul filozofiei în elaborarea concepțelor fundamentale ale pedagogiei, însă, este pe deplin recunoscut. Putem evidenția aici chiar definirea conceptului de educație, continuând cu construirea unui discurs pedagogic logic și coerent, cu proiectarea unor finalități ale educației capabile să asigure orientarea valorică a activităților și a instituțiilor specializate în formarea și dezvoltarea personalității.

Evoluția științelor educației în cea de-a doua jumătate a secolului XX a luat dimensiunile unei veritabile schimbări de paradigmă, urmărind depășirea dificultăților și a complexelor acumulate în acest domeniu. Din păcate, așa cum observă Cezar Bîrzea, „speranțele au fost mai mari decât rezultatele –”științele educației s-au dovedit o expresie comodă, chiar atrăgătoare, care a creat și mai multe complicații terminologice și epsitemologice” [4, p. 136].

În realitate, ne vom confrunta cu problema unei opoziții între pedagogie și științele educației, opoziție directă sau estompată, pe care Cezar Bîrzea o analizează din perspectiva a cinci situații:

- a) Științele educației sunt interpretate ca „negare a pedagogiei”, ceea ce a dus la renunțarea la termenul de pedagogie, considerat compromis datorită conotațiilor sale restrictive („arta de a conduce copilul”), situație întâlnită mai ales în literatura anglosaxonă.
- b) Științele educației apar ca „discipline auxiliare ale pedagogiei”, opoziția fiind prezentă, în acest caz, în contextul pretențiilor absolute ale pedagogiei clasice, o pedagogie sistematică având mai multe ramificații, începând cu pedagogia generală și diferențială, continuând cu pedagogia istorică, socială, comparată, prospectivă, interpretate ca „științe pedagogice”.
- c) Științele educației apar ca rezultat al unui „program de formare interdisciplinară”, dorința de studiu aprofundat al educației din perspectiva mai multor științe (economie, antropologie, sociologie, psihologie, psihanaliză, medici-

nă, statistică) duc uneori la „un ghiveci universitar”, la situații în care „pseudoștiințificii” vorbesc de orice afară de educație.

- d) Științele educației apar ca „mini-științe autonome”, educația este parcelată de mini-obiecte care, de fapt, nu sunt decât variantele pedagogice ale științelor donatoare: psihologia, sociologia, antropologia etc.
- e) Științele educației sunt concepute ca „expresie a pluralismului pedagogic” – educația este analizată și interpretată cu metode și instrumente conceptuale diferite, ca o realitate multidimensională și multireferențială, rezultând o viziune sociologică, psihologică, filozofică, economică etc., ceea ce duce la constatarea faptului că, în lipsa unei viziuni specifice pedagogiei, de fapt, toate științele pot fi mai mult sau mai puțin ale educației [Ibidem, p. 136-140].

În același context, Sorin Cristea subliniază faptul că pedagogia, ca domeniu distinct de cunoaștere, reprezintă un proces complex și contradictoriu care, **din perspectivă istorică**, a parcurs mai multe etape în evoluția sa:

1. *Etapa preștiințifică*, ce se bazează pe explicații mitico-religioase, apeluri la simbolurile tradiției, acumulări de practici empirice, demersuri populare recunoscute în anumite medii comunitare.
2. *Etapa științifică tradițională*, ce se bazează pe generalizarea observațiilor anterioare la nivelul unor teorii mai mult sau mai puțin verificabile. Limitele stadiului atins în cunoaștere sunt legate de faptul că generalizările de acest tip, realizate pe baza trecutului, nu sunt sută la sută sigure și nici măcar singurele predicții consistente cu datele acumulate.
3. *Etapa științifică modernă*, ce se bazează pe transformarea teoriilor în modele aplicative, orientate spre fenomene abordate inductiv, care permit explicarea cauzală, prin metode cu utilitate imediată. Ipotezele avansate sunt supuse testului falsificabilității. În faze avansate, modelele deschise spre resurse de cunoaștere deductivă și analogică sunt integrate și la nivelul unor metodologii mai complexe.

**Din perspectivă epistemologică**, reconstituirea drumului pedagogiei spre stadiul de știință matură solicită valorificarea conceptelor de paradigmă, revoluție în știință, comunitate științifică. În raport cu aceste repere epistemologice, care au în vedere resursele de cunoaștere științifică, inductivă, deductivă și analogică, proprii domeniului educației, putem identifica trei etape distincte în evoluția pedagogiei:

1. *Etapa preparadigmatică* este anterioară momentului în care pedagogia poate fi delimitată ca domeniu distinct al cunoașterii și ca teorie specifică domeniului. Această etapă acoperă o lungă perioadă de acumulări istorice mai mult sau mai puțin semnificative. Are ca rezultat apariția primei opere pedagogice cu carac-

ter autonom, dedicată explicit educației și instruirii, ca domeniu al cunoașterii – „Didactica magna” (Jan Amos Comenius, 1657). Această operă are resurse apropiate de stadiul afirmării unei teorii pedagogice specifice (principii, conținuturi, metodologie, formă de organizare a învățământului pe clase și lecții).

2. *Etapa paradigmatică* este cuprinsă istoric între secolele XVII-XVIII și prima jumătate a secolului XX. Modelele de abordare a educației propuse sunt raportate la teorii pedagogice specifice, apropiate de stadiul maturizării epistemice. Este inițiată de marele pedagog ceh Jan Amos Comenius prin opera „Didactica magna” (1657), care promovează paradigma conformității educației cu o natură abstractă, perfectă (opera lui Dumnezeu). Jean-Jacques Rousseau, în lucrarea „Emil sau despre educație” (1762), propune, aparent sub aceeași formulă, o nouă paradigmă, cea a conformității educației cu natura concretă a celui educat. Este o linie paradigmatică, axată pe libertatea celui educat. Ea va fi continuată de Lev Tolstoi și Ellen Key, care deschid calea curentului Educația Nouă, delimitat la granița dintre secolele XIX-XX și dezvoltat în prima jumătate a secolului XX. Între ultimele decenii ale secolului al XIX-lea și primele decenii ale secolului al XX-lea, se afirmă paradigme care încearcă să fundamenteze teoriile pedagogice pe anumite științe particulare: etică (Herbart), antropologie (Ușinski), psihologie (Binet, Meuman, Lay, Claparede), sociologie (Durkheim).
3. *Etapa postparadigmatică* se dezvoltă odată cu consolidarea științifică a pedagogiei pe baza a două modele, aflate în opoziție: modelul psihocentrist, care abordează educația din perspectivă predominant psihologică, și modelul sociocentrist, ce abordează educația din perspectivă predominant socială. Confruntarea celor două modele va genera nevoia unei noi paradigme, integratoare, globală și deschisă – paradigma curriculumului, care pune în centrul educației scopurile și obiectivele (în calitate de finalități), construite la nivelul unității necesare între cerințele psihologice ale celui educat și cerințele societății. [21, p. 26-27].

Alți specialiști în domeniu consemnează existența următoarelor etape de evoluție a pedagogiei ca știință a educației: *etapa filozofică, etapa clasică, etapa experimentală, etapa postmodernă*. În continuare, vom descrie succint fiecare dintre aceste etape [27, p.17]:

#### 1. *Etapa filozofică*

Pe parcursul acestei etape, ideile despre educație erau incluse în sistemele filosofice. Limita de început a etapei este greu de reconstituit, ținând cont de diversitatea și specificul evoluției civilizației umane în diverse regiuni. Cu toate acestea, am pu-



tea indica sec. V î.Hr., perioadă ce corespunde apariției marilor sisteme filosofice ale Greciei Antice. Limita de finalizare a perioadei corespunde cu sec. al XVII-lea, timp în care în societate au loc schimbări semnificative, care determină modificări esențiale în practica educativă și în ideile despre acest fenomen social.

### 2. *Etapa clasică*

Este perioada în care se constituie doctrinele pedagogice, proces în care ideile despre educație sunt integrate într-un sistem. Limita de început este considerată activitatea și opera lui Jean Amos Comenius (Komensky), care a reușit, pentru prima dată, să constituie un sistem pedagogic, creând câmpul conceptul al fenomenului educațional, ca proces de formare a personalității. El abordează educația ca sistem și ca proces, stabilind corelații funcționale dintre actori, context, finalități, conținut și metode de educație. Generalizând experiența predecesorilor și valorificând relațiile cu alte domenii ale cunoașterii umane, Comenius reușește să determine structura unui sistem educațional și a unui proces educațional care satisfăcea cerințele societății moderne/ capitaliste de a mări numărul persoanelor instruite într-un timp clar/ strict determinat. Astfel, după cum la nivel economic apar mecanisme care etapizează și diferențiază activitatea de producție, la fel și în educație apar mecanisme care stabilesc obiective și construiesc procesul de dezvoltare a personalității în corespundere cu particularitățile evoluției ontogenetice și cu cerințele de integrare în contextul social. Pornind de la accepția generică a noțiunii/ termenului de „clasic”, ca perioadă în care sunt definite conceptele și stabilite notele definitorii ale unui fenomen/ proces, constatăm că, pe parcursul acestei perioade, s-a conturat sistemul noțional al pedagogiei, s-au conturat abordările „clasice” ale procesului educațional. În contextul perioadei clasice menționăm și doctrina pedagogică a lui LF. Herbart, care reușește să construiască o pedagogie sistemică prin utilizarea unui concept psihologic, științific argumentat, precum este reprezentarea. Perioada clasică se finalizează în a doua jumătate a sec. al XIX-lea, odată cu apariția pedagogiei experimentale.

### 3. *Etapa experimentală*

Această etapă se caracterizează prin afirmarea pedagogiei ca știință a educației, prin utilizarea experimentului ca metodă de cercetare științifică. La această etapă, doctrinele pedagogice, ideile despre educație nu se bazează doar pe afirmații sentimentale despre educație (expresie invocată de cei care criticau sentimentalismul rousseauist în educație), ci pe teze/ idei ce pot fi validate prin experiment. În acea perioadă, pedagogia valorifică experiența științifică a psihologiei și a sociologiei, continuând să utilizeze resursele epistemice ale filozofiei. Deoarece asupra apariției pedagogiei ca știință a educației a influențat psihologia și sociologia, chiar de la început, teoria pedagogică oferă practicii educaționale două curente de bază: curentul

psihologic, care pune accent pe individual în educație, și curentul sociologic, care pune accent pe social în educație. În linii mari, pedagogia experimentală nu se reduce doar la obținerea rezultatelor științifice prin metoda experimentului, ci desemnează, după cum remarcă Landsheere, totalitatea / ansamblul cercetării științifice în educație [Apud: 4, p. 130].

#### 4. *Etapa postmodernă*

După Sorin Cristea, termenul este lansat în anii '50 ai sec. al XX-lea, dar fenomenul este conceptualizat în anii '70 și aplicat în țările dezvoltate, la nivel de politică generală de promovare a unor valori favorabile individualizării educației, apartenenței și participării la viața comunitară, libertății de exprimare și creație [21, p. 4]. Etapa postmodernă în educație poate fi considerată postparadigmatică și se caracterizează prin numeroase încercări de a rezolva conflictul dintre două tendințe de abordare în educație – psihologică și sociologică.

Științele pedagogice tind să integreze realități formative tot mai diversificate, se acceptă multitudinea stilurilor ca replică modernismului caracterizat printr-un stil unic.

### 1.3. Sistemul științelor pedagogice/educației

Inițial, fenomenul educațional, ca și oricare fenomen socio-uman, a fost simplu, fapt ce a generat studierea acestuia într-o singură disciplină – **pedagogia**. Odată cu schimbările din societate, cu progresul tehnico-științific, cu diversificarea și dezvoltarea obiectului de studiu al pedagogiei, **educația**, a crescut, în mod obiectiv, necesitatea studierii fenomenului educațional din mai multe perspective, în funcție de etapele realizării lui, de aspectele diverse, ceea ce a condus la apariția unui nou termen – **științe pedagogice/ale educației**.

Or, sistemul științelor pedagogice/ale educației reprezintă ansamblul disciplinelor (ramurilor) pedagogice, care, în baza legităților și strategiilor educaționale generale, studiază în mod adecvat diferitele laturi, stadii, profile sau aspecte educaționale specifice [6, p. 22].

Saltul de la *pedagogie* la *științe ale educației* reflectă situația evocată cu toate incidențele directe și indirecte înregistrate în timp și spațiu, care, în principiu, ar trebui să confirme unitatea epistemologică a domeniului, identitatea și consistența sa. Este o temă care trebuie să fie în atenția oricărui model de clasificare a științelor educației. *Importanța clasificării științelor educației* este recunoscută și de cei ce resping legitimitatea expansiunii domeniilor și subdomeniilor pedagogice, și de cei situați la polul opus, înclinați să plaseze științele și miniștiințele despre educație mai presus de pedagogia însăși. La niciuna dintre extreme nu poate fi evitată ideea criteriilor de clasificare ca repere de analiză și definire epistemologică a domeniului cercetat.

Sintagma *științe ale educației* este folosită pentru prima dată de Eduard Claparede, în 1912, într-un studiu cu titlu interogativ: *De ce științele educației?* Răspândirea sintagmei este realizată în a doua jumătate a secolului XX prin promovarea unor științe auxiliare pedagogiei sau autonome.

În literatura pedagogică identificăm mai multe modele de clasificare a științelor educației, pe baza unor criterii formulate și susținute în mod explicit sau implicit. O taxonomie complexă, în acest context, este propusă de Elena Macavei (1997) [38, p. 76-87]:

#### **I. Domeniul teoretic fundamental**

- Pedagogia generală;
- Didactica;
- Pedagogia comparată;
- Pedagogia prospectivă;
- Istoria pedagogiei.

#### **II. Domeniul specializat**

- Pedagogia experimentală;
- Pedagogia vârstelor;
- Pedagogia specială;
- Pedagogia aplicată.

#### **III. Domeniul interdisciplinar**

- Filosofia educației;
- Sociologia educației;
- Pedagogia culturii;
- Pedagogia religioasă;
- Psihologia pedagogică;
- Ergonomia învățământului;
- Pedagogia cibernetică;
- Pedagogia informațională;
- Axiologia pedagogică;

#### **IV. Domeniul aplicativ**

- Pedagogia conducerii;
- Pedagogia autorității;
- Pedagogia creativității;
- Pedagogia timpului liber;
- Pedagogia mijloacelor de comunicare;
- Pedagogia orientării școlare și profesionale.

#### **V. Domeniul interferenței filozofice**

- Pedagogia progresistă;
- Pedagogia esențialistă;
- Pedagogia reconstrucționistă;
- Pedagogia perenialistă;
- Pedagogia fenomenologică;
- Pedagogia pozitivistă;
- Pedagogia nondirectivă;
- Pedagogia neokantiană;
- Pedagogia neotomistă;
- Pedagogia existențială;
- Pedagogia antropozofică.

Științele educației din *domeniul teoretic fundamental* stau la baza sistemului științelor pedagogice.

*Pedagogia generală* este disciplina teoretică ce studiază problemele generale ale educației: esența, legile, factorii formării și dezvoltării personalității, problemele generale ale procesului didactic și ale procesului educațional în contextul conținuturilor/ laturilor sale.

*Teoria educației* are drept obiect de studiu procesul educațional realizat în diverse forme și conținuturi.

*Didactica sau teoria instruirii* s-a desprins din teoria generală a procesului educațional ca teorie a procesului de învățământ. Ea studiază esența și conținutul procesului de învățământ, principiile, metodele, formele de organizare a procesului instructiv-educativ, realizat în școală, precum și sistemul de învățământ, organizarea și conducerea lui.

*Pedagogia comparată* studiază comparativ sistemele de educație și gândire pedagogică.

*Pedagogia prospectivă* studiază anticipativ educația și școala viitorului.

*Istoria pedagogiei* studiază educația și gândirea pedagogică de-a lungul istoriei.

Celelalte domenii s-au conturat din necesitatea fundamentării teoretice și oferirii unor repere metodologice de realizare a diverselor aspecte ale procesului educațional. Vom defini, în continuare, cele mai importante, în opinia noastră, ramuri ale științelor educației.

*Pedagogia preșcolară* – aria ei se delimitează în funcție de vârsta obiectului educațional, ocupându-se, deci, de problematica și tehnologia acțiunii educaționale cu copiii de vârstă preșcolară în cadrul grădiniței.

*Pedagogia școlară* studiază legile și strategiile educaționale în raport cu specificul pregătirii personalului didactic și al procesului instructiv-educativ al elevilor în școlile primare, gimnazii și licee, precum și școlile profesionale și postliceale.

*Pedagogia învățământului superior* studiază legile și strategiile educaționale în raport cu specificul pregătirii specialiștilor (cadrelor cu calificare superioară), corespunzător diverselor profile ale acestui nivel de învățământ, fapt care conduce la dezvoltarea unor **subramuri** ale acesteia: *pedagogia universitară, pedagogia învățământului tehnic superior, pedagogia învățământului superior agricol, medical, economic, artistic, juridic etc.*

*Pedagogia conducerii învățământului (managementul educațional)* studiază în complex problemele conducerii școlii de toate gradele.

*Pedagogia perfecționării pregătirii profesionale* studiază problematica perfecționării profesionale a tuturor salariaților prin forme instituționalizate postșcolare și postuniversitare sau prin forme de recalificare.

*Pedagogia adulților (socială, educației permanente)* studiază legile specifice și strategiile educației adulților.

*Pedagogia sexelor* studiază problematica educației sexuale.

*Pedagogia familiei (familială)* studiază problemele educației în familie.

*Pedagogia specială (defectologia pedagogică)* studiază legile și strategiile specifice pregătirii personalului didactic și ale conducerii procesului instructiv-educativ al

celor ce au devieri de la normal, de natură senzorială, mentală, de vorbire și comportament. Ea are următoarele **subramuri**:

- *Surdopedagogia* – pentru surzi, hipoacuzici;
- *Tiflopedagogia* – pentru orbi;
- *Oligofrenopedagogia* – pentru înapoiați, întârziați mintal;
- *Logopedia* – pentru copiii normali mental, dar cu tulburări de vorbire (bâlbâiți);
- *Pedagogia corectivă* – pentru copiii cu tulburări de conduită (comportament).

**Metodicile predării diferitelor obiecte de specialitate** se ocupă cu problemele organizării și desfășurării procesului de învățământ la o disciplină școlară (matematică, fizică, istorie, biologie etc.). Ele au un caracter normativ, indicând modalități concrete după care profesorul trebuie să se conducă în activitatea sa de predare [6, p. 23].

Toate aceste discipline evidențiază importanța pedagogiei generale ca bază a științelor educației.

În concluzie, sistemul științelor educației este un sistem deschis, al cărui contur depinde de evoluția fenomenului educațional și de accentuarea unor noi aspecte ale devenirii ființei umane în raport cu sine însăși, cu mediul natural sau mediul social de viață.

#### 1.4. Legătura pedagogiei cu alte științe

Caracterul interdisciplinar și pluridisciplinar al pedagogiei evidențiază conexiunea acestei științe cu alte domenii ale vieții sociale și științe ale acesteia. În acest context, pedagogia abordează fenomenul educațional din mai multe perspective, educația fiind influențată, în structura și formele sale de manifestare, de mai mulți factori obiectivi și subiectivi, generali și particulari, ceea ce evidențiază cu atât mai mult caracterul sistemic al științelor educaționale. Relațiile pedagogiei cu alte științe au determinat apariția unor noi discipline științifice ca rezultat al influențelor reciproce, al științelor și disciplinelor de bază, în acest mod fiind posibilă apariția ramurilor sau disciplinelor de graniță, cum mai sunt denumite. Vom evidenția, în continuare, conexiunile existente între pedagogie alte discipline științifice, printre care mai relevante ar fi: filozofia, psihologia, sociologia, logica, matematica, cibernetica, biologia, antropologia, grafologia, disciplinele umaniste, etica, tehnologia, irenologia, deontologia etc. Nu vom întreprinde o analiză de profunzime a acestor raporturi, ci vom desprinde câteva esențe și particularități:

- Din relațiile **pedagogiei cu filozofia**, s-a dezvoltat *filozofia educației* sau *pedagogia filozofică* având, desigur, un caracter mai abstract și cu o notă de generalitate, specifice acestei discipline de graniță fiindu-i legile, principiile și alte aspecte de ordin general, chiar concepția asupra educației și învățământului comportând anumite nuanțe filozofice, deci de ordin general.

- Relația **pedagogie – psihologie** este foarte profundă, din această conexiune desprinzându-se *psihologia pedagogică/educației* sau *pedagogia/educația psihologică*, evidențiindu-se faptul că procesele psihice, conștiința și personalitatea individuală se dezvoltă și se manifestă exclusiv în procesul educațional. La rândul său, și educația se diferențiază în funcție de procesele psihice de la nivelul individului și/sau colectivului, un rol deosebit revenind psihosociologiei.
- Relația **pedagogie – sociologie** este evidențiată prin faptul că educația este un fenomen social surprinzând, printre altele, relațiile interpersonale și anumite instituții – structuri prin intermediul cărora se realizează educația ca fenomen și practica socială. Din acest raport s-a desprins *sociologia pedagogică/educației* sau *pedagogia sociologică*.
- Raportul **pedagogie – logică** este exprimat prin faptul că legile gândirii umane și ale gândirii științifice, precum și operațiile logice, se dezvoltă în contextul unei educații prin intermediul predării și învățării, logica contribuind, totodată, la raționalizarea fenomenului educațional. Se desprinde, în acest sens, o știință de interferență – *logica educației*.
- Raportul **pedagogie – ergonomie** este derivat din etimologia grecescului „ergon”, care înseamnă „muncă”, la fel ca și orice altă activitate, și pedagogia fiind, în ultimă instanță, o activitate – știința care studiază legile și condițiile unei munci educaționale eficiente, învățătura fiind un proces de muncă. Din relațiile acestor două discipline, a apărut *ergonomia învățământului*, în strânsă legătură cu pedagogia muncii.
- Raportul **pedagogie – matematică** se desprinde prin surprinderea cantitativă a fenomenului educațional, pedagogia pornind de la datele statisticii matematice, devenind știință doar prin intermediul acestei discipline. Prin ea este posibilă desprinderea unor legități, fenomenul educațional devenind un fenomen probabilistic predictibil și prognozabil.
- Raportul **pedagogie – cibernetică** este conex raportului anterior, evidențiind, sub raport matematic, legăturile, comenzile și controlul în cadrul diverselor sisteme prin intermediul principiului conexiunii inverse. Procesul de învățământ poate și trebuie abordat din punct de vedere cibernetic și, la rândul său, pedagogia capătă tot mai mult un caracter cibernetic, din relațiile acestor discipline apărând *pedagogia cibernetică* sau *cibernetica pedagogică*, astăzi tot mai mult instruirea fiind realizată pe calculator, fiind binecunoscut, în acest sens, învățământul asistat de calculator sau instruirea programată pe calculator.
- Raportul **pedagogiei cu biologia, anatomia și fiziologia** evidențiază faptul că orice copil se dezvoltă mai întâi din punct de vedere fizic și biologic, dar și

prin intermediul activității educaționale. Aceste științe oferă date în legătura cu obiectul/ subiectul educațional, elevul, cu referință la aspectul fizic exterior, structura morfologică și fiziologia diverselor organe cu ajutorul cărora pot fi explicate o serie întreagă de aspecte legate de cauza unor insuccese școlare pe fondul solicitărilor și influențelor exercitate asupra învățării din partea acestor dimensiuni biologice. Dintre acestea, un loc important îl ocupă fenomenele legate de maturizarea sistemului nervos și a celui endocrin care se constituie în factori esențiali ai dezvoltării psihice. Din relațiile **pedagogiei cu științele naturii** au apărut unele discipline de graniță, cum ar fi *pedagogia biologică* și *igiiena școlară*.

- Raportul **pedagogie – antropologie** surprinde conexiunea dintre evoluția și variabilitatea biologică a omului în corelație cu influența unor factori socio-culturali, în speță cu educația și socializarea. Din relațiile acestor discipline a apărut *pedagogia antropologică*.
- Raportul dintre **pedagogie** și **grafologie** surprinde caracteristicile și particularitățile individuale ale personalității prin intermediul scrisului și, ca urmare, a nivelului educațional în colaborare cu anumite particularități de ordin psihologic. Din relația acestor discipline se desprinde o știință de interferență mai puțin cunoscută, *grafopsihopedagogia*.
- Raportul dintre **pedagogie și disciplinele socio-umane** (dreptul, arta: literatura, teatrul, cinematograful, dansul, muzica etc.) se evidențiază prin influența condițiilor istorico-sociale în care se desfășoară educația, deci, prin rolul factorilor sociali și psihosociale care intervin în orice fenomen și activitate educațională, atât societatea ca întreg, cât și anumite sfere și domenii de preocupări din cadrul acesteia. În același timp, prin intermediul acestui raport, sunt evidențiate influențele educației în raport cu structurile și substructurile sociale, educația sensibilizând ființa umană în plan emoțional, moral, juridic, estetic, având un rol modelator în formarea personalității umane.
- Raportul **pedagogie – politologie** se evidențiază prin evoluția obiectului pedagogiei, adică a educației în raport cu sistemul politic existent în societate și idealul educațional al acesteia în funcție de strategiile puterii politice.
- Raportul **pedagogie – tehnologie** este relevant prin aportul adus de unele tehnici didactice moderne, cum sunt simulatoarele didactice, mijloacele didactice audio-vizuale, calculatorul în procesul de învățământ, contribuind astfel la creșterea calității și a eficienței educației și învățământului.
- Raportul **pedagogie – irenologie** este evidențiat mai ales între pedagogia militară și știința păcii, care este irenologie. Din interferența acestor discipline a

apărut pedagogia păcii în opoziție, desigur, cu polemologia – știința războiului sau pedagogia războiului (educația în spirit războinic).

- Raportul **pedagogie – deontologie** se desprinde din caracterul moral și științific al pedagogiei, această disciplină implicând o serie de obligații și îndatoriri de ordin moral, precum și direcțiile și finalitățile educaționale într-un anumit domeniu de activitate al vieții sociale. Spiritul deontologic trebuie să caracterizeze atât educația, cât și viitoarea profesie însușită prin intermediul instruirii și educației. Din relația pedagogiei cu deontologia se desprinde *deontologia pedagogică* sau *deontologia didactică* [79].

Din cele enunțate, se desprinde caracterul interdisciplinar și sistemic al pedagogiei și al realității pedagogice, or, omul – obiect și subiect al educației – este studiat din anumite unghiuri de vedere. În contextul interdisciplinar, datele altor științe sunt valoroase dacă sunt analizate calitativ, extrapolate și integrate adecvat la datele specifice fenomenului pedagogic. Numai astfel, ele pot contribui la adâncirea, clarificarea adevărurilor pedagogice, pot avea influențe valoroase în abordarea și rezolvarea problemelor instructiv-educative.

### 1.5. Izvoarele de cercetare în pedagogie

Printre izvoarele (sursele) din care pedagogia își culege datele necesare abordării diverselor ei laturi și probleme, stabilirii teoriilor și strategiilor de realizare a actului educațional, ca și pentru conturarea statutului ei de știință a educației, menționăm [6, p. 26-27]:

- **Izvoarele arheologice** sub formă de desene, picturi, scene, inscripții etc. cu semnificații educaționale;
- **Izvoarele folclorice** sub formă de povești, zicale, proverbe, ghicitori etc. cu semnificații educaționale;
- **Scrierile literare** din care se pot desprinde idei și soluții educaționale, așa cum au fost operele lui Homer, Horațiu, Quintilian, Juvenal, Rabelais, Montaigne, Ion Creangă, Mihai Eminescu, Ion Luca Caragiale etc.;
- **Patrimoniul științelor înrudite pedagogiei**, care abordează anumite aspecte sau probleme privind viața și evoluția omului și care au semnificații educaționale, așa cum sunt: filozofia (operele lui Platon, Socrate, Aristotel, Kant etc.), istoria, sociologia, psihologia, logica, anatomia și fiziologia, antropologia etc.;
- **Documentele guvernamentale** (legile, diversele acte normative, reformele educaționale etc.) care privesc educația și învățământul;
- **Documentele de arhivă** ce privesc problemele învățământului, ale școlii de toate gradele, ale cadrelor didactice;



- **Patrimoniul științelor pedagogice** (moștenirea pedagogică valoroasă), în operele scrise ale unor mari pedagogi și alți oameni de știință se dezbat și se oferă idei și soluții pedagogice, legate de școală, educație și învățământ, așa cum sunt cele ale lui Jann Amos Comenius-Komensky, Jean Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi, Johann Fr. Herbart, John Dewey, Dimitrie Cantemir, Gheorghe Șincai, Gheorghe Lazăr, G. G. Antonescu, Stanciu Stoian, Ștefan Bârsănescu și mulți alții;
- **Practica educațională din instituțiile de învățământ de toate gradele.** Practica instructiv-educativă din unitățile de învățământ constituie unul dintre izvoarele de documentare cele mai importante, naturale și vii, din care, pe baza unei analize științifice obiective a datelor, se realizează generalizarea experienței pozitive, care servește la dezvoltarea gândirii și practicii pedagogice contemporane;
- **Cercetarea pedagogică experimentală**, care, organizând un act educațional în concordanță cu cerințele contemporane și de viitor ale dezvoltării educației și învățământului, se constituie în cel mai valoros și eficient izvor de date pentru promovarea progresului științific pedagogic, al conturării cât mai depline a statutului de știință al pedagogiei. Cercetarea pedagogică experimentală trebuie să folosească datele tuturor celorlalte izvoare, să cunoască stadiul și calitatea teoriilor și strategiilor pedagogice anterioare, atât pentru a le respinge sau a le adapta creator, cât și pentru a contribui la promovarea noului, a creației și a progresului pedagogic.

**Activități de învățare:**

1. Definiți, printr-un organizator grafic, conceptul „pedagogie”.
2. Argumentați că pedagogia este știință și artă a educației.
3. Analizați, prin tabelul graficului T, caracteristicile pedagogiei.
4. Elaborați un „arbore” al domeniilor sistemului științelor pedagogice/educației utilizând mai multe surse bibliografice. Prezentați rezultatele colegilor și acumulați minimum 3 feedback-uri.
5. Elaborați un eseu de 20 de rânduri prin care să argumentați legătura pedagogiei cu alte științe.
6. Exemplificați fiecare dintre izvoarele de cercetare în pedagogie.
7. Apreciați rolul pedagogiei în formarea Dvs. profesională.

### Subiecte de conținut:

- 2.1. Definiri conceptuale. Fundamentele educației
- 2.2. Caracteristicile educației
- 2.3. Funcțiile educației
- 2.4. Factorii educaționali
- 2.5. Elementele structurale ale educației
- 2.6. Interdependența formelor generale ale educației
- 2.7. Evoluția educației: educația permanentă și autoeducația

### Obiective:

Studiind acest capitol, veți fi capabili:

- să definiți conceptele pedagogice: educație, educabilitate;
- să analizați perspectiva istorică și axiomatică a educației;
- să distingeți fundamentele educației;
- să recunoașteți caracteristicile educației;
- să clasificați factorii educaționali în baza diverselor criterii;
- să delimitați elementele structurale ale educației;
- să caracterizați funcțiile educației;
- să argumentați interdependența formelor generale ale educației;
- să estimați rolul educației în dezvoltarea societății.

### Concepte-cheie:

educație, subiect/obiect al educației, educabilitate, creștere, maturizare, dezvoltare, educație formală, educație nonformală, educație informală, educație permanentă, autoeducație.

## 2.1. Definiri conceptuale. Fundamentele educației

Obiectul de studiu al pedagogiei/științelor pedagogice îl reprezintă educația, un fenomen complex și profund de formare a personalității în raport cu potențialul său individual și în corespundere cu evoluția societății, acesta fiind studiat, din perspectivă tangențială, și de alte științe socio-umane înrudite cu pedagogia. Conceptul peda-

gogic de educație urmărește cunoașterea științifică, la un grad înalt de generalitate și abstractizare, a unei realități psihosociale cu o vastă arie de extindere în timp și spațiu și de desfășurare complexă și contradictorie la nivel de sistem și de proces. Definierea și analiza conceptului pedagogic de educație reprezintă, astfel, o miză epistemologică și morală majoră. Epistemologică – prin faptul că delimitează nucleul de bază al domeniului, studiat prin metodologii specifice și în sensul unei normativități specifice. Morală – prin faptul că atrage atenția asupra problemelor de fond ale teoriei pedagogice, aflate la baza oricărei soluții eficiente în cadrul oricărei practici educative, realizată pe termen scurt, mediu sau lung.

Elaborarea conceptului de educație ridică numeroase probleme de ordin metodologic și praxiologic, datorate complexității realității psihosociale reflectate, a cărei cunoaștere profundă depinde de stadiul atins în cercetarea științifică de specialitate. Studiile de epistemologie, realizate de Piaget (1970), propun două căi/perspective posibile de analiză a educației [Apud: 21, p. 144-146.]:

- a) *Perspectiva istorică* sau *genetică* analizează genetica noțiunilor. În consecință, o noțiune științifică se dezvoltă prin acumularea cunoașterii, constituind simultan un fapt istoric, deci, sociologic, și mental sau psihologic. Din perspectiva istorică, educația poate fi analizată în raport cu evoluțiile înregistrate de-a lungul timpului în plan teoretic, prin contribuția diferitor curente, școli și concepții pedagogice, iar în plan practic, prin progresele realizate în rețeaua instituțiilor școlare și universitare specializate în educație și instruire.
- b) *Perspectiva logistică* sau *axiomatică* avansează criteriile generale necesare pentru legitimarea epistemică a conceptelor. În consecință, acumularea sau creșterea cunoașterii, din perspectivă istorică, este interpretată sub unghiul judecăților și raționamentelor care o fac posibilă, permițând analiza logistică sau axiomatică.

Din perspectiva cercetărilor efectuate în domeniul științelor educației, putem identifica mai multe definiții ale educației, propuse de dicționarele de specialitate, cele mai relevante, în opinia noastră, fiind expuse în continuare.

Conform DEX-ului, pedagogia este știința și arta educației; știința care se ocupă de metodele de educație și instruire a oamenilor, în special a tinerei generații [80]. În Dicționarul de pedagogie francez (1880), educația este definită în sens restrâns și în sens larg. În sens restrâns, educația este determinată ca influența unei generații asupra copiilor, tinerilor, sau adulților pentru a-i integra în societate. În sens larg, se menționează ansamblul de influențe ale mediului, ale oamenilor și ale lucrurilor care duc la transformarea subiectului [76, p. 189].

În Dicționarul Enciclopedic Ilustrat (1999), educația este definită ca: (1) Fenomen social fundamental de transmitere a experienței de viață și a cunoștințelor de la o generație

la alta, realizat în familie și instituții de învățământ; (2) Proces care urmărește formarea și dezvoltarea personalității umane complexe în funcție de scopul concret și de mijloacele realizării: educație morală, educație profesională, educație estetică etc. [13, p. 314].

O abordare pedagogică generală a educației este propusă de P. Popescu Neveanu (1979): „educația este un ansamblu de acțiuni desfășurate în mod deliberat într-o societate, în vederea transmiterii și formării la noile generații a experienței de muncă și de viață, a cunoștințelor, a deprinderilor, a comportamentelor și a valorilor acumulate de omenire [47, p. 141].

Sorin Cristea (2000), definește educația în baza câtorva criterii:

- a) *etimologic* – educația înseamnă în limba latină „creștere”, sugerând, în același timp, ideea de „instruire” și de „formare”;
- b) *ca tip de activitate* – educația include ansamblul de acțiuni desfășurate în mod deliberat într-o societate în vederea transmiterii și formării la noile generații a experienței de muncă și de viață, a cunoștințelor, a deprinderilor, a comportamentelor și a valorilor acumulate de omenire;
- c) *ca produs* proiectat în mod conștient – educația este definită drept „efect” al activităților desfășurate în vederea formării oamenilor conform unui model propus de societate;
- d) *ca proces* – educația reprezintă un act de „devenire a omului prin alții și prin sine (autoeducație)”;
- e) *la nivel de conținuturi generale* – educația dezvoltă și maturizează laturile fundamentale ale ființei umane: fizică, intelectuală, morală, tehnologică, estetică;
- f) *la nivel de mecanism de dezvoltare* – educația este o formă de interacțiune [20, p. 119-121].

Educația ca proces este pe deplin definită de Ioan Cerghit (1988), care consideră că această accepție pornește de la durata în care are loc fenomenul cu scopul de a produce efecte proiectate, cu succesiuni ale unor etape, în care se ține cont de specificul dezvoltării ontogenetice a personalității. Potențialul individual este prelucrat, dezvoltat, condus spre elevare prin dobândirea unor achiziții (cunoștințe, priceperi, deprinderi, capacități și competențe) și încadrarea lor în trăsături de personalitate, obiectivate în valori, atitudini și comportamente. Din perspectiva enunțată, procesul educațional este în esență: (a) *proces psihologic de umanizare*, prin care ființa umană, ca ființă biologică, este ajutată să se dezvolte conform potențialului uman, formându-și trăsături specifice: capacitatea de gândi, a vorbi articulat, a comunica specific cu alții; (b) *proces social de socializare*, prin care ființa umană devine ceea ce este în esență – ființă socială; în acest sens, ea trebuie să cunoască, să înțeleagă și să utilizeze normele sociale, trăind alături de semenii [11, p. 13-16].

O altă definiție este propusă de Ioan Nicola (2003) în *Tratat de pedagogie școlară*: educația este o activitate socială complexă care se realizează printr-un lanț nesfârșit de acțiuni exercitate în mod conștient, sistematic și organizat, în fiecare moment un subiect (individual sau colectiv) acționând asupra unui obiect (individual sau colectiv), în vederea transformării acestuia din urmă într-o personalitate activă și creatoare, corespunzătoare atât condițiilor istorice-sociale prezente și de perspectivă, cât și potențialului său biologic individual [42].

Din motiv că mulți pedagogi înțeleg educația în mod diferit, Constantin Cucos (2006) constată că în definirea termenului *educație* apar multiple dificultăți, exemplificând acest fapt printr-o serie de definiții în care se încearcă surprinderea esenței fenomenului discutat:

- A educa înseamnă a cultiva curățenia sufletească și buna-cuviință a copiilor și a tinerilor, a-l crește pe copil moral și în evlavie, a avea grijă de sufletul lui, a-i modela inteligența; educația este asemenea unei arte (Ioan Hrisostom, Apud D. Fecioru, 1937, p. 9);
- Educația este activitatea de disciplinare, cultivare, civilizare și moralizare a omului, iar scopul educației este de a dezvolta în individ toată perfecțiunea de care este susceptibil (Kant, 1992, p. 17);
- Educația este acțiunea de formare a individului pentru el însuși, dezvoltându-se o multitudine de interese (Herbart, 1976, p. 62);
- Educația constituie acțiunea generațiilor adulte asupra celor tinere, cu scopul de a le forma, acestora din urmă, anumite stări fizice, intelectuale și mentale necesare vieții sociale și mediului special pentru care sunt destinate (Durkheim, 1930, p. 79);
- Educația este activitatea conștientă de a-l influența pe om într-o triplă acțiune: de îngrijire, de îndrumare și de cultivare în direcția creării valorilor culturale și sensibilizării individului față de acestea (Bîrsănescu, 1935, p. 159-164) [Apud: 24, p. 39-40].

În accepțiunea pedagogului V. Cojocariu (2007), educația este definită ca o acțiune de transformare pozitivă a ființei umane, de trecere „condusă” de la un stadiu inferior la unul superior [16, p. 3].

Rezumând, educația este un fenomen socio-uman ce asigură transmiterea acumulărilor teoretice și practice, obținute de omenire de-a lungul evoluției istorice, cu scopul formării personalității în vederea integrării socio-profesionale. În acest sens, putem aborda educația ca proces de dependență, independență și interdependență, prin care se explică relația educațională dintre obiect și subiect ca proces de conducere. Până la vârsta de preadolescență, individul/ copilul este subordonat prioritar

educatorului (adultului). La vârsta preadolescentă, sub influența mecanismelor psihofiziologice, dar și a experienței sociale acumulate, individul tinde spre independență, iar ulterior, procesul de dezvoltare a personalității este un proces în care se îmbină influența externă și procesul de autoeducație, cumulând fenomenul educației permanente.

Analizând multiplele definiții ale termenului vizat, am evidențiat următoarelor aspecte esențiale care conferă educației calitatea de *obiect de studiu al pedagogiei*:

- educația este o activitate bazată pe resursele psihologice ale personalității celui educat și pe cerințele sociale care se interiorizează în momentul autoeducației;
- educația constituie o modalitate optimă și intensivă de încadrare a persoanei în societate;
- proiectarea educației privește procesul de formare și dezvoltare continuă a personalității umane;
- educația este considerată o acțiune praxiologică de socializare și de asigurare a continuității între generații;
- educația este orientată într-o anumită direcție, definită prin intermediul finalităților, care exprimă întotdeauna o anumită concepție filozofică și politică valabilă la nivelul societății, tradusă în practică de fiecare educator;
- educația se realizează într-un cadru organizat, care permite valorificarea tuturor laturilor/dimensiunilor/conținuturilor sale generale: educația intelectuală, educația fizică, educația morală, educația estetică, educația religioasă, educația tehnologică, educația fizică, educația sexuală;
- educația constituie un proces de transfer al modelelor culturale în sfera de activitate a omului;
- educația se manifestă drept fenomen prin care se produce schimbarea calitativă a societății;
- educația contribuie la păstrarea și valorificarea tradițiilor naționale.

Or, **educația** constituie o activitate specific umană, de natură psihologică și socială, proiectată pentru formarea și dezvoltarea personalității umane în vederea integrării sale în societate, realizată în cadrul sistemului și al procesului de învățământ prin numeroase acțiuni organizate (formal, nonformal) și influențe neorganizate (informal).

Acțiunea educațională se realizează în baza unor fundamente, care se referă la toate acele determinări specifice și nespecifice care condiționează procesul educațional ca atare. Aici se înscriu determinările biopsihice, socioculturale, istorice, filozofice și științifice ale educației.

În continuare, vom descrie succint fiecare dintre **fundamentele educației**.

- **Fundamentele biopsihice**

În cadrul acțiunii educaționale sunt antrenați o serie de actori în calitate de ființe biopsihice. Cunoașterea bagajului ereditar, ulterior activizarea și maximizarea acestuia în diverse circumstanțe este o realitate care nu trebuie neglijată. Aici ne mai referim la ereditatea generală (mers biped, inteligența, structura anatomo-fiziologică etc.) și la ereditatea specifică/individuală (culoarea ochilor, a părului, un anumit tip de fizionomie etc.). Deci, în realizarea acțiunii educaționale sunt implicate principalele componente funcțional-dinamice transmise ereditar: plasticitatea sistemului nervos central, dinamica activității nervoase superioare și particularitățile funcționale ale analizatorilor.

- **Fundamentele socioculturale**

Educația se realizează în diverse condiții de mediu și socioculturale. Specificul ei va fi determinat de arealul social, de experiențele culturale ale comunității, de gradul de cultură și civilizație a unei epoci. Însăși prezența mediului educațional exercită influențe educogene. Deosebim **mediul fizic** (*natural*: climă, sol, relief, vegetație și *artificial*: materiale, procesuale) și **mediul cultural** (tipuri de relații umane, forme de organizare a activităților, mijloace de realizare a elementelor spirituale), ambele având impact direct asupra proceselor educaționale.

- **Fundamente istorice**

Unul dintre scopurile educației este reeditarea marilor experiențe ale omenirii, transmiterea tezaurului cultural, a valorilor morale moștenite. Or, pentru a fi educator, nu este suficientă simpla experiență personală în materie de educație. Trebuie să fie activizate antecedentele domeniului respectiv. Gândirea despre educație evoluează de la o epocă la alta, se stratifică în timp, parcurge un traseu cumulativ permanent în completare.

- **Fundamente filozofice**

Orice acțiune educațională se realizează în raport cu un anumit mod de a gândi lucrurile. Înainte de a întreprinde ceva, fiecare dintre noi gândește o anumită filozofie acțională. Educația, ca practică teleologică, se exercită în concordanță cu un traseu mintal corespunzător ce vizează atingerea unor finalități în raport cu anumite valori.

- **Fundamente politice**

Educația este influențată de programele politice ale celor ce conduc societatea, fiecare dintre ei tinzând să construiască o politică educațională în raport cu ideologia ce o promovează. Important în acest caz este faptul ca această ideologie să fie variabilă, să nu fie impusă, pe care cei mulți ar putea-o gestiona, inclusiv

schimba. Or, ar fi ideal ca școala să fie ocolită de ingerințele ideologice, de interesele celor ce se află la putere.

- **Fundamente științifice**

Educația nu se face la întâmplare, oriunde, de oricine dorește, ci de persoanele care dețin „știința” predării și formării. Procesul educațional se bazează pe o serie de teorii inovatoare, care se modifică și se amplifică odată cu progresul științific. Astăzi, tot mai mult se pune accent pe programele de cercetare în scopul descoperirii noilor cunoștințe, a modalităților de implementare a lor în practica educațională, dar și în scopul formării/dezvoltării competențelor general-umane și a celor profesionale/de specialitate ) [24, p. 43-44].

Sintetizând, putem defini **educația** drept activitate de formare-dezvoltare permanentă a personalității, pe baza corelației educator-educat, realizată într-un cadru formal, nonformal și informal, prin acțiuni care au un conținut moral, intelectual, tehnologic, estetic și fizic, deschis în direcția „noilor educații” în calitatea acestora de răspunsuri pedagogice la problematica lumii contemporane.

## 2.2. Caracteristicile educației

Analizând literatura de specialitate referitor la definirea conceptului educație, o mare atenție se acordă caracteristicilor și funcțiilor acestui fenomen. Sintetizând opiniile autorilor în domeniu I. Bontaș [6], S. Cristea [20], C. Cucoș [24], I. Nicola [42], L. Stupacenco [63], am sintetizat **caracteristicile educației** ca obiect de studiu al pedagogiei:

### a) **Caracterul specific uman, intențional și conștient al educației**

Din definirea educației ca fenomen pedagogic, constatăm că educația este atât un proces de transmitere, cât și un proces de învățare, în interacțiune. Din punct de vedere științific, educația este un proces specific uman ce favorizează modificări profunde, selective și stabile ale comportamentului, finalizate cu noi achiziții cognitive (de cunoaștere) și cu perfecționarea modalităților de răspuns la solicitările mediului. *Educația este un procese specific umane*, ce aparține numai omului; este un proces conștient (inteligibil, rațional, logic), intenționat (cu un anumit scop, obiective, finalitate), activ și interactiv, care produce numeroase achiziții (acumulări) în planurile informativ și formativ, ceea ce constituie factorul esențial al dezvoltării personalității. „Plantele se dezvoltă prin cultivare, în timp ce omul se formează prin educație”, susține marele pedagog francez Jean Jacques Rousseau.

Evidențiind caracterul specific uman, conștient și intențional al educației pentru modelarea personalității, concepția științifică pedagogică nu respinge rolul



factorului biologic, ci ia în considerare influența potențialului ereditar, în deosebi a predispozițiilor anatomofiziologice ale analizatorilor și ale activității nervoase superioare (ale creierului) în dezvoltarea personalității, acordând educației un rol primordial.

**b) Caracterul social-istoric al educației**

*Caracterul social* izvorăște din faptul că educația se realizează în strânsă legătură cu relațiile interumane, cu relațiile sociale, cu mediul social în general, acestea având influențe asupra orientărilor, conținutului și modului de desfășurare a educației, atât sub aspectul ei informal, cât și formal.

*Caracterul istoric* este determinat de faptul că educația se dezvoltă odată cu evoluția societății, fiind influențată de condițiile și realizările concrete ale fiecărei etape istorice. Educația a parcurs, în general, un drum ascendent, în concordanță cu progresul istorico-social.

Influențată de condițiile istorico-sociale, educația, ca fenomen pedagogic, și-a conturat propriile acumulări prin concepții, conținuturi și strategii specifice, care, la rândul lor, au influențat și influențează, în anumite limite, dezvoltarea istorico-socială, conturându-se, astfel, independența relativă a educației.

**c) Caracterul gnoseologic (de cunoaștere) al educației**

Pedagogia răspunde la întrebarea *Ce este educația?* Ea descoperă legile educației și elaborează teoria pedagogică, contribuind astfel la dezvoltarea cunoașterii umane în general.

**d) Caracterul praxiologic (acțional, practic) al educației**

Pedagogia răspunde la întrebarea *Cum se realizează educația?* Și, astfel, bazându-se pe legile educației, pe teoria pedagogică, ea elaborează strategiile de instruire și educație a tinerei generații, manifestându-se astfel ca o știință a acțiunii de calitate.

**e) Caracterul național și universal al educației**

În acest spirit, educația, pe de o parte, studiază și dezvoltă tradițiile și realizările naționale acumulate de-a lungul secolelor. Pe de altă parte, educația studiază și adaptează, în mod creator, realizările valoroase ale educației popoarelor lumii și, în același timp, oferă lumii, popoarelor realizările educației românești, dovădind prin aceasta caracterul lor universal.

**f) Caracterul prospectiv al educației**

Prin viziunea *prospectivă* înțelegem orientarea *educației cu fața spre viitor*. Adeseori se repetă că educația este cea mai bună investigație, dar nu pe termen scurt, ci pe termen lung. Aceasta înseamnă, în primul rând, că finalitățile educaționale trebuie să corespundă cerințelor viitorului. Or, dezvoltarea socială va

fi imposibilă fără educație. De altfel, educația este, prin natura ei, un fenomen direcționat, în mare măsură, spre viitor, asigurând pregătirea omului nu numai pentru execuție, ci și pentru creație și schimbare. Pe de altă parte, apare necesitatea ca formarea și perfecționarea persoanelor calificate în diverse domenii să se realizeze și după absolvirea școlii/facultății, aceasta reprezentând educația permanentă. Pedagogia este o știință cu caracter dinamic, deschis schimbărilor și inovațiilor intervenite în domeniul educației, răspunzând și la întrebarea *Cum vor acționa educația și școala viitorului?*, proiectând prospectiv teoriile și strategiile educaționale adecvate, desigur cu unele elemente de probabilitate, care vor fi rectificate la momentul oportun.

**g) Caracterul holistic al educației** (de la grecesul „hol” – întreg).

În spiritul acestei viziuni, problemele educaționale nu vor fi tratate în mod izolat, ci din perspectiva întregului. Realitatea înconjurătoare este un tot unitar, care prezintă aspecte diferite, pe care noi le separăm din motive de ordin didactic. Aceste aspecte, legate organic, nu pot fi explicate temeinic decât printr-o viziune holistică. De aici rezultă necesitatea integrării procesului de formare/dezvoltare a cunoștințelor, a capacităților și a atitudinilor într-un tot întreg, în scopul formării de achiziții complexe – competențe.

**h) Caracterul axiologic al educației**

Axiologia este știința despre valori, respectiv, caracterul axiologic al educației se raportează la perimetrul valorilor umane și al celor moral-spirituale. De asemenea, ea urmărește să asigure condițiile realizării procesului educațional prin manifestarea de către profesori a tactului pedagogic, combinat cu generozitatea, toleranța, plăcerea, satisfacția, orientând tineretul la autoformare și autodezvoltare competentă, eficientă și plină de inițiativă.

### 2.3. Funcțiile educației

Reieșind din cele expuse, vom menționa că educația îndeplinește anumite **funcții**. Termenul **funcție**, conform DEX-ului, semnifică o operație, care, fiind aplicată asupra unui argument, îi conferă acestuia o valoare corespunzătoare. În acest context, **funcțiile de bază ale educației** reprezintă consecințele generale ale acestei activități psihosociale, specifică omului, realizată într-un mediu social extrem de complex și de diversificat.

Literatura de specialitate propune diverse taxonomii ale funcțiilor educației, acest fapt demonstrând complexitatea procesului și dificultatea de a evidenția esența fenomenului.

Constantin Cucuș (2006) nu tratează funcțiile educației într-un capitol separat. Autorul încearcă să desprindă „funcția principală a educației care se decelează con-

textual, prin împletirea funcțiilor invocate în continuare și care ar presupune raportarea la două scopuri: *instruirea* (să dăm copilului cunoștințe generale de care va avea nevoie să se servească); *educația* (să pregătim în copilul de astăzi pe omul de mâine) [24, p. 41].

În accepția cercetătorului S. Cristea (2009), funcțiile educației se realizează în dependență de unele dimensiuni de personalitate. Autorul evidențiază următoarele **funcții ale educației**:

- 1) **funcția culturală** a educației, ce presupune formarea-dezvoltarea personalității prin intermediul valorilor spirituale, preluate pedagogic din toate domeniile de cunoaștere umană;
- 2) **funcția politică** sau **civică**, ce vizează formarea-dezvoltarea personalității prin intermediul valorilor civice;
- 3) **funcția economică**, ce vizează formarea personalității prin intermediul valorilor tehnologice aplicative, care angajează capacitatea acesteia de realizare a unor activități social utile [23, p. 20-23].

În *Probleme fundamentale ale pedagogiei* (1982), coordonator Dimitrie Todoran, problema funcțiilor educației este tratată într-un capitol separat, împreună cu problema finalităților. În analiza propusă, se vorbește despre „funcția fundamentală a educației, aceea de a vehicula, selecta, actualiza și valorifica experiența socială în vederea asigurării unei integrări eficiente și rapide a individului în societate” [68, p. 71]. Plecând de la această funcție fundamentală – care în termeni sociologici și filozofici poate fi interpretată ca „funcție finală” – sunt identificate **trei funcții principale ale educației**: funcția cognitivă, funcția economică și funcția axiologică.

**Funcția cognitivă** a educației asigură formarea și dezvoltarea omului prin intermediul cunoașterii, sintetizată în actul de cultură, în cadrul căruia esențială este *cultura generală*, care cuprinde ceea ce societatea a selectat pe baza unor criterii valorice pentru formarea personalității. Această funcție se bazează pe legătura dintre *informativ* – *formativ*.

**Funcția economică a educației** susține atitudinea firească, proprie omului, care trebuie să se adapteze la mediu prin intermediul unei activități utile, productive în plan social. Această funcție ridică problema integrării sociale a omului prin asigurarea pregătirii acestuia pentru o activitate productivă de calitate, realizată în toate domeniile vieții sociale, în raport cu cele mai noi cuceriri ale științei și tehnicii.

**Funcția axiologică** asigură realizarea efectivă a personalității prin intermediul valorilor. Practic, această funcție, după cum o arată și analiza propusă de autori, este foarte apropiată de ceea ce în alte cursuri sau dicționare de specialitate este inclus sub formula de **funcție culturală a educației**.

Abordând problema clasificării funcțiilor educației, Ioan Nicola (1996) le analizează în cadrul unui model foarte apropiat de cel prezentat anterior. Autorul evidențiază **trei funcții importante ale educației**, pe care le putem interpreta ca fiind funcții generale ale educației:

- **funcția de selectare și transmitere a valorilor de la societate la individ** se realizează conform unor principii pedagogice, respectând cerințele psihologice ale fiecărei vârste, având însă un caracter permanent la scara societății și a fiecărei personalități umane aflate într-un proces de formare și dezvoltare pe tot parcursul vieții;
- **funcția de dezvoltare conștientă a potențialului biopsihic al omului** are în vedere realizarea personalității „ca un tot unitar, ca ființă biopsihosocială”, ceea ce înseamnă valorificarea deplină a tuturor resurselor interne într-un cadru instituțional adecvat, dependent de „perfecționarea sistemului educativ”;
- **funcția de pregătire a omului pentru integrarea activă în viața socială** are în vedere realizarea personalității umane ca „forță de muncă” angajată în toate sectoarele de activitate, ținând seama de condițiile fiecărei epoci. Din această perspectivă, în epoca științei și a tehnologiilor de vârf, educația trebuie să asigure „reproducția lărgită a forței de muncă, fiind prin aceasta un factor al progresului social”.

Dorim să menționăm și taxonomia funcțiilor educației, propusă de Ioan Bontaș (1998):

- *Creșterea și dezvoltarea fizică armonioasă a tinerei generații, a omului în formare.*
- *Însușirea limbajului și a specificului relațiilor socio-umane necesare comunicării și conviețuirii interumane, adaptării la mediu și însușirii culturii, științei și tehnicii.*
- *Transmiterea tezaurului cultural-științific, a cunoștințelor valoroase acumulate de omenire în diverse domenii ale cunoașterii în general, strâns legate de formarea și dezvoltarea capacităților intelectuale.* Această este **funcția cognitivă** (de cunoaștere) sau informativ-formativă a educației, care îl realizează pe homo cogitans (omul care gîndește).
- *Transmiterea experienței de producție și a deprinderilor de muncă, formarea și dezvoltarea abilităților și deprinderilor practice de muncă, în strânsă legătură cu cerințele progresului științifico-tehnic, cu progresul social în general.* Aceasta este **funcția praxiologică** (practică, acțională, de muncă social-utilă) a educației, care îl realizează pe „homo faber” (omul care muncește, produce și creează).
- *Transmiterea normelor etice (grecescul ethos – obicei, datină, tradiție a cetății, ethikos – moral, etic), de conduită (comportare) și formarea unei atitudini corecte față de realitate și oameni, a unor capacități de valorizare, de apreciere obiec-*

*tivă a datelor, a faptelor, a realității, a profesiilor și a comportamentelor oamenilor.* Aceasta este **funcția axiologică** a educației (grecescul *axia* – preț, valoare a unui lucru, valorizare, apreciere și *logos* – știință, teorie) care realizează pe „homo estimans” (omul care valorează, apreciază obiectiv, corect).

Rezumând, conchidem că funcțiile educației trebuie astfel realizate, încât să se asigure modelarea omului atât pentru o activitate social-utilă eficientă, cât și pentru una în schimbare, flexibilă și creativă, în concordanță cu exigențele contemporane și ale viitorului privind formarea personalității și profesionalității creative.

#### 2.4. Factorii educaționali

Formarea și dezvoltarea personalității se realizează sub influența diverselor influențe cu sau fără intenție pedagogică. Aceste influențe educaționale pot acționa concomitent, succesiv sau prin completare reciprocă. În pedagogie, aceste influențe se reflectă în factorii educaționali, care trebuie orientați spre formarea/dezvoltarea comportamentelor în raport cu cerințele societății.

Puterea sau ponderea educației în formarea personalității este definită drept **educabilitate**, aceasta fiind una dintre categoriile pedagogiei. Sub raport funcțional-volitiv, educabilitatea reprezintă capacitatea psihicului uman de a se modela structural și informațional sub influența agenților sociali și educaționali. Educabilitatea privește omul ca ființă educabilă, care se transformă treptat în personalitate, care se caracterizează prin limbaj articulat, gândire logică, intenționalitate, afectivitate superioară și voință, fapt care-l deosebește esențial de maimuțele antropoide [63, p. 91].

Dezvoltarea ființei umane este un proces complex, care se realizează atât prin evoluție cantitativă – **creștere**, cât și prin evoluție calitativă – **maturizare**. Între aceste două etape (creștere și maturizare) există o legătură de interdependență: în timpul creșterii, maturizarea perfectează elementele creșterii. Prin **dezvoltare** se înțelege un proces complex de trecere de la inferior la superior, de la simplu la complex, de la vechi la nou printr-o succesiune de etape. **Dezvoltarea** ființei umane, ca evoluție complexă de creștere și maturizare, este privită în *perspectivă filogenetică* (dezvoltarea personalității este influențată de evoluția generațiilor anterioare prin ereditate) și în *perspectivă ontogenetică* (dezvoltarea omului ca personalitate este influențată de evoluția sa în timpul vieții personale, de la naștere până la moarte). Ambele perspective interacționează, or, posibilitățile perspectivei filogenetice acționează în perspectivă ontogenetică, integrându-se și perfectându-se, iar posibilitățile perspectivei ontogenetice se amplifică, modificând posibilitățile perspectivei filogenetice (ale eredității).

În concluzie, **creșterea**, **maturizarea** și **dezvoltarea** sunt elemente stadiale ale formării personalității.

În scopul elaborării unei teorii a educabilității, specialiștii în domeniul pedagogiei au determinat factorii interni și externi care influențează direct/ indirect formarea și dezvoltarea personalității. Referitor la puterea acestor factori asupra personalității existau diverse opinii, acestea fiind motivul creării mai multor teorii, cele mai importante fiind [Apud: 6, p. 30]:

- **Teoriile ereditariste** (Platon, Confucius, Schopenhauer, Lombroso, Herbert Spencer etc.), care susțin rolul determinant al eredității în evoluția ființei umane;
- **Teoriile ambientaliste** (Locke, Rousseau, Helvetius, Watson etc.), care susțin rolul determinant al mediului, în deosebi a celui socio-cultural, în care este inclusă educația;
- **Teoriile dublei determinări** (Democrit, Diderot, Herzen, Alex Roșca etc.), ce susțin atât rolul eredității, cât și al mediului socio-cultural, deci educațional, în interacțiune, astfel fiind evidențiată **teoria triplei determinări**, adepții căreia au validat rolul a trei factori (ereditatea, mediul și educația) în formarea și dezvoltarea personalității.

Teoria triplei determinări constituie concepția științifică optimistă despre dezvoltarea personalității, care a contribuit și va contribui la perfecționarea educației și a învățământului.

În continuare, vom descrie succint rolul celor trei factori în formarea și dezvoltarea personalității

**Ereditatea** (latinescul „hereditas” – moștenire) este proprietatea fundamentală a lumii vii de a conserva și transmite de la o generație la alta anumite caractere de specie; reprezintă ansamblul predispozițiilor de natură anatomofiziologică, înnăscute sau transmise prin mecanismele și informațiile genetice de la generațiile anterioare la generațiile tinere prin intermediul părinților.

Informația genetică este înscrisă biochimic în moleculele de ADN și ARN și se transmite după legile cunoscute (Mendel, Morgan), legi ce permit cunoașterea atât a combinațiilor ce au loc, cât și a „erorilor” de copiere și a mutațiilor. Ereditatea are o bază materială, chimică, ai cărei constituenți sunt macromoleculele de acizi nucleici din componența genelor. Ele conțin, într-o formă codificată, o anumită informație genetică, cunoscută sub denumirea de *genotip*.

Din interacțiunea genotipului cu mediul înconjurător rezultă *fenotipul* (ansamblul trăsăturilor individuale), care este o variantă posibilă a genotipului rezultat din interacțiunea cu mediul sau o sinteză între ceea ce este ereditar și influențele mediului, ca reacție a genotipului la aceste influențe.

Se vor transmite prin ereditate:

- particularitățile anatomofiziologice ale analizatorilor,

- particularitățile anatomofiziologice ale sistemului nervos central, ale activității nervoase superioare a creierului,
- unele particularități instinctuale [63, p. 94-95].

Există mai multe argumente care atestă rolul eredității. Asemenea argumente sunt utilizate în cazul „copiilor minune”, care manifestă de la vârste fragede aptitudini remarcabile (Mozart, Grigorescu, Goethe, N. Iorga etc.). De asemenea, este descrisă prezența în cadrul unor familii cu personalități marcante a ambianței stimulatorii. Astfel, investigându-se trei generații din familia Bernoulli, s-au găsit 8 bărbați, toți matematicieni de bază, iar studiul a cinci generații din familia Bach a depistat nu mai puțin de 13 mari muzicieni. Bunicul și tatăl lui Darwin au fost membri ai Societății regale de Științe din Marea Britanie. Darwin a avut 6 fete și 5 băieți, 4 dintre aceștia fiind și ei membri ai Societății regale; rezultă, astfel, că talentul pentru știință (statuat prin apartenență la o instituție specializată) se transmite prin ereditate. Francisc Galton, unul dintre cei mai cunoscuți reprezentanți ai teoriei ereditariste, a anchetat un număr de 415 subiecți „oameni renumiți” și a găsit la 48% fiul, la 42% fratele, la 32% părintele, la 17% bunicul, iar la 14% nepotul, toți oameni renumiți.

Alte argumente (W. Peters) au la bază un indicator care vizează rezultatele obținute de părinți și copii la școală. S-a constatat că există o anumită legătură între rezultatele la învățătură obținute de părinți și cele ale copiilor (77% dintre copiii părinților cu rezultate școlare bune se aflau și ei în această situație, iar în rândul părinților cu rezultate slabe s-au găsit numai 45% cu rezultate bune).

Alte studii s-au ocupat de urmărirea descendenților din căsătorii cu persoane handicapate psihic. S-a constatat că cel mai mare procent de debili mintal (39%) rezultă în situațiile când ambii părinți sunt cu handicap, acest procent reducându-se la jumătate (19% față de 39%) când numai unul din părinți este cu handicap.

Un alt exemplu este al celor două gemene univiteline (cu un echipament nativ egal) Bess și Jessie, născute în America în 1892, care, fiind adoptate de micii, au crescut în condiții și medii diferite. Bess a avut o viață grea, fiind chinuită de mama ei adoptivă, de la 15 ani întreținându-se singură. Jessie a avut o viață mult mai bună, s-a bucurat de dragoste și atenție din partea părinților adoptivi, a urmat școala, a devenit învățătoare, s-a căsătorit și a avut copii. În anul 1923, psihologul Muller le aplică celor două surori mai multe teste, dintre care și testul de inteligență. La primul test (care avea punctajul maxim 212), Bess a obținut 156 de puncte, iar Jessie 152. La al doilea test (care avea 79 de puncte maxim), Bess a obținut 64 de puncte, iar Jessie 62. Deci ambele teste au demonstrat că inteligența celor două surori a rămas aproape egală, ea nefiind influențată de mediul social în care au trăit [71, p.73-74].

Unele lucrări prezintă procesele psihice, reacțiile psihice și caracteristicile morfo-fiziologice care se transmit ereditar: inteligența; temperamentul; aptitudinile speciale; sensibilitatea față de anumite boli; grupa de sânge; culoarea pielii, a ochilor și a părului; talia, trăsăturile feței, construcția corporală etc. Alte aspecte ale vieții psihice, cum sunt: caracterul, comportamentul etc., poartă mai puțin amprenta eredității.

Trebuie precizat că ceea ce este ereditar nu coincide întotdeauna cu ceea ce este congenital (sau înăscut), care conține și elemente dobândite pe baza experienței timpului dinaintea nașterii. Prin „etapele” de creștere și maturizare a individului, ereditatea creează premisele unor momente de intervenție optimă din partea mediului educativ, în așa-numitele perioade sensibile (de exemplu învățarea unei limbi străine sau a unui instrument se realizează cu mai mare succes la anumite vârste).

Din cele enunțate, deducem faptul că în activitatea instructiv-educativă profesorul trebuie să cunoască și aspectele legate de baza ereditară a elevilor.

**Mediul** este un alt factor educațional, de ordin extern, care este de două tipuri: **mediul natural-geografic** și **mediul social**.

Mediul **natural-geografic** cuprinde relieful, clima, temperatura, precipitațiile atmosferice, câmpul geomagnetic etc., care influențează evoluția și sănătatea omului. De exemplu, poziția sau mișcarea astrilor cerești pot influența starea psihofizică a omului. Calitatea hranei și a aerului are efecte benefice, uneori distructive, asupra sănătății. Medicii recomandă viitoarelor mame să atragă o deosebită atenție regimului alimentar sănătos. Acestea sunt doar câteva exemple primare care valorifică influența mediului natural asupra dezvoltării personalității.

**Mediul social** este indispensabil umanizării și socializării personalității prin asigurarea condițiilor materiale de civilizație și cultură, manifestându-și influența prin relații interumane, instituții, ideologii, grupuri sociale, tradiții, concepții, stiluri și moduri de viață etc.

Rezultă că factorii sociali se structurează pe mai multe **niveluri**:

- a) mediul socio-economic** (condiții materiale de viață a copilului);
- b) mediul profesional** (profesiunea părinților);
- c) mediul igienic** (condiții de sănătate);
- d) mediul cultural** (nivelul cultural al familiei și valorile culturale la care are acces copilul);
- e) mediul comunicativ și socio-afectiv** [44, p. 25]

Prezentăm, în continuare, câteva argumente care converg spre ideea că mediul are rol definitoriu în dezvoltarea omului.

Cazul copiilor „sălbatici”, crescuți de animale, mai ales de lupi. S-au studiat 50 de copii sălbatici care au fost găsiți trăind împreună cu animalele. Încă din 1694, Con-



dillac menționa în „Tratatul asupra senzațiilor” un copil găsit în Țările Baltice și care, trăind mult timp printre urși, mergea ca aceștia în patru labe.

Un alt exemplu este al copilului sălbatic din Aveyron, relatat de Itard, pe care îl speria teribil prezența oamenilor și, ca și primul, nu manifesta semne de inteligență.

Au mai fost descoperiți copii sălbatici în pădurile din Irlanda, Germania, Ungaria și chiar în România, la Brașov. Dintre copiii crescuți de lupi, cei mai descriși sunt fetițele Amala și Kamala, care în 1924 au fost găsite în India, trăind împreună cu o haită de lupi, într-o peșteră. Una avea cam 2-4 ani, cealaltă 8-9 ani. Au fost duse într-un orfelinat și s-a încercat să li se facă educație. Fetița cea mică a murit repede deoarece nu s-a putu adapta noului regim alimentar. Cea mare a mai trăit 8 ani și asupra ei s-au făcut observații amănunțite. S-a constatat că modul de viață al acestei fetițe era asemănător cu cel al lupilor. Dacă i se punea în față un animal ucis, se repezea să-l sfâșie cu dinții, fixându-l cu mâinile. Pe parcurs a fost învățată să folosească lingura, dar când nu era supravegheată, mânca direct cu gura din farfurie. Umbla în patru labe, putându-se ridica în picioare, dar nereușind să învețe să meargă. Auzul și mirosul îi erau dezvoltate, iar văzul era mai bun noaptea. În decursul celor 8 ani petrecuți în orfelinat, a reușit să învețe 40 de cuvinte și propoziții de 2-3 cuvinte.

Rezultă, din exemplele prezentate, că un copil rupt de mediul social și crescut de animale de la o vârstă mică, cu greu mai poate fi umanizat sau poate niciodată [Ibidem, p. 25-26]. Or, absența mediului uman împiedică dezvoltarea normală psihică.

Se observă că, la fel ca în cazurile eredității, specialiștii au identificat anumite particularități ale acțiunii mediului asupra proceselor psihice. Dacă ereditatea este interioară eului, mediul acționează exterior, fiind mai divers și elastic în comparație cu aspectul sintetic, unitar și mai greu de modificat al eredității. Dar cum ereditatea nu poate hotărî evoluția unui individ biologic uman fără un mediu favorabil, tot astfel nici acesta nu poate acționa singur, cei doi factori intercon condiționându-se reciproc, așa încât o delimitare precisă a influențelor fiecăruia este aproape imposibilă.

*Ereditatea este factorul care oferă premisele naturale, iar mediul socio-uman oferă condiții și dă conținut dezvoltării personalității.*

**Educația** este cel de-al treilea factor în formarea și dezvoltarea personalității, fiind unul mixt. Definițiile, caracteristicile și funcțiile educației sunt descrise detaliat în conținuturile modulului respectiv. Vom aminti doar faptul că educația este o influență organizată, conștientă, sistematică, instituționalizată, cu o finalitate bine conturată. Într-un sens foarte general, educația este definită ca activitate specializată, specific umană, care mijlocește și diversifică raportul dintre om și mediul său (societate), favorizând dezvoltarea omului prin intermediul societății și a societății prin intermediul său. Altfel spus, educația este puntea de legătură dintre potențialitate sau

posibilitatea dezvoltării înscrisă în ereditatea fiecărui individ și oferta de posibilități a mediului.

Rolul conducător al educației constă în aceea că, spre deosebire de mediu, ale cărui influențe sunt nesistematice, neorganizate, deseori contradictorii, ea, ca activitate conștientă și sistematică, selectează influențele educative, le organizează, stabilește între ele continuitate progresivă, le direcționează spre un scop precis conturat.

Pe de altă parte, *educația* depistează, dezvoltă și diferențiază dispozițiile ereditare, făcând din ele calități, poate grăbi dezvoltarea acestora, le poate modifica pe unele dintre ele și poate compensa forța unor dispoziții ereditare slabe. Deci, educația are rol conducător față de influențele mediului și față de dispozițiile native. Prin intermediul educației, copilul devine om social, își însușește limbajul social, cultura generală, comportamentul, potențialul creator etc.

Referindu-se la factorii educaționali, Constantin Cucoș (2006) evidențiază rolul indispensabil al familiei, al școlii, al bisericii, al instituțiilor culturale, al structurilor asociative în formarea și dezvoltarea personalității [24, p. 49-50].

În concluzie, autorul menționează că toți factorii educaționali acționează simultan, corelat, prin împletirea funcțiilor lor, și nu independent, izolat. Important este ca între aceste instanțe ale educației să se instaureze relații de mutualitate și coerență acțională, și nu raporturi de concurență sau inconsecvență valorică (de exemplu, ce se spune la școală să se nege în familie).

Literatura de specialitate de ultimă oră [27., p. 30-31] evidențiază și alți factori educaționali care au impact asupra formării și dezvoltării personalității, precum sunt grupurile informale, mass-media, comunitatea etnică, comunitatea socială (societatea) și chiar statul. Acești factori își exercită funcția prin intermediul unei influențe nemijlocite, creării condițiilor, situațiilor și contextului educațional special, opiniei grupului de referință sau apartenență, activităților în comun a educatorului și educatului.

Influența factorilor educaționali are un caracter integrator. Această influență se consideră a fi favorabilă în cazul când creează contexte și oferă condiții de valorificare optimă a potențialului individual în scopul evoluției progresului social. Numai printr-o interacțiune educativă se poate spera la o viață de calitate.

## 2.5. Elementele structurale ale educației

Educația este un fenomen social complex, în structura căruia se cuprind elementele componente necesare pentru realizarea funcției centrale a educației – activitatea de formare/dezvoltare permanentă a personalității umane. În literatura de specialitate întâlnim mai multe modele de analiză a structurii activității educaționale.

Conform modelului propus de Dimitrie Todoran (1982), configurația acțiunii educaționale, realizată întotdeauna într-un spațiu și timp determinat din punct de vedere pedagogic, psihologic și social, este asigurată prin intervenția mai multor variabile sau parametri de natură pedagogică/didactică și anume:

1. **Scopul** propus, care conține idealul, valoarea ideologică normativă impusă educației de natura orânduirii sociale și de stadiul ei de evoluție culturală.
2. **Subiectul educației** (învățătorul, profesorul) factor principal al dirijării acțiunii pedagogice prin transmiterea (predarea) unui conținut corespunzător *scopului* propus. Poate fi o personalitate izolată sau o comunitate umană. Rolul său este de a declanșa sau a provoca acțiunea educațională, direct sau indirect prin totalitatea actelor sale comportamentale. În acest scop, agentul proiectează rezultatul acțiunii educaționale și elaborează strategia corespunzătoare realizării ei. Ambele operații: proiectarea și realizarea, presupun angajarea totală din partea sa, fapt care imprimă acțiunii un caracter creator și irepetabil;
3. **Obiectul educației**, care concentrează un ansamblu de calități bio-psiho-sociale care îi permit încorporarea *conținutului* atât prin acțiunea pedagogică a *subiectului* în școală, cât și prin factorii autopropulsori ai autoeducației.
4. **Conținutul de cunoștințe, aptitudini și capacități** intelectuale, precum și de atitudini etice și estetice transmise de *subiectul* educației și asimilate de cel educat – *obiectul* educației – pentru a realiza optimal *scopul* propus [68, p. 67-70].

Relația dintre elementele structurale ale educației este una direct proporțională, de interdependență reciprocă, astăzi, în special, o atenție mare acordându-se conexiunii dintre obiectul și subiectul educației. În pedagogia tradițională, *subiect al educației* este considerat cadrul didactic – responsabil de proiectarea, realizarea și evaluarea eficienței acțiunilor educative, elevul fiind considerat drept *obiect al educației* – cel asupra căruia au impact acțiunile desfășurate.

Paradigma educațională postmodernă induce o nouă viziune asupra copilului, în general, și a elevului, în particular, acesta fiind figura centrală a procesului educațional. Pedagogia postmodernă transformă elevul în *autor al educației*, el va schimba poziția de „*obiect-actor*” al educației pe „*subiect-autor*” al educației. Elevul-*subiect* poate realiza mai multe roluri sociale și pedagogice în scenariile complexe ale vieții, poate realiza managementul *devenirii ființei umane*. *Calitatea de subiect* implică capacitatea de a se manifesta ca individualitate; de a da dovadă de proactivitate, libertate în alegere și în luarea de decizii; de a-și asuma responsabilitatea pentru propriile decizii; de a suporta cu demnitate consecințele deciziilor luate. Or, *calitatea de subiect* oferă persoanei o viziune aparte despre sine și lumea înconjurătoare, care determină perceperea rostului, rolului și locului său în viață [12, p. 23-24].

*Calitatea de subiect*, obținută în procesul *învățării centrate pe elev*, oferă elevilor o mai mare autonomie și un control sporit cu privire la disciplinele de studiu, la metodele de învățare și la ritmul de studiu. Învățarea centrată pe elev oferă oportunități de monitorizare a propriei învățări, în consecință accentuând necesitatea ca elevii să-și asume un înalt grad de responsabilitate, să-și aleagă în mod activ scopurile, precum și să-și administreze învățarea. Ei nu se mai pot baza pe faptul că profesorul ori persoana care predă la clasă le va spune ce, cum, unde și când să gândească. Ei sunt cei care trebuie să înceapă să gândească.

Recomandarea împărțirii responsabilității între profesor și elev este răspândită în pedagogia contemporană prin caracteristicile persoanelor care învață eficient:

- are scopuri clare privitor la ceea ce învață;
- are o gamă largă de strategii de învățare și știe când să le utilizeze;
- folosește resursele disponibile în mod eficace;
- știe care îi sunt punctele forte și punctele slabe;
- înțelege procesul de învățare;
- își controlează sentimentele în manieră adecvată,
- își asumă responsabilitatea pentru procesul lor de învățare;
- își planifică, monitorizează, evaluează și adaptează procesul de învățare [Ibidem, p. 26].

Necesitatea transformării copilului din obiect în subiect al educației dictată de tendințele de dezvoltare ale societății, tehnicii și tehnologiilor solicită asumarea de noi roluri de către școală și profesor. În acest context se înscriu etapele formării calității de subiect, definite de Natalia Șciurcova drept „comportamente indispensabile calității de subiect”:

- a se cunoaște pe sine, a se percepe ca individualitate și a-și manifesta eul adecvat în diferite contexte;
- a dialoga cu un alt „eu”, a respecta personalitatea și demnitatea umană a fiecărui interlocutor, a accepta diferențele;
- a proiecta propria activitate în baza intereselor și dorințelor formulate care nu lezează drepturile și interesele celor din jur;
- a identifica variante de acțiune posibile, a analiza consecințele/efectele viitoarelor acțiuni asupra sa și a celor din jur, a alege varianta optimă în baza analizei beneficiilor și riscurilor, a lua decizii, a acționa, a-și asuma responsabilitatea pentru propriile acțiuni;
- a evalua acțiunile proprii, rezultatele obținute, a identifica cauzele succesului/eșecului și a formula noi scopuri pentru valorificarea și dezvoltarea potențialului propriu [Apud: 12, p. 38.]

Comportamentele enunțate se reflectă și în figura 2.1.

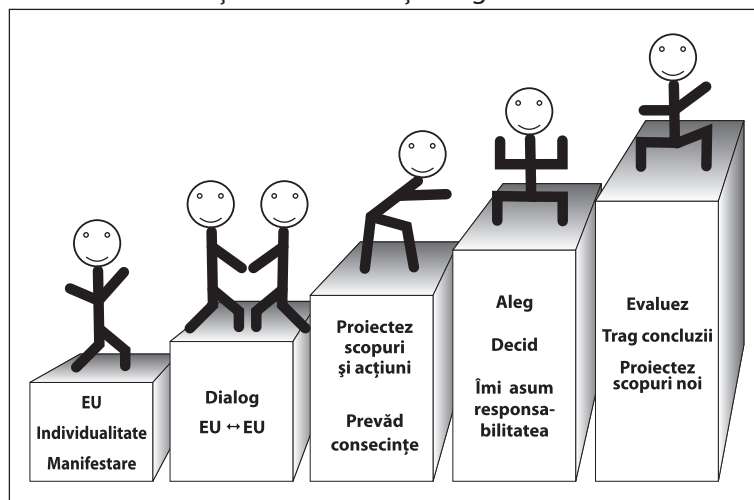


Figura 2.1. Etapele formării calității de subiect [Ibidem]

Raportul dintre elementele structurale de bază ale educației – *subiectul și obiectul educației* – sunt valorificate în modelele propuse de Gaston Mialaret (1993), Ioan Nicola (1996), Sorin Cristea (2000) – fiecare dintre autorii nominalizați subliniind *importanța corelației funcționale dintre educator și educat* în contextul proiectării curriculare a acțiunilor educaționale subordonate la nivelul activității educaționale [Apud: 63, p. 67-71].

Înțelegerea și respectarea de către profesor a opiniei, a atitudinii, a personalității copilului va conduce spre dezvoltarea și afirmarea elevului în calitate de subiect al educației și ca agent autonom și responsabil al propriei sale dezvoltări.

## 2.6. Interdependența formelor generale ale educației

Educația este definită în literatura de specialitate ca fiind un fenomen, un proces, o activitate, un produs, fiind analizată din perspectivă istorică și axiomatică. În identificarea **formelor generale ale educației și a interdependenței dintre ele**, ne vom axa pe definirea educației la *nivelul conținuturilor generale* (educația dezvoltă și maturizează laturile fundamentale ale ființei umane: fizică, intelectuală, morală, tehnologică, estetică) și la *nivel de mecanism de dezvoltare* (educația este o formă de interacțiune).

**Formele generale ale educației** reprezintă modalitățile de realizare a activității de formare-dezvoltare a personalității prin intermediul unor acțiuni și / sau influențe pedagogice desfășurate, în cadrul sistemului de educație/învățământ în condițiile exercitării funcțiilor generale ale educației (funcția de formare-dezvoltare a personalității, funcția economică, funcția civică, funcția culturală a educației) [63, p. 72-73].

Sorin Cristea (1998) definește formele educației drept ansamblul acțiunilor și al influențelor pedagogice desfășurate, succesiv sau simultan, în cadrul unei activități de formare-dezvoltare a personalității umane [20, p. 184].

Clasificarea formelor educației, în viziunea aceluiași autor, poate urma o traiectorie socială polară, care reflectă gradul de organizare și eficacitate pedagogică prin modalități variate:

- a) la nivel instituțional: educația formală, educația nonformală;
- b) la nivel noninstituțional: educația informală.

*Educația formală*, dar și *educația nonformală*, angajează acțiuni/influente pedagogice proiectate și realizate prin intermediul unor instituții sociale, cu intenționalitate formativă explicită. *Educația informală* declanșează doar anumite influențe pedagogice noninstituționale, provenite din direcția câmpului psihosocial, care ocolesc acțiunile educaționale, proiectate și realizate la diferite niveluri instituționalizate, formal sau nonformal [Ibidem, p. 185].

Pentru a identifica relația de interdependență între formele generale ale educației, vom delimita caracteristicile fiecăreia dintre ele prin sintetizarea viziunii specialiștilor în domeniul științelor educației Cristea S. [21], Cucos C. [24], Nicola I. [42], Stupacenco L. [63], Cerghit I., Vlăsceanu L. [11] etc.).

**Educația formală** are următoarele *caracteristici/avantaje*:

- este centrul de interes al politicii educaționale a statului, procesul educațional fiind monitorizat prin anumite documente normativ-reglatorii, care determină concepția educației și strategia de realizare a acesteia;
- are un caracter organizat, sistemic și sistematic, realizat într-un cadru instituțional, în contextul sistemului de învățământ, în rețeaua de instituții școlare; organizată pe niveluri de învățământ, cicluri de învățare, ani, semestre etc.;
- are caracter obligatoriu, dar o durată mai mică în comparație cu alte forme ale educației;
- procesul educațional este realizat cu maximum de rigurozitate;
- proiectarea pedagogică este organizată pe bază de planuri, programe, manuale școlare, cursuri universitare, materiale de stimulare a învățării etc.;
- procesul educațional este orientat spre realizarea finalităților în scopul asigurării succesului școlar/academic;
- învățarea școlară/universitară este sistematică, realizată prin corelarea activității cadrelor didactice, de diferite specialități, la nivelul metodologic al unui colectiv pedagogic;
- evaluarea este realizată în baza unor criterii riguroase, fiind exprimată prin: note, calificative, aprecieri, caracterizări etc.;

- asigură formarea/dezvoltarea competențelor general-umane, inclusiv a celor profesionale;
- este coordonată de persoane special pregătite/formate în această direcție;
- informațiile oferite sunt selectate și structurate logic, caracterizându-se prin densitate și rigurozitate științifică.

Cu toate meritele pe care le are educația formală, în literatura de specialitate sunt semnalate și anumite *dezavantaje*:

- centrarea pe performanțele înscrise în programe care lasă puțin loc imprevizibilului;
- predispunerea către rutină și monotonie;
- provocarea, uneori, a dezinteresului și a plictiselii;
- corelarea interdisciplinară este limitată;
- activismul elevilor este redus.

**Educația nonformală** completează educația formală și *se caracterizează* prin:

- cuprinde totalitatea acțiunilor și influențelor educative structurate, organizate, instituționalizate, dar desfășurate în afara sistemului de învățământ;
- proiectarea pedagogică este neformalizată, cu programe deschise spre interdisciplinaritate și educație permanentă;
- are caracter facultativ, opțional, neformalizat cu profilare dependentă de opțiunile elevilor și ale comunităților școlare și locale, cu deschideri speciale pentru experiment și inovație;
- include următoarele tipuri de activități:
  - **activități extradidactice**, organizate în afara clasei: cercuri pe discipline de învățământ, cercuri interdisciplinare, cercuri tematice/ transdisciplinare; ansambluri sportive, artistice, culturale etc.; întreceri, competiții, concursuri, olimpiade școlare/universitare;
  - **activități perișcolare**, organizate pentru valorificarea educativă a timpului liber, cu resurse tradiționale (excursii, vizite, tabere, cluburi, universități populare, viziuneri de spectacole/teatru, cinema, expoziții etc.) și cu resurse moderne (videotecă, mediatecă, discotecă; radio, televiziune școlară; instruire asistată de calculator etc.);
  - **activități parașcolare**, organizate în mediul socioprofesional, ca soluții alternative de perfecționare, reciclare, recalificare, instituționalizate special la nivel de: presă pedagogică, cursuri, conferințe tematice, programe speciale de educație permanentă etc.;
- elevii sunt implicați în proiectarea, organizarea și desfășurarea acestor activități;

- evaluarea este facultativă, neformalizată, cu accente psihologice, prioritar stimulativă, fără note sau calificative oficiale;
- permite lărgirea orizontului cultural, dezvoltarea competențelor în anumite domenii;
- spațiul educațional este mult mai flexibil cu o mai mare libertate de acțiune;
- selectarea informațiilor se realizează în dependență de necesitățile celor ce învață;
- facilitează munca în echipă și, respectiv, se dezvoltă relațiile de cooperare, parteneriat;
- realizarea pe o durată mai mare de timp: între limitele de implicare conștientă și activă a individului în propria sa formare, iar gradul de implicare în această formă a educației depinde, în mare măsură, de persoană.

*Dezavantajele educației nonformale:*

- absența unor demersuri evaluative sistematice;
- cultivarea derizoriului, vehicularea unei culturi desuete.

**Educația informală** include ansamblul influențelor pedagogice exercitate spontan asupra personalității de la nivelul familiei, mediului social (cultural, politic, economic, religios etc.), (micro)grupurilor sociale, comunității (locale, teritoriale, naționale), mass-media (presă scrisă, radio, televiziune etc.); sau totalitatea influențelor educative neorganizate, nesistematice și nesubordonate unor finalități educaționale precise [63, p. 75].

*Caracteristicile educației informale:*

- derulează pe parcursul întregii vieți;
- are caracter dezorganizat, spontan, nesistemic și nesistematic;
- inexistența unor (unei) acțiuni pedagogice organizate;
- preluarea directă sau indirectă a influențelor pedagogice spontane la nivelul situațiilor și activităților cotidiene;
- evaluarea influenței asupra fiecărui individ în parte este greu de realizat;
- oferă o mai mare libertate de acțiune individului;
- posibilitatea de gestionare a formării propriei personalități.

*Dezavantajele educației informale:*

- conținuturile sunt selectate aleatoriu, fără a ține cont de valoarea lor euristică;
- informațiile sunt achiziționate involuntar;
- persistă lipsa de corelație cu celelalte forme ale educației.

În realitatea educațională are loc interferența formelor generale ale educației, de care depinde succesul formării și dezvoltării personalității umane. Pentru a realiza o analiză comparată a celor trei forme ale educației și pentru a reflecta relațiile dintre ele, vom structura informația în formă tabelară, adaptată după Sorin Cristea (2010) [21, p. 267].



Tabelul 2.1. Analiza comparată a formelor generale ale educației

<b>Criteriul</b>	<b>Educația formală</b>	<b>Educația nonformală</b>	<b>Educația informală</b>
<i>Scop</i>	formarea culturii generale; introducerea elevilor în marile paradigme ale cunoașterii	dezvoltarea multilaterală a personalității	depinde de interese
<i>Caracter</i>	obligatoriu, riguros, sistematizat, organizat	flexibil, opțional/ facultativ	spontan, difuz, aleatoriu
<i>Finalități</i>	generale, specifice reflectate în curriculumul formal, clar stabilite și gradate pe etape de studiu, pe discipline etc.	generale, specifice reflectate în curriculumul nonformal, stabilite pentru fiecare activitate, fără a fi organizare pe termen lung	generale, specifice, raportate la experiența de viață a educatului, reflectate în curriculumul informal
<i>Conținuturi</i>	plan de învățământ, programe, manuale cu statut obligatoriu, organizate pe ani de școlaritate (etape de vârstă), pe profiluri / filiere profesionale.	planuri, programe, manuale tipice educației nonformale cu statut opțional, relativ organizate pe arii de interes	programe, mesaje provenite de la nivelul mediului social, fără finalitate pedagogică explicit, neorganizate
<i>Metodologia educației</i>	strategii didactice în care predomină comunicarea și cercetarea	strategii didactice în care predomină cercetarea și acțiunea practică	strategii de prelucrare și de interpretare pedagogică a informației din mediul social
<i>Forma de organizare</i>	lecții, cursuri, seminarii, laboratoare	cerc, concurs, olimpiadă	activitate independentă
<i>Instituții</i>	instituții a căror principală misiune este educația (școli, grădinițe, licee, universități)	instituții culturale (teatre, muzee, biblioteci, case de cultură etc.), organizații non-guvernamentale, alte instituții care au ca misiune conexasă educația și cultura	familia, mass-media, grupul de prieteni, oricine exercită o influență educațională neintenționată sau neorganizată
<i>Subiectul educației</i>	cadrele didactice, parțial – elevii	elevii și cadrele didactice	elevii
<i>Autonomia subiectului</i>	redușă	relativ mare	creșcută
<i>Gradul de pregătire a cadrului didactic</i>	personal didactic calificat	personal didactic calificat în diferite domenii de activitate, uneori având și pregătire didactică	pregătire didactică absentă sau sporadică; pregătirea nu este o condiție a influenței educaționale.
<i>Evaluarea și evaluatorul</i>	evaluare normativă, se realizează după criterii rigide, sistematic, se reflectă în note sau calificative; evaluator – profesorul	evaluare psihologică, formativă, criteriile de evaluare nu sunt foarte rigide, se reflectă în aprecieri, calificative, premii, diplome etc.; evaluator – persoana care dirijează	autoevaluare

**Interdependența formelor de educație** asigură creșterea potențialului pedagogic al activității de *formare-dezvoltare* a personalității umane în plan individual și social, la nivel didactic și extradidactic. În același timp, menționează C. Cucuș (2006) pot fi invocate mai multe rațiuni pentru o integrare a celor trei forme ale educației:

- capacitatea de a răspunde la situații și nevoi complexe;
- conștientizarea unor situații specifice, cu totul noi;
- o mai bună conștientizare a unor nevoi individuale și colective;
- o mai mare sensibilitate la situații de blocaj care cer noi abordări și rezolvări;
- ameliorarea formării formatorilor;
- facilitarea autonomizării formațiilor;
- conjugarea eforturilor din mai multe subsisteme sociale [24, p. 47].

Rezumând, concludem că toate cele trei forme ale educației se sprijină și se condiționează reciproc. Trebuie de remarcat, totuși, că sub aspectul succesivității în timp și al consecințelor, educația formală ocupă un loc privilegiat, prin necesitatea anteriorității ei pentru individ și prin puterea ei integrativă și de sinteză. De amploarea și profunzimea educației formale depinde calitatea coordonării și integrării influențelor nonformale și informale.

### 2.7. Evoluția educației: educația permanentă și autoeducația

Educația permanentă reprezintă o direcție principală de evoluție a activității de formare/ dezvoltare a personalității. Sensurile postmoderne ale educației permanente sunt extinse la următoarele **niveluri și domenii de referință**:

- a) vârsta de școlarizare – accent pe depășirea crizelor care apar la trecerea de la o vârstă la alta;
- b) tinerii și adulții – accent pe noua ipostază a celui educat, care poate deveni din obiect al educației subiect al educației, angajat în activități neobligatorii, extrașcolare, profesionale;
- c) formare și selecție – accent pe depășirea eșecului generat de un sistem școlar prin studii de calificare și reciclare;
- d) proces educativ unitar și integrat – accent pe formarea omului în familie, în școală, în întreprinderi, în situații de producție și de consum, în sindicate etc.

Dimensiunile educației postmoderne sunt, de asemenea, extinse la scara întregii societăți. Promovarea educației permanente este o soluție pedagogică globală pentru depășirea unei crize a civilizației globale. Este determinată social de interacțiunea următorilor factori: explozia cunoștințelor științifice și tehnologice, democratizarea societății, dezvoltarea societății în plan economic, politic, cultural, mass-media, lumea muncii, timpul liber.

Educația permanentă promovează reforma la scara întregii societăți, cu participarea tuturor actorilor sociali prin schimbarea perspectivei de evaluare a activităților și prin reorganizarea structurilor școlare și postșcolare, inclusiv a celor pentru formarea continuă în raport de progresul școlar, profesional, etic, științific, tehnologic, general-uman al fiecărei personalități [Apud:21, p. 326-372].

Realizarea accelerată a educației permanente, proiectată de UNESCO în termeni de politică globală, solicită crearea unui context social (și pedagogic) deschis, caracterizat prin:

- susținerea motivației pentru învățare eficientă la scară socială, necesară pentru toți cei aflați sau plasați în situația de educați (elevi, studenți, dar și absolvenți integrați într-o activitate socio-profesională, tineri, adulți etc.;
- valorificarea culturală a aspectelor materiale pentru a combate limitele societății de consum;
- angajarea culturii la nivelul valorilor favorabile dezvoltării personalității.

Mediul social al educației permanente trebuie construit ca model deschis la nivel social, psihologic și cultural.

Bogdan Suchodolski definește educația permanentă la nivelul unei realități pedagogice globale, care integrează totalitatea învățării și predării, toate conținuturile și formele generale ale educației, vârstele psihologice, organizațiile sociale și comunitățile umane, inclusiv, resursele psihologice, individuale și culturale, sociale, de ordin material și spiritual [Apud: 22]

**Mijloacele de realizare a educației permanente** vizează:

- a) autoînvățarea dirijată;
- b) instruirea pentru readaptarea sau schimbarea profesională;
- c) exprimarea creativității în timpul liber;
- d) participarea la dezbateri și decizii sociale la nivel micro și macrostructural în spiritul democrației reprezentative și directe, politice și sociale etc.

**Obiectivele educației permanente** urmăresc consecvent formarea și dezvoltarea, pe toată durata vieții, a următoarelor competențe: capacitatea de a învăța continuu; capacitatea de a înțelege „unitatea cunoștințelor” prin generalizare și abstractizare, în situații de practică socială diversificată; capacitatea de învățare socială prin interacțiune (cu semenii, cu resursele nonformale și informale multiple ale mediului social); capacitatea de autoînvățare în contexte deschise spre schimbare.

Din cele enunțate, concludem că educația permanentă poate fi definită din trei perspective: *ca proces pedagogic, ca demers individual și ca principiu de politică a educației.*

*Ca proces pedagogic*, educația permanentă este o acțiune de perfecționare a dezvoltării personale, sociale și profesionale pe durata întregii vieți a oamenilor, în scopul îmbunătățirii calității vieții atât a indivizilor, cât și a colectivității lor. Ca proces, educația permanentă integrează toate formele de învățare (formală, nonformală, informală), care asigură progresul individual și social în toate etapele și domeniile existenței umane în societatea postmodernă care tinde să devină educativă.

*Ca demers individual*, educația permanentă reprezintă asigurarea continuității în formarea și dezvoltarea fiecărei personalități, perfectibilă prin inițiativele sale de autoînvățare, autoinstruire și chiar de autoeducație.

*Ca principiu de politică a educației*, educația permanentă constituie o normă de politică a educației angajată în reorganizarea sistemului de învățământ.

Articularea pedagogică a celor trei perspective permite înțelegerea educației permanente ca direcție principală de evoluție a educației.

Sinteza pedagogică pe care o propunem permite analiza educației permanente la nivel teoretic, metodologic și practic, ca resursă a progresului individual și social, durabil și consistent. Această sinteză vizează mai multe **reper pedagogice** [Ibidem]:

- 1) *Funcțiile educației permanente:*
  - adaptativă și inovatoare (în raport cu cerințele sociale și individuale, generale și speciale);
  - corectivă (în raport cu deficiențele sistemului și ale procesului de învățământ).
- 2) *Structurile de organizare ale educației permanente:*
  - verticale (distribuite în timp, pe tot parcursul existenței umane);
  - orizontale (distribuite în spațiul disponibil în orice moment al existenței umane).
- 3) *Scopul general „final, al educației permanente* – a menține și a îmbunătăți calitatea vieții”.
- 4) *Timpul pedagogic al educației permanente* – „nu se termină la sfârșitul școlarizării, ci se întinde pe întreaga durată de viață a unui individ”.
- 5) *Stadiile educației permanente* – „nu se limitează doar la educația adulților, ci cuprinde toate stadiile educației: preșcolar, primar, secundar ș.a.m.d., abordând educația în totalitatea ei”.
- 6) *Modalitățile de realizare ale educației permanente* – includ toate formele de educație/instruire/învățare formală, nonformală, informală.
- 7) *Contextul în care se realizează educația permanentă* este deschis, incluzând:
  - familia – „joacă primul, cel mai subtil și mai crucial rol în inițierea procesului de învățare permanentă”;

- comunitatea – intervine „din momentul în care se stabilesc primele interacțiuni ale copilului și continuă pe parcursul întregii vieți, atât în domeniul profesional, cât și în cel general”;
- instituțiile educaționale – „școlile, universitățile, centrele de instruire care nu mai dețin monopolul asupra educației și nu mai pot exista izolate de alți factori educativi din societate”.

8) *Conținuturile educației permanente:*

- profesionale (formare inițială și continuă, reciclare, educație recurentă etc.);
- generale (estetică, tehnologică, morală, civică, economică, religioasă, sportivă etc.)

**Funcția centrală a educației permanente** constă în integrarea optimă a conținuturilor și a formelor generale ale educației pe tot parcursul existenței umane și în fiecare moment de evoluție a acesteia. Ea permite realizarea celor două funcții principale care vizează, pe de o parte, adaptarea și inovația, iar pe de altă parte, corectarea la scara întregului sistem de educație.

**Structura generală a educației permanente** vizează cele două coordonate care permit distribuția resurselor pedagogice ale conținuturilor și formelor generale ale educației de-a lungul întregii existențe umane și în fiecare moment și etapă de evoluție a acesteia, în plan psihologic, individual și social.

Educația permanentă, analizată la nivel conceptual, într-un context pedagogic și social deschis, are următoarele **caracteristici:**

- *Integrare pedagogică funcțională* a tuturor conținuturilor și formelor generale ale educației, pe orizontală (spațială) și verticală (temporală) a sistemului de educație, a sistemului și a procesului de învățământ, realizată în termeni de continuitate, distribuție rațională a resurselor pedagogice, interdisciplinaritate, interrelaționare și interacțiune între cultura generală – cultura de profil – cultura profesională/de specialitate etc.
- *Universalitate*, susținută pedagogic la nivel de democratizare a educației prin promovarea unor structuri de organizare deschise, flexibile, adaptabile, alternative, populare; opuse celor elitiste, ierarhice și predominant selective; bazate pe inovație didactică și experiment social etc.
- *Individualizare*, realizată pedagogic prin gradualizarea obiectivelor, cunoașterea resurselor pedagogice, valorificarea educabilității, dezvoltarea motivației interne, flexibilitate și diversitate în conținut și metodologie, deschidere spre autoeducație (învățare dirijată, autoînvățare, autoevaluare, evaluare participativă etc.).

În contextul schimbărilor sociale, politice, educaționale educația preșcolară, elevilor și adulților este transformată radical din perspectiva educației permanente. Planul și programele de învățământ sunt restructurate curricular în măsura în care au ca scop strategic pregătirea tuturor vârstelor pentru studiu intensiv și extensiv, pentru autoînvățare și autoinstruire. Educația permanentă are în vedere toate cerințele formative ale personalității celui educat, nu doar cele intelectuale.

Posibilitatea de realizare a educației permanente este analizată de UNESCO în termenii rezolvării a două probleme fundamentale de natură strategică:

- 1) *capacitatea oamenilor de a învăța de-a lungul vieții* – vizează evoluția personalității umane, în societatea modernă și postmodernă, în plan intelectual, moral, tehnologic etc.;
- 2) *disponibilitatea mijloacelor de înzestrare a educației permanente* – este rezolvată prin explozia mass-mediei și a mijloacelor postmoderne de comunicare de tip informațional.

Rezolvarea lor depinde de procesul psihosocial de afirmare a **principiilor educației permanente**, elaborate la nivel de UNESCO:

- principiul expansiunii educației;
- principiul inovației;
- principiul integrării și al valorificării depline a tuturor resurselor educației.

În concluzie, educația permanentă anticipează sistemul de învățământ de mâine ce aspiră la unitatea și integrarea procesului educativ. La nivel de sistem, educația permanentă dezvoltă noi forme și modalități de organizare a procesului educațional. La nivel de proces, se ajunge până la situația când învățarea școlară și postșcolară este competitivă.

În același timp, educația permanentă constituie o premisă importantă pentru realizarea **autoeducației** – o a doua direcție principală de evoluție a educației postmoderne.

**Autoeducația** reprezintă o direcție de evoluție a activității de formare-dezvoltare a personalității care vizează transformarea obiectului în subiect al educației, respectiv a educatului în educator. Ea vizează necesitatea și posibilitatea autoperfecționării permanente a personalității umane în măsura autocunoașterii propriilor lor resurse și a valorificării în plan pedagogic. Acest proces complex și de durată implică inițierea, dobândirea și perfecționarea continuă a capacității celui educat de autoînvățare, de autoinstruire, de autoformare.

Drept premise ale autoeducației, Andrei Barna (1995) specifică:

- depășirea rezultatelor anterioare;

- adaptarea la cerințele profesionale, aflate în continuă schimbare;
- valorificarea progresului științific și tehnologic implicat la scara socială;
- optimizarea deciziilor în contextul societății dominate de „șocul viitorului” [3, p. 19-24].

La fel ca și educația, autoeducația are un anumite caracteristici:

- **Caracter social.** Cultivarea capacității omului de autoînvățare, autoinstruire, autoformare, autoeducație, este realizabilă doar într-un cadru social deschis care încurajează valorificarea modelului prospectiv al educației permanente, în diferite contexte sociale: școală, familie, comunitate locală, profesională, religioasă, națională, mass-media, grup de apartenență etc.;
- **Caracter global.** Autoeducația constituie un efect pozitiv conceput la scara întregii existențe umane și sociale, într-un timp și spațiu pedagogic extins în toate domeniile societății;
- **Caracter deschis.** Autoeducația funcționează în contexte sociale deschise care încurajează competiția cea mai substanțială și mai dificilă, competiția cu sine, angajată în termeni de autodepășire și de autoperfecționare continuă.

**Funcția centrală a autoeducației** vizează perfecționarea structurii de funcționare a educației la nivelul relației subiect – obiect, educator – educat pe baza receptării mesajului elaborat de educator/formator și a responsabilizării și stimulării autonomiei celui educat. Or, autoeducația se bazează, în mod special, pe valorificarea deplină a capacității de autoînvățare, autoinstruire și autoformare.

**Metodele de realizare a autoeducației** sunt dependente de obiectivele specifice autoeducației și le vom clasifica în baza folosirii cu maximă eficiență a timpului și spațiului educației:

- 1) *metode de autocontrol:* autoobservația, autoanaliza, introspecția;
- 2) *metode de autostimulare:* autoconvingerea, autocomanda, autocritica, auto-sugestia, comunicarea prin interacțiune, exemplul, jocul individual și colectiv, autoexersarea;
- 3) *metode de autoconstrângere:* autodezaprobarea, autocunoașterea, autorenunțarea;
- 4) *metode de stimulare a creativității:* strategii creative de tip didactic, lectura-scrierea creativă; asocierea de idei, planul rezumativ, autoevaluarea, autoaprobarea, autoavertismentul.

Rezumând, concludem că problematica autoeducației angajează clarificarea raportului dintre heteroeducație (educația prin alții) și autoeducație (educația prin sine) în termeni de interacțiune.

De asemenea, se impune conștientizarea importanței „idealului de viață” pentru declanșarea și desfășurarea corectă a procesului de autoeducație. În rezultat se va contura afirmarea deplină a autoeducației ca factor intern al autoformării-autodezvoltării permanente a personalității umane, cu consecințe strategice majore la scara dezvoltării sociale, în acord cu paradigma postmodernității în educație, exponențială la nivelul teoriei curriculumului.

**Activități de învățare:**

1. Elaborați sloganul și sigla educației. Argumentați.
2. Elaborați un inventar al proverbelor despre educație (minim 10). Identificați mesajul educativ al unui proverb (la alegere).
3. Identificați impactul educației nonformale și informale în predarea – învățarea disciplinelor școlare.
4. Elaborați un program de dezvoltare individuală pentru viitorul apropiat. Stabiliți în ce activități de formare (educație formală, educație nonformală, educație informală) vă veți încadra.
5. Argumentați, prin exemple concrete, rolul factorilor educaționali în dezvoltarea personalității.
6. Analizați următorul citat legat de factorii dezvoltării ființei umane: „În fapt, ceea ce interesează nu este atât să aflăm cât influențează un factor sau altul, ci calitatea interacțiunii factorilor”. (Zazzo)



**Subiecte de conținut:**

- 3.1. Orientarea teleologică a educației
- 3.2. Relația dintre ideal, scopuri și obiective
- 3.3. Finalitățile curriculare
- 3.4. Obiectivele operaționale

**Obiective:**

Studiind acest capitol, veți fi capabili:

- să definiți finalitățile educației;
- să identificați relația dintre ideal – scop – obiective educaționale;
- să analizați diverse taxonomii ale obiectivelor educaționale;
- să elaborați obiective operaționale pentru o activitate educativă;
- să apreciați rolul competențelor în formarea profesională.

**Concepte-cheie:**

teleologie, finalități educaționale, ideal educațional, scopuri educaționale, obiective educaționale, competență.

### 3.1. Orientarea teleologică a educației

Educația, inclusiv conținuturile educaționale, se construiesc pornind de la anumite atitudini, idei, intenții ale celor responsabili de organizarea și desfășurarea procesului educațional. Nu putem realiza acțiunea educațională fără a vedea prototipul de persoană către care se tinde. Deci, educația este o acțiune orientată de scopuri, care se realizează întotdeauna din perspectiva unui proiect de personalitate în baza sistemului de valori pe care societatea tinde să-l promoveze și să-l dezvolte.

Teleologia (*grec. „telos” – scop, „logos” – știință*) este știința despre finalități, este teoria finalităților și a obiectivelor. Conform DEX-ului, teleologia este concepția filozofică care consideră că orice fenomen sau proces din natură are un scop prestabilit [80]. Sensul teleologic al educației este imprimat de faptul că educația, în fiecare secvență de manifestare, este ghidată, orientată și reglată de un sistem de valori acționale (comenzi, exigențe, intenții, dorințe etc.) conștientizate și, uneori, exprimate de către fac-

torii angajați în acțiunea instructiv-educativă. Sistemele de valori educaționale, care se metamorfozează în finalitățile educației, nu au un caracter spontan, voluntarist, ci sunt expresii ale unor determinări istorice, socioculturale și chiar individuale [24, p. 185].

Caracterul teleologic al educației sintetizează trei trăsături fundamentale ale activității de formare-dezvoltare permanentă a personalității:

- a) orientarea spre o finalitate care trebuie atinsă în viitor;
- b) orientarea spre problemele globale, care susțin funcționalitatea generală a activității;
- c) orientarea spre acțiunile strategice care integrează continuu produsele și procesele trecute și prezente ale educației, la nivelul unei activități psihosociale noi, superioare.

Aceste caracteristici stabile controlează, din punct de vedere metodologic, „inflația termenului de finalitate”, generată de tendința restrângerii sau a extrapolării funcției specifice a educației: formarea-dezvoltarea personalității prin intermediul valorilor culturale, optime la fiecare etapă a vieții [20, p. 166].

În limbajul pedagogic, conceptul de finalități ale educației apare în anii 60-70 și se referea doar la scopuri, fără a i se acorda o semnificație independentă. În prezent acest concept este bine definit și determină caracterul finalist al acțiunii educative.

În accepțiunea pedagogului F. Voiculescu (2005), finalitățile educației desemnează totalitatea sistematizată a idealurilor, scopurilor și obiectivelor educaționale de diferite niveluri și categorii, care configurează proiectul de personalitate în baza căruia sunt orientate și organizate sistemele de educație [75, p. 130].

În funcție de caracterul general/concret al acțiunii educative, dar și în dependență de extensiunea câmpului educațional, deosebim trei **categorii de finalități ale educației**: *ideal educațional, scopuri educaționale, obiective educaționale*.

În raport cu caracterul teleologic și axiologic al educației, orice finalitate îndeplinește două funcții generale: *funcția de proiectare* și *funcția de valorizare* a activității educative. Ambele intervin la nivelul oricărei activități.

*Funcția de proiectare* a activității de educație este angajată în sens larg și în sens restrâns, la toate nivelurile sistemului de educație/învățământ și ale procesului de învățământ. Avem în vedere conceperea politicilor educaționale pe termen lung și mediu; elaborarea planului de învățământ, a programelor și manualelor școlare, a planificării calendaristice a cadrului didactic (anuală, semestrială, pe capitole, grupuri de lecții, lecții).

*Funcția de valorizare* a activității de educație, proiectată la nivel de sistem și de proces, este angajată prin intermediul valorilor pedagogice de maximă generalitate, concentrate în structura de organizare specifică idealului educațional, scopurilor educației, obiectivelor educației [22, p. 104].

Din cele abordate anterior, se evidențiază două categorii de finalități: la nivel macrostructural și la nivel microstructural [Apud: 27, p. 82].

*Ca finalități macrostructurale*, idealul și scopurile angajează evoluția educației pe termen lung și mediu, în raport cu direcțiile sau tendințele de dezvoltare socială, reflectate la nivel global, în plan economic, politic, cultural, comunitar. Ele sunt construcții teoretice globale, indivizibile (cu grad de comparație absolut, care nu formează taxonomii), valabile în unitatea și integritatea lor la scara socială a sistemului de educație/învățământ. Aceste finalități macrostructurale sunt incluse în cele mai importante documente politice (proiecte de dezvoltare națională, parlamentare, guvernamentale, prezidențiale, comunitare, programe ale partidelor politice, organizațiilor guvernamentale și nonguvernamentale) și de politică a educației (Codul Educației, statutul personalului didactic, Curriculum-ul Național).

La *nivel microstructural*, avem în vedere acele finalități pedagogice cunoscute sub numele de obiective ale procesului de învățământ, care vizează, în mod special, proiectarea activităților de instruire/educație, organizate în context școlar și extrașcolar.

Aceste finalități microstructurale orientează valoric activitatea de instruire și se aplică la nivelul procesului de învățământ, organizat pe termen mediu și scurt. Angajarea lor este realizabilă în raport cu direcțiile generale proiectate macrostructural, în conformitate cu dimensiunea teleologică și axiologică a idealului și a scopurilor educației.

La nivel microstructural, obiectivele sunt încadrate în taxonomii ce au la bază diferite criterii semnificative.

### 3.2. Relația dintre ideal, scopuri și obiective

Fiecare ipostază a finalităților educației definește în mod sintetic modelul de personalitate spre care se tinde prin notele sale caracteristice.

**Idealul educațional** este categoria de o generalitate maximală ce surprinde paradigma de personalitate, oarecum abstractă, proiectul devenirii umane la un moment dat, într-o societate dată. Idealul educativ este o instanță valorică din care iradiază norme, principii, strategii, scopuri și obiective determinate, care direcționează procesul de formare a tinerei generații. După cum scria Constantin Narly, „idealul nu este numai polul spre care tinde orice înrâurire educativă, ci este în același timp prisma, este luneta prin care noi privim și concepem însăși întreaga realitate pedagogică așa cum ne apare în marile ei probleme” [Apud: 24, p. 189].

Trebuie să menționăm faptul că idealul educațional nu este un model standard, impus odată și pentru totdeauna, ci un model dinamic ce permite redimensionări în funcție de câmpul de posibilități în care are loc educația.

În *sens larg*, idealul educațional este modelul de personalitate umană spre care o societate aspiră, pe care dorește să-1 realizeze, prin educație, la membrii săi și îndeosebi la generațiile tinere.

În *sens îngust*, idealul educațional reprezintă tipul de personalitate pe care o anumită societate, într-o anumită epocă istorică, îl proiectează, la care aspiră sau pe care îl impune ca pe modelul cel mai general de referință pentru valorile împărtășite de societatea respectivă, în orizontul de timp care îi este accesibil.

Idealul educațional are următoarele caracteristici:

- 1) *caracter istoric* – se poate interveni cu unele schimbări, deoarece el nu poate avea o valabilitate universală și absolută;
- 2) *caracter obiectiv* – este în acord cu dezvoltarea social-economică, cu exigențele și tendințele dezvoltării contemporane a societății;
- 3) *caracter subiectiv-psihologic* – presupune o concordanță cu interesele, motivațiile, exigențele dezvoltării individului;
- 4) *caracter pedagogic* – își modifică modelul și semnificațiile în raport cu dezvoltarea economică și culturală a societății;
- 5) *caracter abstract* – nu este tangibil într-o formă concretă, dar susține realizarea activității la un nivel superior;
- 6) *caracter prospectiv* – angajează o previziune pe 1-3 decenii, premisa planificării pe un deceniu și a programării pe 1-5 ani;
- 7) *caracter strategic* – asigură abordarea globală integrativă, inovatoare a problemelor;
- 8) *caracter politic* – idealul reprezintă interese sociale de maximă generalitate, care anticipează acțiuni de anvergură la nivelul scopurilor educației [20, p. 92].

Referindu-ne la situația actuală din țara noastră, menționăm faptul că la 23 noiembrie 2014 a intrat în vigoare Codul Educației, respectiv a fost modificat și idealul educațional (Cap. II, art. 6), care constă în „formarea personalității cu spirit de inițiativă, capabile de autodezvoltare, care posedă nu numai un sistem de cunoștințe și competențe necesare pentru angajare pe piața muncii, dar și independență de opinie și acțiune, fiind deschisă pentru dialog intercultural în contextul valorilor naționale și universale asumate” [15].

Rezumând, concludem că idealul educațional este aspirație, dorință, tendință de autodepășire, iar lipsa de ideal înseamnă stagnare, rezultate minime atât în dezvoltarea personalității, cât și a procesului de învățământ.

**Scopurile educației** realizează acordul între idealul educațional și obiectivele educaționale. Ele reprezintă o a doua categorie fundamentală a finalităților educației și se află în descendență directă a idealului educațional. Scopurile se apropie de

idealul educațional, fără a se confunda totuși cu acestea. Dacă idealul educativ este general și unitar, scopurile ce îl detaliază sunt variate, multiple, datorită relativității acestora la diversitatea situațiilor educative.

Scopurile sunt elemente operaționale care exprimă strategia elaborată pentru atingerea idealului. Ele indică etapele și modalitățile în care se va realiza apropierea individualității de modelul proiectat, spre deosebire de perspectiva îndepărtată a idealului. Scopurile se realizează într-un timp și într-o formă bine determinată.

Referindu-se la scopurile educaționale, pedagogul german Erich E. Geissler le analizează prin contradicție:

- scopuri materiale versus scopuri formale;
- scopuri de conținut în contradicție cu scopurile comportamentale;
- scopurile utilitare în contrast cu scopurile nepragmatice;
- scopuri specifice disciplinelor vs. cu scopurile supradisciplinare [Apud: 24, p. 187].

Într-o societate modernă, scopurile trebuie să detalieze idealul educațional. În acest sens, Sorin Cristea (2000) propune patru *criterii pentru alegerea scopurilor pedagogice pozitive*:

- 1) Asigurarea concordanței scopurilor educației cu idealul educației, proces realizabil prin acțiuni planificate la nivel de politică a educației.
- 2) Depășirea stării actuale a educației/învățământului, realizabilă prin acțiuni de perfecționare, ajustare structurală, restructurare, reformare a sistemului de educație/învățământ.
- 3) Valorificarea deplină a potențialului pedagogic existent, realizabil prin acțiuni bazate prioritar pe resursele și pe necesitățile interne ale sistemului de educație/învățământ.
- 4) Deschiderea spre diferite alternative operaționale, prin acțiuni adaptabile la diferite situații particulare, evitând „scopurile care pretind a fi definitive” [20, p. 93].

Deci, scopurile educaționale sunt rezultatul conștientizării tendințelor, idealurilor și a trecerii lor prin prisma personalității subiectului acțiunii educative.

**Obiectivele educaționale** reprezintă a treia categorie fundamentală a finalităților educației și semnifică schimbările care se cer a fi realizate în cadrul procesului de învățământ. Dacă scopul educativ vizează schimbări extinse din punct de vedere cognitiv, afectiv, motivațional, comportamental, obiectivele educaționale se referă la achiziții măsurabile, exprimabile și observabile într-o perioadă mai redusă de timp. La fel ca și scopurile educaționale, obiectivele sunt determinate de idealul educațional, dar e imposibil de a fi extrase direct din ideal, or, obiectivele reprezintă finalitățile microstructurale care asigură orientarea valorică a activităților cu funcție formativă,

organizate în contextul procesului de învățământ, în concordanță cu concepțiile de filozofie și politică a educației, stabilite la nivel de sistem.

Obiectivele pot exercita mai multe **funcții**, în dependență de influențele manifestate asupra componentelor procesului educativ:

1. *Funcția de orientare valorică* – orientarea elevilor către valori educaționale dezirabile;
2. *Funcția de anticipare a rezultatelor educației* – orice obiectiv va anticipa o realitate, un comportament care încă nu există, a căror manifestare va fi măsurabilă după o perioadă optimă de timp;
3. *Funcția evaluativă* – evaluarea randamentului școlar se realizează pornind de la anumite repere;
4. *Funcția de organizare și (auto)reglare a proceselor didactice* – organizarea, reglarea și desfășurarea procesului educativ se realizează în baza obiectivelor [48, p. 139-142].

Clasificarea obiectivelor educaționale este realizată pentru a orienta cadrul didactic spre utilizarea lor adecvat contextului educativ. Deosebim următoarele **tipuri de obiective**:

- a) *după sfera de personalitate*: obiective atitudinii, obiective capacități, obiective cunoștințe;
- b) *după importanță*: obiective secundare, obiective primare;
- c) *după activitatea dominantă*: obiective formative, obiective informative;
- d) *după domenii*: obiective afective, obiective psihomotorii, obiective cognitive;
- e) *după gradul de generalitate*: obiective generale, obiective intermediare, obiective concrete.

Dacă în mod tradițional obiectivele erau centrate pe asimilarea de cunoștințe, astăzi ele trebuie să fie orientate spre formarea/dezvoltarea priceperilor și deprinderilor practice în scopul achiziționării de competențe.

### 3.3. Finalitățile curriculare

Modernizarea curriculumului școlar reprezintă o etapă firească a procesului de dezvoltare curriculară. Prima perfecționare a curriculumului, realizată în anul 2003, a vizat optimizarea conținuturilor și precizarea finalităților educaționale formulate pe bază de obiective pedagogice. În anul 2006, o nouă etapă de dezvoltare curriculară a marcat modificări provizorii, care au operat schimbări de desconggestionare a obiectivelor și a conținuturilor, menționând suprasolicitarea factorului uman – copilul.

Noile realități și perspective sociale, economice, culturale au determinat necesitatea formulării finalităților educației nu doar în termeni concreți și pragmatici de

obiective, ci, mai ales, din perspectiva nevoilor reale de formare a personalității celui educat. Este vorba de o abordare continuă în științele educației, numită *pedagogia competențelor* și de activizarea și intensificarea *didacticii funcționale*. Noile abordări vizează formarea la elevi a unui *sistem de competențe* necesare pentru continuarea studiilor, având menirea să asigure optimizarea integrării sociale și, în perspectivă, profesionale. *Esența Curriculumului bazat pe competențe nu neagă teoria obiectivelor, ci vine să intensifice și să extindă nivelul de cunoaștere.*

**Competența** reprezintă un ansamblu de cunoștințe, capacități, și abilități, organizate pentru a rezolva o sarcină sau un ansamblu de sarcini corespunzătoare exigențelor sociale.

Formarea oricărei competențe trece prin patru **faze**, reflectate în figura 3.1:

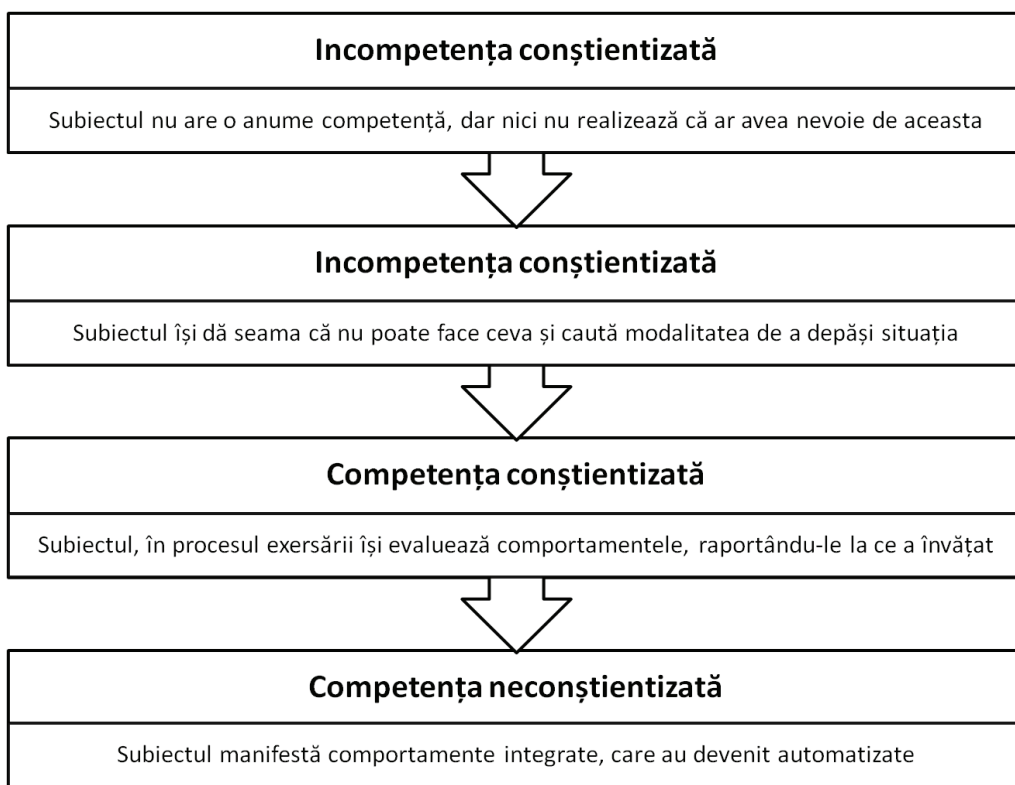


Figura 3.1. Etapele formării competenței [56, p. 6]

**Competența școlară** este un ansamblu/sistem integrat de cunoștințe, capacități, deprinderi și atitudini dobândite de elevi prin învățare și mobilizate în contexte specifice de realizare, adaptate vârstei elevului și nivelului cognitiv al acestuia, în vederea rezolvării unor probleme cu care acesta se poate confrunța în viața reală [25].

În contextul definițiilor expuse mai sus, competența include în sine:

- **aspectul cognitiv**, care vizează utilizarea teoriilor și a noțiunilor, precum și a cunoștințelor dobândite prin experiența de viață;
- **aspectul funcțional** (priceperi și deprinderi), care reprezintă ceea ce trebuie să facă omul în domeniul său de activitate: profesional, educațional, social;
- **aspectul etic**, care vizează prezența valorilor personale și profesionale.

Rezultanta acestor trei aspecte determină competența persoanei, aceasta vizând deprinderile comportamentale într-o situație concretă.

Mecanismul de formare și dezvoltare a competențelor este constituit din finalități, conținuturi, tehnologii de învățare, stilul culturii organizaționale a instituției de învățământ, calitatea interacțiunilor școală-comunitate, profesor-elev, elev-elev, elev-părinte etc.

În concluzie, pentru ca un elev să-și formeze o competență, este nevoie ca el:

- să stăpânească un ansamblu de *cunoștințe fundamentale* în dependență de problema care va trebui rezolvată în final;
- să-și dezvolte capacități și deprinderi de a utiliza cunoștințele în situații simple, realizând astfel *funcționalitatea* cunoștințelor;
- să soluționeze diverse *situații-problemă*, *conștientizând* astfel cunoștințele funcționale în viziune proprie;
- să rezolve *situații semnificative* în diverse contexte care prezintă anumite probleme complexe din viața cotidiană, manifestând comportamente/atitudini conform achizițiilor finale – *competențe*.

Sistemul de **competențe-cheie transversale** pentru sistemul de învățământ din Republica Moldova a fost definit pe baza competențelor-cheie stabilite de Comisia europeană și a profilului absolventului:

1. competențe de învățare/de a învăța să înveți;
2. competențe de comunicare în limba maternă/limba de stat;
3. competențe de comunicare într-o limbă străină;
4. competențe acțional-strategice;
5. competențe de autocunoaștere și autorealizare;
6. competențe interpersonale, civice, morale;
7. competențe de bază în matematică, științe și tehnologie;
8. competențe digitale, în domeniul tehnologiilor informaționale și comunicaționale (TIC);
9. competențe culturale, interculturale (de a recepta și a crea valori);
10. competențe antreprenoriale.



La nivel curricular, deosebim și alte finalități: *competențe transdisciplinare pentru fiecare treaptă de învățământ, competențe specifice disciplinei, subcompetențe* [25].

*Competențele transdisciplinare* sunt descendente din sistemul de competențe-cheie transversale menționate. Ele se formează pe durata unei trepte de învățământ, au un grad ridicat de generalitate și complexitate, având rolul de a orienta demersul didactic către achizițiile finale dobândite de elev prin învățare.

*Competențele specifice disciplinei* derivă din idealul educațional, competențele-cheie transversale și competențele transdisciplinare pentru treapta respectivă de învățământ; au un grad înalt de generalitate și se definesc ca finalități ale treptei primare de învățământ.

*Subcompetențele* se deduc din competențele specifice și le particularizează prin racordare la *conținuturile* delimitate pentru fiecare clasă.

### 3.4. Obiectivele operaționale

Obiectivul operațional reprezintă un enunț care reflectă comportamentul elevului în proiecție. Obiectivele operaționale sunt elaborate de către profesor în vederea formării competențelor reflectate în curriculum.

Obiectivele operaționale au o anumită structură, cea mai reușită, în opinia noastră, fiind algoritmul propus de tehnologul american în educație Robert Mager:

- 1) *Comportamentul așteptat (al elevului)*. Ce face elevul? (verb de acțiune prezentat la modul conjunctiv);
- 2) *Condițiile în care se realizează comportamentul*. În ce condiții?/Cum? (mijlocul/metoda utilizată);
- 3) *Criteriul de performanță*. Ce? / Cât? Dimensiunile rezultatului (conținutul materiei care este evaluat) [Apud: 27, p. 88].

Literatura de specialitate recomandă respectarea anumitor **cerințe în formularea obiectivelor operaționale**:

- să fie respectată structura obiectivelor operaționale;
- să fie aplicabile în practica educațională;
- să se utilizeze în formulare verbelor de acțiune,
- să fie evitate în formulare verbele vagi;
- să fie clare, explicite și comprehensibile, atât pentru profesor, cât și pentru elevi;
- să fie accesibile majorității elevilor și să poată fi realizate în intervalul de timp avut la dispoziție;
- să corespundă pregătirii elevilor și achizițiilor lor anterioare;
- să nu fie prea numeroase;
- să permită selectarea conținuturilor adecvate.

În vederea eficientizării demersului educațional, cadrul didactic respectă anumite **reguli de aplicare în practică a obiectivelor operaționale** [Ibidem]:

- Se programează un număr optim de obiective operaționale.
- Obiectivul reflectă activitatea elevului, și nu a profesorului.
- Obiectivul trebuie să corespundă particularităților de vârstă și experienței anterioare a elevului.
- Obiectivul va evidenția un comportament vizibil, și nu acțiuni neclare.
- Obiectivul vizează rezultatul imediat al instruirii, și nu unul ce ține de viitor, neidentificat.
- Obiectivul va enunța condițiile de realizare a sarcinii și nivelul performanței.
- Exprimarea comportamentelor preconizate de obiectiv se va face prin utilizarea verbelor de acțiune.
- Obiectivul vizează o operație simplă, și nu un comportament complex, greu de evaluat.
- Obiectivele nu se vor repeta prin diferite reformulări.

Respectarea rigorilor de formulare și aplicare în practică a obiectivelor operaționale garantează desfășurarea eficientă a demersului educațional. Responsabilitatea cadrului didactic constă, printre altele, în a propune obiective provenite din interiorul societății prin intermediul unor procese de persuasiune, desfășurate la diferite niveluri ale coparticipării indivizilor/grupurilor în diferite sectoare socioculturale: economie, politică, viață religioasă, creație artistică etc.

Or, pedagogia nu se produce în afara persoanei și a societății și toate acțiunile umane au o anumită intrare (obiective) și o anumită ieșire (competențe). Totul depinde de faptul cum se va realiza educația.

#### **Activități de învățare:**

1. Reprezentați, pe o scară ierarhică, idealul educațional în procesul dezvoltării istorice a societății (din perioada antică până în prezent)
2. Definiți conceptele de ideal, scop, taxonomie, obiectiv educațional.
3. Analizați diverse taxonomii ale obiectivelor.
4. Specificați regulile de elaborare a obiectivelor operaționale.
5. Enumerați cele mai frecvent utilizate verbe operaționale. Argumentați.
6. Elaborați 5 obiective operaționale pentru un conținut la pedagogie.

### Subiecte de conținut:

- 4.1. Abordări conceptuale ale conținuturilor generale ale educației
- 4.2. Dimensiuni (conținuturi generale) ale educației
  - 4.2.1. Educația intelectuală
  - 4.2.2. Educația morală
  - 4.2.3. Educația estetică
    - 4.2.3.1. Educația artistică
  - 4.2.4. Educația tehnologică
  - 4.2.5. Educația fizică

### Obiective:

Studiind acest capitol, veți fi capabili:

- să definiți conținuturile generale ale educației;
- să identificați relația dintre conținuturile generale ale educației;
- să caracterizați conținuturile/dimensiunile/laturile educației după algoritmul propus;
- să argumentați necesitatea respectării principiilor dimensiunilor educației;
- să implementați metodele specifice fiecărui conținut al educației.

### Concepte-cheie:

conținuturi educaționale, educație intelectuală, educație morală, educație estetică, educație tehnologică, educație fizică.

## 4.1. Abordări conceptuale ale conținuturilor generale ale educației

**Conținutul general al educației** este delimitat în cadrul dimensiunilor relativ stabile ale activității de formare/dezvoltare a personalității, realizabile la nivel de sistem și de proces, în conformitate cu finalitățile macro și microstructurale care angajează proiectarea acestora pe baza unor valori umane fundamentale (binele moral, adevărul științific, utilitatea adevărului științific, frumosul artistic, sănătatea psihică și fizică).

---

Sorin Cristea realizează o analiză a delimitărilor conceptului **conținuturi generale ale educației** din două perspective: istorică și axiomatică.

Din *perspectivă istorică*, autorul susține că pot fi sesizate patru etape semnificative pentru înțelegerea și analiza pedagogică a procesului de evoluție a conținuturilor generale ale educației:

- I. **Etapa pedagogiei tradiționaliste** – urmărește realizarea educației intelectuale și a educației moral-religioase (a educației morale cu conținut predominant religios);
- II. **Etapa de debut a pedagogiei moderne**, lansată la granița dintre secolul al XIX-lea și secolul XX prin mișcarea cunoscută sub numele de Educația Nouă – urmărește completarea modelului anterior prin valorificarea laturilor umaniste ale educației (educația estetică, educația fizică) și a unei laturi aplicative, profesionale, necesară în contextul societății industrializate, aflată în fază de ascensiune;
- III. **Etapa de afirmare a pedagogiei moderne**, specifică mijlocului secolului XX – impune modelul clasic al dimensiunilor sau laturilor educației, definit de René Hubert, în sensul articulării unor conținuturi fundamentale definite în termeni de educație: intelectuală, morală, profesională, estetică, corporală;
- IV. **Etapa pedagogiei postmoderne**, dezvoltată după 1960 în perspectiva proiectării curriculare – vizează redefinirea și reordonarea conținuturilor generale ale educației, în paralel cu deschiderea acestora spre noile educații, afirmate ca răspunsuri la provocările lumii contemporane: educația ecologică, educația demografică, educația pentru democrație, educația pentru și prin mass-media, educația sanitară etc. [22, p. 200].

Din *perspectivă axiomatică*, autorul semnalează delimitările și analizele definițiilor conceptului propuse din perspectiva mai multor autori, subliniind faptul că delimitările conceptuale vizate sunt exprimate prin câteva formule pedagogice: „discipline educative” (R. Hubert, 1965), „laturile educației” (V. Țircovnicu, 1945), „dimensiunile educației” (D. Todoran, 1982; D. Salade, 1997; S. Cristea, 2003), „componentele educației” (I. Nicola, 1996) [Ibidem].

În ultimii ani, în practica educațională se operează tot mai des cu termenul **dimensiuni ale educației**, deoarece exprimă mai bine realitatea formativă dezvoltată la nivelul structurii activității de educație. Această activitate poate fi plasată într-un context deschis care suportă influențele unui câmp psihosocial extrem de complex și contradictoriu, controlabil, în opinia lui Geissler (1997), prin *mijloace pedagogice funcțional situative* [30].

Deci, **dimensiunile educației** determină câmpul educațional în care sunt realizate **conținuturile generale ale educației**: educația intelectuală, educația morală, educația estetică, educația tehnologică, educația fizică.

În dependență de valorile pedagogice angajate în realizarea educației (binele moral, adevărul și aplicabilitatea științei, frumosul, sănătatea) și în funcție de interacțiunea și stabilitatea acestor valori, conținuturile generale ale educației au următoarele **caracteristici**:

- **Caracter obiectiv** – determinat de funcționalitatea și structura personalității umane în plan biologic, psihologic, social și cultural, care solicită un proces complex de formare/dezvoltare permanentă din punct de vedere moral, intelectual, tehnologic, estetic, psihofizic;
- **Caracter unitar** – determinat de interdependența dintre activitățile de formare/dezvoltare a personalității umane proiectate, realizate și dezvoltate în plan moral, intelectual, tehnologic, estetic, psihofizic, ponderea mai mare fiind acordată educației intelectuale aceasta reprezentând premisa calității specific umane a educației morale, tehnologice, estetice, psihofizice;
- **Caracter dinamic** – determinat de corelația pedagogică existentă între componenta informativă și componenta formativă a dimensiunilor educației (morale, intelectuale, tehnologice, estetice, psihofizice). În acest sens, trebuie eliminată tendința de percepere a educației intelectuale doar în funcție de latura informativă sau a educației morale doar în raport cu latura formativă;
- **Caracter deschis** – determinat de apariția periodică a unor noi conținuturi educaționale specifice generate de provocările lumii contemporane [21, p. 204-205].

Rezumând, concludem că dimensiunile educației influențează în egală măsură formarea și dezvoltarea personalității umane, toate fiind stabile și deschise permanent în direcția unor noi conținuturi specifice generate de problemele și provocările mediului fizic și social, aflat într-o continuă schimbare și transformare.

## 4.2. Dimensiuni (conținuturi generale) ale educației

### 4.2.1. Educația intelectuală

Educația intelectuală se referă la ansamblul influențelor educative realizate în scopul formării și dezvoltării dimensiunii cognitive al personalității. Conform DEX-ului, intelectul este definit drept capacitatea de a gândi, de a cunoaște, de a avea o activitate rațională [80]. Paul Popescu-Neveanu definește intelectul ca „totalitate a funcțiilor mentale centrate pe noțiuni; capacitatea de a gândi, de a opera cu noțiuni; aspectul deosebit al gândirii logice” [47, p. 361].

În accepțiunea Elenei Macavei (2001), intelectul este format din câteva elemente structurale: capacități, funcții și calități senzorial perceptive. Autoarea definește con-

ceptul vizat drept ansamblul capacităților și funcțiilor mentale care mijlocesc raportarea cognitivă la lumea exterioară și la lumea interioară [37., p. 166-167].

După Nicolae Silistraru (2010), educația intelectuală este un proces complex, informativ și formativ de formare-dezvoltare a personalității umane [58, p. 164].

Savantul Sorin Cristea (2010) consideră că **educația intelectuală** reprezintă dimensiunea cognitivă a activității de formare/dezvoltare a personalității umane proiectată și realizată la nivel logic superior, pe baza valorilor adevărului științific. Prin resursele sale formative superioare, rigurozitate, esențialitate, abstractizare, obiectivitate, legitate, necesitate, generalitate, stabilitate epistemică, deschidere metodologică etc., aceste valori conferă conținutului general proiectat, conținuturilor specifice realizate în diferite contexte și forme de acțiune, dimensiunea unei educații prin știință și pentru știință [21, p. 212]. Această direcție de urmat în dezvoltarea personalității se bazează pe însușirea și aplicarea valorilor științei ținând cont de particularitățile fiecărei trepte și discipline de învățământ. Educația intelectuală are un rol fundamental în cadrul oricărei activități de formare/dezvoltare a personalității, constituind o premisă calitativă absolut necesară pentru realizarea celorlalte dimensiuni ale educației.

În *sens larg*, **educația intelectuală** poate fi înțeleasă ca *educație științifică*, angajată mai ales, dar nu exclusiv, la nivelul procesului de învățământ. În această accepție, asigură *premisele informative* (cunoștințe științifice fundamentale și operaționale) și *premisele formative* (capacități și atitudini științifice) necesare pentru realizarea la nivel calitativ a tuturor conținuturilor generale ale educației.

În *sens restrâns*, **educația intelectuală** poate fi raportată doar la activitățile didactice specifice procesului de învățământ, care vizează realizarea unor obiective pedagogice de ordin cognitiv. În această accepție, există tendința raportării educației intelectuale doar la resursele existente în cadrul activităților de instruire, în general, a celor de tip formal, în mod special [Ibidem, p. 214].

Educația intelectuală contribuie la pregătirea generală și fundamentală a omului, asigurându-i, pe lângă bagajul și orizontul general de cultură și capacitățile intelectuale necesare oricărei dezvoltări și activități: spiritul de observație, atenția, memoria, imaginația, gândirea etc.

Educația intelectuală se realizează treptat în școala generală și liceu, continuă în învățământul superior și pe durata întregii vieți, constituind fundamentul formării specialiștilor de înaltă competență și eficiență, profesioniști creativi și deschiși spre nou și inovare.

#### **Obiectivele educației intelectuale:**

Educația intelectuală are ca **obiectiv general** formarea/dezvoltarea *conștiinței științifice* prin stimularea inteligenței și a spiritului de investigație necesar unui om cult

în societatea actuală și viitoare. Acest obiectiv reflectă interdependența dintre latura informativă și latura formativă a cunoașterii logice, raționale, bazată, pe de o parte pe dobândirea de concepte, judecăți, raționamente, principii, teorii, paradigme, iar, pe de altă parte, pe dobândirea de deprinderi, strategii, atitudini științifice.

**Obiectivele specifice:**

- Însușirea cunoștințelor de bază și a cunoștințelor operaționale;
- Dezvoltarea și perfecționarea capacităților (proceselor) de cunoaștere;
- Formarea abilităților (deprinderilor) și capacităților intelectuale;
- Însușirea normelor de igienă a activității intelectuale;
- Cultivarea sentimentelor intelectuale și dezvoltarea motivației cognitive;
- Formarea capacităților de autoinstruire și autocontrol.

Aceste obiective sunt în corelare strânsă și depind de contextul de învățare. Profesorul are un rol esențial în realizarea lor, fiind nu doar un „transmițător” al cunoașterii, ci, mai degrabă, un mediator și un organizator al cunoașterii științifice și, în același timp, un model de viață intelectuală.

Realizarea obiectivelor enunțate va conduce la formarea **competențelor muncii intelectuale:**

- a) *informațională* – se dobândește prin stăpânirea metodelor și tehnicilor de obținere, consemnare și stocare a informațiilor;
- b) *operatorie* – stăpânește o gamă largă de priceperi și deprinderi intelectuale, precum și tehnici de formare a acestora;
- c) *de comunicare* – se cultivă prin exerciții variate orale sau scrise [58, p. 164].

**Conținuturile specifice educației intelectuale** sunt preluate și prelucrate *pedagogic* din domeniul tuturor științelor: reale, istorice, socioumane, artistice etc. și sunt realizabile prin activitățile didactice și extradidactice, organizate la nivelul procesului de învățământ, proiectate în vederea formării/dezvoltării permanente a personalității. Angajarea elevului în calitate de subiect al cunoașterii științifice va stimula procesul de formare a prescripțiilor mintale, a proceselor psihice cognitive în scopul asigurării achiziției noilor competențe.

**Metodologia educației intelectuale** respectă particularitățile fiecărei vârste psihologice și sociale (școlară, profesională etc.) care solicită strategii pedagogice angajate special pentru adaptarea interesului cognitiv la un obiect real, reflectat prin diferite sisteme și circuite valorice. Putem evidenția următoarele metode didactice, îndeosebi cele bazate pe investigație: observarea, experimentul, modelarea, problematizarea, documentarea, exercițiul algoritmic și euristic, lectura dirijată, descoperirea, demonstrația, instruirea programată, problematizarea etc. O contribuție valoroasă în determinarea valorii formative a metodelor educației intelectuale a fost realizată de Ioan Cerghit

în lucrările sale [10]. În viziunea autorului, metodele didactice/educației intelectuale trebuie să fie interactive pentru a forma nu doar capacitatea de a achiziționa cunoștințe, dar și comportamente cognitive adecvate contextului școlar, academic, social.

În scopul eficientizării activității intelectuale în școală, M. Momanu (2002) susține că a cunoaște înseamnă, înainte de toate, a determina posibilitățile și limitele individuale ale cunoașterii, a învăța presupune a ști cum să înveți eficient [41, p. 59]. În concluzie, stilul de muncă intelectuală presupune atitudinea pozitivă față de studiu, capacitatea de alternare a activității cu odihna. În plus, metodele bazate pe acțiune stimulează realizarea conținuturilor educației intelectuale la nivelul unor finalități educaționale mai largi – competențele cheie-transversale, transdisciplinare și a celor specifice disciplinei – în vederea socializării și integrării personalității umane în activitatea de învățare, dar și în viața socială.

Principiile educației intelectuale evidențiază aspectele esențiale care normează activitatea de formare/dezvoltare a personalității prin valorile științei, valabile în orice situație de proiectare, realizare și dezvoltare a obiectivelor, conținuturilor și metodologiilor specifice asumate într-un context pedagogic determinat. În literatura de specialitate, pot fi evidențiate următoarele principii generale ale educației intelectuale:

1. principiul corespondenței pedagogice dintre conștiința intelectuală/științifică teoretică și conștiința intelectuală/științifică practică;
2. principiul valorificării resurselor intelectuale pozitive ale personalității umane în vederea compensării, corectării și eliminării celor negative;
3. principiul unității și al continuității axiologice între toate formele de proiectare și de realizare a educației intelectuale;
4. principiul diferențierii educației intelectuale în funcție de determinările sale particulare (vârstă, domeniu socio-profesional, context educațional) și individuale (structura fiecărei personalități).

În diferite contexte și situații de acțiune proprii domeniului de referință, intervin unele **principii specifice educației intelectuale**, subordonate celor generale, dar având o coloratură și o dinamică aparte:

- principiul unității și diversității educației intelectuale;
- principiul ponderii educației intelectuale în raport cu toate celelalte conținuturi generale ale educației;
- principiul corelației dintre nivelul cultural al educației intelectuale și necesitățile pedagogice proprii fiecărei vârste psihologice și școlare;
- principiul valorificării permanente a cunoștințelor empirice proprii vârstelor educației intelectuale concrete, dar și etapelor de inițiere a cunoașterii științifice în diferite domenii de activitate.



Literatura pedagogică postmodernă promovează educația centrată pe cel ce învață, ce conține principii apreciate în raport cu elevul ca subiect al propriei formări intelectuale: principiul individualității, principiul alegerii, principiul creativității și succesului, principiul încrederii și susținerii [12, p. 16].

Respectarea principiilor educației intelectuale va conduce la eficientizarea procesului educațional și la realizarea educației de calitate. Or, una dintre condițiile eficientizării activității intelectuale în școală este de ordin epistemologic; a cunoaște înseamnă, înainte de toate, a determina posibilitățile și limitele individuale ale cunoașterii, a învăța presupune a ști cum să înveți eficient.

#### 4.2.2. Educația morală

Comportamentul uman se evaluează din punct de vedere moral atât de cei din jur, cât și de el însuși, în dependență de interese, necesități, efecte sociale sau personale fiind apreciat ca bun/rău, corect/incorect, echitabil/neehtabil, veridic/neveridic etc. Conform DEX-ului, morala reprezintă ansamblul convingerilor, atitudinilor, deprinderilor reflectate și fixate în principii, norme, reguli, determinate istoric și social, care reglementează comportarea și raporturile indivizilor între ei, precum și dintre aceștia și colectivitate, și a căror respectare se întemeiază pe conștiință și pe opinia publică; etică [80].

Prin morală înțelegem un model de comportare a oamenilor în societate, un obicei, un morav, o regulă. În această ordine de idei, educația morală este una dintre dimensiunile educației care vine să dezvolte comportamente etice, morale. În viziunea lui S. Cristea, educația morală reprezintă dimensiunea cea mai profundă și mai extinsă a activității de formare-dezvoltare a personalității, proiectată și realizată pe baza valorilor etice [21, p. 206]. Definirea conceptului presupune raportarea conținutului general al educației morale la noțiunea de morală, abordabilă din perspectiva filozofiei și a psihologiei sociale.

Astăzi, în noțiunea de morală, pe lângă reguli sau norme, se includ și valori morale – însușiri pozitive sau virtuți morale – precum: iubirea, cinstea, curajul, toleranța, pozitivismul, dreptatea, înțelepciunea etc. Ele se educă pe parcursul vieții, de aceea este foarte important faptul ca accentul în educație să fie centrat anume pe formarea/dezvoltarea normelor morale și etice. O persoană este educată din punct de vedere moral atunci când își autoimpune respectarea regulilor morale interiorizând necesitatea respectării și manifestării comportamentale a lor.

În accepțiunea lui I. Jinga, specificul educației morale este determinat, pe de o parte, de particularitățile moralei, ca fenomen social, care-i conferă conținutul, iar

pe de altă parte, de condițiile sociopsihice implicate în realizarea lor și că nu este posibilă formarea personalității fără a ține seama de aspectul care ar trebui să domine întreaga noastră viață spirituală: aspectul moral [34, p. 127].

S. Cristea (2010) consideră că, din perspectivă pedagogică, educația morală vizează formarea-dezvoltarea conștiinței morale, a profilului moral al personalității umane, proiectat și realizat la nivel teoretic și practic [21, p. 207].

N. Silistraru (2002) definește educația morală drept activitatea pedagogică a principiilor, normelor și valorilor morale specifice unei societăți istoric determinate, în vederea formării de convingeri, sentimente, atitudini (comportamente, deprinderi și obișnuințe) morale, a trăsăturilor morale a personalității [57, p. 237].

Pedagogia postmodernă promovează ideea îmbinării cunoașterii morale cu acțiunile morale în procesul de formare a profilului moral al personalității umane. Or, educația morală are două finalități: (1) formarea conștiinței morale, (2) formarea conduitei morale și a trăsăturilor morale de caracter. În acest context, vom specifica taxonomia **obiectivelor educației morale** propusă de S. Cristea (2010), acestea fiind clasificate în funcție de gradul lor de generalitate.

*Obiectivul general al educației morale:* formarea-dezvoltarea conștiinței morale a celui educat.

*Obiectivele specifice educației morale:*

- 1) formarea-dezvoltarea conștiinței morale teoretice (**conștiința morală**):
  - formarea/dezvoltarea *capacităților cognitive morale* (percepții, reprezentări, noțiuni, judecăți, raționamente morale);
  - formarea/dezvoltarea *capacităților afective, motivaționale, volitive morale* (sentimente, interese, trăsături volitive morale);
  - formarea/dezvoltarea *capacității de interiorizare a normelor morale* care sintetizează concepția existentă la nivel psihosocial despre valorile generale ale binelui moral;
  - formarea/dezvoltarea *convingerilor morale* care sintetizează, în plan psihosocial, valorile binelui moral, implicate în capacitățile morale de ordin cognitiv-afectiv-motivațional-volitiv, angajate în procesul de tranziție de la nivelul teoretic la nivelul practic al conștiinței morale.
- 2) formarea-dezvoltarea conștiinței morale practice (**conduita morală**):
  - formarea/dezvoltarea *deprinderilor morale*, componente automatizate ca răspuns la cerințe care se repetă în condiții relativ identice;
  - formarea/dezvoltarea *obișnuințelor morale*, componente automatizate perfecționate prin intensificarea motivului intern al acțiunii, cu efecte stabilizatoare în timp;

- formarea/dezvoltarea *atitudinilor morale, afective și motivaționale*, care susțin dinamizarea și energizarea acțiunii morale;
- formarea/dezvoltarea *atitudinilor morale caracteriale*, care asigură interiorizarea deplină a obișnuințelor și a atitudinilor morale afective și motivaționale în structura personalității, ceea ce determină consecvența și coerența acțiunii și a conduitei morale [21, p. 207-208].

Realizarea obiectivelor enunțate în procesul educațional poate fi posibilă pe următoarele direcții, propuse de Legrand (1991):

- cunoașterea valorilor;
- justificarea teoretică a valorilor;
- sădirea sentimentelor obligației;
- cultivarea voinței de conformare a conduitei la valorile prevăzute;
- crearea obișnuințelor de acțiune în conformitate cu valorile alese [Apud: 24, p. 67].

Cele două categorii ale educației morale – conștiința morală și conduita morală – se intercondiționează reciproc, formarea uneia realizându-se dependent de cealaltă. Elementele conștiinței morale orientează și stimulează conduita morală, iar aceasta valorifică elementele conștiinței morale, integrându-le în deprinderi, obișnuințe și trăsături de voință și caracter. Schematic legătura dintre ele este prezentată în figura ce urmează.

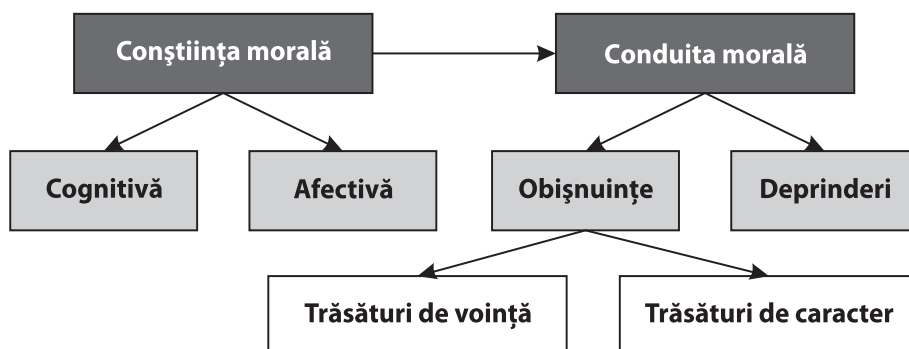


Figura 4.1. Categoriile educației morale [58, p. 159]

În practica școlară, cadrele didactice trebuie să încurajeze conduitele morale ale elevilor prin implementarea valorilor, a normelor morale, aceste acțiuni fiind posibile prin respectarea și stimularea sentimentului identității proprii și a conștiinței de sine (Cine sunt eu?); prin dezvoltarea acceptării de sine (Ce-mi place sau ce-mi doresc cu adevărat?); prin conștientizarea necesității practicării unor modele morale (Cum

trebuie să mă comport?); prin activarea la elevi a conștiinței mature (Care este cel mai bun lucru pentru mine?); prin valorizarea conduitelor și a succesului (Cum am acționat?) etc.

**Conținuturile educației morale** sunt analizate în literatura de specialitate din mai multe unghiuri de vedere. Sintetizând, putem identifica *două repere orientative*, care vizează raportarea omului la societate (*educația moral-civică*) și la sine (*educația moral-individuală*).

Dacă ne referim la **educația moral-civică**, constatăm că are un conținut preponderent social, fiind exprimată la nivel de *educație politică, educație economică, educație juridică*.

Privitor la educația moral-individuală, ea are un conținut particular condiționat prin raportarea personalității umane la sine, fiind exprimată la nivel de *educație filozofică și educație religioasă*. În societatea postmodernă se evidențiază un alt conținut specific, semnificativ în plan social și individual – *educația civică*, ce are drept finalități de bază formarea/dezvoltarea personalității civice la nivel teoretic și comportamental, fiind în strânsă corelare cu *educația politică* și cu *educația juridică*. Prevederile de bază ale educației civice sunt reflectate în mai multe acte normative: *Declarația Universală a Drepturilor Omului, Convenția cu privire la drepturile omului, Convenția cu privire la drepturile copilului* etc.

O viziune amplă referitoare la conținutul educației morale este propusă de E. Macavei, care consideră conținuturile educației morale drept un ansamblu structurat al cunoștințelor (reprezentări, noțiuni, idei, teorii), trăirilor afective (emoții, sentimente), atitudinilor și convingerilor, faptelor de conduită care au ca obiect de raportare valorile morale [37].

**Metodologia educației morale**, în viziunea lui S. Cristea (2010), include un ansamblu de metode și procedee care pot fi grupate la nivelul a trei modele orientative: *modelul strategic, modelul instrumental și modelul sintetic*. În continuare, vom descrie succint modelele enunțate.

**Modelul strategic** propune integrarea metodelor morale pe două coordonate fundamentale:

- *coordonata instruirii/conștiinței morale* implică:
  - metode verbale: expunerea morală (povestirea, explicația, prelegerea morală); conversația morală (dialogul moral, dezbateră etică); studiul de caz;
  - metode intuitiv-acționale: exercițiul moral, exemplul moral;
- *coordonata conduitei morale* angajează două categorii de metode centrate pe evaluarea acțiunii morale: aprobarea și dezaprobarea.

**Modelul instrumental** propune un număr apreciabil de metode morale raportate la obiective globale (de instruire morală și de acțiune morală):

- a) *explicația morală*, bazată pe procedee de stimulare și informare morală care pot fi preluate de la alte metode;
- b) *prelegerea morală*, bazată pe un volum de informare asigurat prin procedee expozitiv-verbale de tip demonstrație-pledoarie, conferințe, referate tematice;
- c) *convorbirea morală*, bazată pe procedee de dialog moral, dezbateri morală, povestire morală, comentariu moral;
- d) *exemplul moral*, cu procedee bazate pe exemple directe/indirecte, reale/imaginare;
- e) *studiul de caz*, bazat pe procedee de decizie, prezentare, analiză, dezbateri, recomandare morală;
- f) *exercițiul moral*, bazat pe două tipuri de procedee: procedee externe (ordin, dispoziție, îndemn, avertisment, apel, sugestie, lămurire, încurajare, stimulare prin recompensă); procedee interne (exersarea propriu-zisă prin procedee de autoevaluare morală);
- g) *aprobarea morală*, bazată pe procedee și tehnici de laudă, recunoștință, recompensă;
- h) *dezaprobarea morală*, bazată pe procedee și tehnici de observație, avertisment, ironie, reproș, sancțiune etc.

**Modelul sintetic** grupează metodele educației în funcție de trei criterii pedagogice complementare:

- 1) *după scopul prioritar angajat*:
  - metode de receptare și înțelegere a valorilor și normelor morale, exprimate conceptual și situațional: narațiunea morală, convorbirea morală, explicația morală, demonstrația morală, studiul de caz, reflecția morală;
  - metode de generare, consolidare și restructurare a conduitei morale, exprimate în funcție de context: exemplul moral, exercițiul moral, sancțiunea morală (pozitivă/negativă);
  - metode de autoconducere a personalității celui educat: autoobservarea morală, autodirijarea morală, autoevaluarea morală;
- 2) *după tipul de intervenție pedagogică*:
  - metode de educație morală directă: metode verbale;
  - metode de educație morală indirectă: exemplul moral, sugestia morală, metode de educație morală la nivel de (micro)grup;
- 3) *după modul de raportare a educatului la educator*:
  - metode bazate pe autonomia morală a educatului;
  - metode morale dependente de adult [24, p. 209-210].

Descriem succint cele mai des implementate **metode specifice educației morale**:

**Supravegherea**, prima care intervine în educația morală și oferă o bază pentru însușirea normelor morale. Supravegherea nu trebuie să intre în conflict cu libertatea și demnitatea elevului. Ca metodă de educație morală, implică nu doar o componentă constatativă, ci și una atitudinală – de a inhiba comportamentul imoral și de a stimula comportamentul moral;

**Exemplul**, care răspunde nevoii elevului de a urma un model, de a imita un comportament. Sunt distinse două categorii de exemple morale: (1) marile exemple morale ale autorilor de sisteme morale (Socrate, Isus Hristos, Moise), accesibile doar elevilor mai mari, care au capacitatea de a analiza critic elementele doctrinale, de a exprima opinii, de a elabora judecăți morale și de a le argumenta; (2) exemplele obișnuite din viața zilnică, accesibile elevilor mai mici, care le oferă prilejul formării reprezentărilor morale și al însușirii primelor idei morale: (a) exemple directe: părinți, profesori, colegi etc. (b) exemple indirecte: istorie, literatură, filme etc.

**Metoda aprecierii și sancționării pozitive și negative**, care constă în prelucrarea rezultatelor comportamentului moral și are o funcție ameliorativă, de corectare a conduitei. Aprecierea se completează cu sancțiunea pozitivă sau negativă care se aplică printr-o serie de procedee: lauda, aprobarea prin mimică, pantomimă, gesturi de încurajare, exprimarea recunoștinței, recompensa, ca procedee ale sancționării pozitive, și somația, mustrarea, pedeapsa, ca procedee ale sancționării negative. Vom atrage atenția asupra câtorva probleme de ordin psihopedagogic referitoare la aplicarea pedepsei: pedeapsa nu trebuie percepută de elev ca expresie a sentimentului de ură sau de răzbunare din partea profesorului, educatorul trebuie să aibă certitudinea că elevul pedepsit își înțelege fapta și este conștient de gravitatea ei. Pedeapsa nu trebuie aplicată fără discernământ, altfel apare riscul de amplificare a conflictului, pedeapsa trebuie să fie totdeauna individualizată, să țină seama de particularitățile individuale și de contextul în care s-a comis abaterea.

**Convorbirea morală** – dialog ce urmărește clarificarea noțiunilor sau normelor morale și dezvoltarea unor opinii și convingeri. Convorbirile pot fi: (a) convorbiri ocazionale și planificate; (b) convorbiri individuale și de grup.

**Exercițiul moral** – executarea conștientă și repetată a unor fapte și acțiuni în scopul formării deprinderilor și obișnuințelor de comportare morală;

**Studiul de caz** – este o analiză amănunțită a comportamentului unui grup sau a unei persoane pentru a surprinde un model al unui fenomen social. Importantă este luarea în considerare a tuturor particularităților contextuale. Soluționarea studiului de caz necesită aplicarea mai multor metode complementare de culegere, analiză, prelucrare și stocare a informațiilor relevante, atât cantitative, cât și calitative.

**Dezabrobarea morală** – apreciere nefavorabilă a acțiunilor și conduitei celor care se educă, în scopul prevenirii și combaterii manifestărilor comportamentale negative.

**Principiile educației morale**, după S. Cristea (2010), concentrează normele și regulile de acțiune valabile în orice situație de proiectare, realizare și dezvoltare a obiectivelor, conținuturilor și metodologiilor specifice asumate într-un context pedagogic determinat. Autorul evidențiază următoarele principii generale ale educației morale:

1. *Principiul corespondenței pedagogice dintre teoria morală și practica morală;*
2. *Principiul valorificării resurselor și a disponibilităților pozitive ale personalității umane în vederea eliminării celor negative;*
3. *Principiul unității și al continuității axiologice între toate formele de proiectare, realizare și dezvoltare a educației morale;*
4. *Principiul diferențierii educației morale în funcție de determinările sale particulare (vârstă, domeniu socio-profesional, context educațional) și individuale (structura fiecărei personalități) [Ibidem, p. 210].*

Necesitatea respectării principiilor educației morale este confirmată din punct de vedere pedagogic, psihologic și social.

### 4.2.3. Educația estetică

*Nu-i frumos ce e frumos, e frumos ce-mi place mie. (proverb)*

Omul se naște, se dezvoltă în concordanță cu legile frumosului, armoniei esteticii din natură, operele de artă, din societate. Cuvântul „estetic” își are originea în limba greacă, „*estheticos*” – ceva care se adresează simțirii interioare, a simți.

Conform DEX-ului, **estetic** este sinonim cu *frumos, plăcut*. [80].

Vorbind despre **frumos**, în viața cotidiană acest concept se utilizează din mai multe perspective:

- *frumosul din natură* (flori, codri, dealuri, podgorii, iarbă, rouă, picături de ploaie, nori, răsăritul soarelui, murmurul izvoarelor, cântecul păsărilor etc.);
- *frumosul din viața socială* (relația dintre oameni, plăcerea activității profesionale, produsele activității umane);
- *frumosul artei* (muzică, literatură, artă plastică, teatru, cinema, dans).

Preocupările omului pentru frumosul din natură, artă sau viața socială a existat dintotdeauna. Istoria civilizației și estetica ne-au evidențiat adevărul că omul, din cele mai vechi timpuri, a fost sensibil la frumos, a iubit și a prețuit frumosul, preocupându-se de promovarea și crearea lui. Desenele și încrustările de animale, de scene de

vânătoare sau luptă din peșteri, ornamentele arhitecturale de pe diversele construcții, arta populară și, mai ales, crearea marilor opere literare de pictură și sculptură, de muzică, teatru și film sunt o dovadă a legăturii nemijlocite dintre om și valorile estetice.

În zilele noastre, când nevoia omului pentru frumos crește considerabil odată cu sporirea creațiilor estetice, apare ca necesară modelarea lui prin intermediul frumosului. Astfel apare educația estetică, ce urmărește cultivarea valorilor frumosului, formarea atitudinilor de receptare și apreciere a frumosului, dar și a aptitudinilor de creare a frumosului. De aici și a doua semnificație a **esteticii** – știință care studiază legile și categoriile artei, considerată ca forma cea mai înaltă de creare și de receptare a frumosului; ansamblu de probleme privitoare la esența artei, la raporturile ei cu realitatea, la metoda creației artistice, la criteriile și genurile artei [Ibidem].

În opinia lui S. Cristea, *educația estetică* reprezintă activitatea de formare/dezvoltare a personalității, proiectată și realizată prin receptarea, evaluarea, trăirea și crearea valorilor frumosului din natură, societate, artă [21, p. 226].

Definiția propusă de N. Silistraru (2010) este aproape ca sens de precedenta: *educația estetică* este activitatea de formare și dezvoltare a personalității umane, proiectată și realizată prin studierea, aplicarea și crearea unor valori raportabile la categoria de frumos [58, p. 167].

Valorile estetice din natură, societate, artă au un caracter deschis, emergent, multifazic și sunt sintetizate în cadrul următoarelor **categorii estetice**: (1) *idealul estetic*, (2) *simțul estetic și gustul estetic*, (3) *spiritul de creație estetică*.

**Idealul estetic** reprezintă modelul de frumos afirmat la scară socială, determinat din punct de vedere istoric într-o anumită etapă de evoluție a societății în general, a culturii și a educației în mod special.

**Simțul estetic și gustul estetic** constituie capacitatea de a percepe și reprezenta frumosul, respectiv de a explica și de a înțelege frumosul, care asigură, în interacțiunea lor, capacitatea/competența de a evalua și de a trăi frumosul.

**Spiritul de creație estetică** reprezintă aptitudinea rezultată din capacitatea/competența de a realiza frumosul la nivelul naturii, societății, artei [21, p. 227].

În literatura de specialitate se disting și alte două categorii estetice: (a) *sentimentele și convingerile estetice*; (b) *judecata estetică*.

**Sentimentele și convingerile estetice** reprezintă configurații de emoții ce rezultă din trăiri mai profunde și de durată a frumosului din natură, societate, artă. Convingerile estetice sunt acele idei despre frumos care au deosebit mobiluri interne și care orientează preocuparea omului pentru introducerea frumosului în modul său de viață, în relațiile sale cu lumea și cu ceilalți.



**Judecata estetică** este o categorie estetică predominant intelectuală care constă în capacitatea de apreciere a rolurilor estetice pe baza unor criterii de evaluare [18, p. 201].

În opinia lui I. Bontaș, abordarea eficientă a educației estetice necesită cunoașterea următoarelor categorii: *frumos, sublim, eroic, maiestuos, comic, tragic, urât*.

**Frumosul** este categoria centrală a esteticii, care reflectă aspectele de echilibru și armonie prezente în obiectele, fenomenele și procesele din natură, societate și gândire (frumos este un peisaj din natură, o relație inter-umană sau o judecată morală, corectă).

**Sublimul** indică la cel mai înalt grad de desăvârșire (ex.-iubirea).

**Eroicul** face trimitere la eroi, la fapte eroice, de excepție, dar care nu sunt din domeniul realității, ci al reflectării ei estetice.

**Maiestuosul** semnalează măreția, grandoarea (ex. catedrala Notre-Dame din Paris, turnul Eiffel, podul Alexandre pot fi numite maiestuoase).

**Comicul** este categoria esteticii caracterizată prin promovarea râsului, de cele mai multe ori printr-o nepotrivire, neconcordanță de elemente și situații (ex. o piesă de teatru, o situație din viața de toate zilele).

**Tragicul** indică gravitatea unei situații, a unei fapte, a unei persoane, determinată de un conflict care se termină cu înfrângerea unor idealuri, valori.

**Urâtul** este categoria estetică opusă în mod direct frumosului. Dacă frumosul implică armonia și echilibrul, urâtul face trimitere la dizarmonie, provocând neplăcerea și repulsia [7, p. 78].

Rezumând, concludem că educația estetică definește, astfel, dimensiunea generală a activității de formare/dezvoltare permanentă a personalității în vederea integrării sociale, proiectată și realizată prin conținuturi pedagogice generale proprii valorilor frumosului, obiectivat în natură, societate, artă.

În limbajul pedagogic utilizăm conceptele **educație estetică** și **educație artistică**, aceste nefiind totalmente identice. O analiză comparată a acestor noțiuni este propusă de C. Cucuș. În accepțiunea autorului, pentru educația estetică, frumosul poate fi atât scop, cât și mijloc. Frumosul ca scop stă la baza educației pentru artă, frumosul ca mijloc întemeiază educația prin artă. Precizăm că educația estetică nu trebuie confundată cu educația artistică. Din punct de vedere al conținutului, educația estetică are o sferă mai largă, incluzând frumosul din natură, societate, artă; educația artistică vizează doar frumosul din opera de artă. Din punct de vedere al finalităților, educația estetică își propune formarea receptivității și creativității estetice, pe când educația artistică are în vedere dezvoltarea capacităților creative în registrele metodice, specifice fiecărei arte. Din punctul de vedere al formelor de realizare, educația estetică se desfășoară, cu preponderență, sub forma unor activități teoretico-informative, pe

când educația artistică se derulează în formă practic-aplicativă. Educația estetică este recomandată tuturor elevilor, pe când educația artistică – celor cu capacități înalte în domeniul artelor [24, p. 73].

Obiectivul general al educației estetice este formarea/dezvoltarea conștiinței estetice a personalității umane. Literatura pedagogică [24, p. 73-74], [21, p. 227-228], [16, p. 202-203] evidențiază două grupe de **obiective pedagogice ale educației estetice**, fiecare dintre ele derivând în **obiective specifice**:

- I. dezvoltarea atitudinilor estetice, formarea capacității de a percepe, a însuși și a folosi adecvat valorile estetice
  - formarea/dezvoltarea receptivității estetice;
  - formarea/dezvoltarea convingerilor estetice;
  - formarea/dezvoltarea obișnuințelor estetice;
  - formarea/dezvoltarea atitudinilor estetice;
  - formarea/dezvoltarea capacității de interiorizare a categoriilor estetice, angajate la nivelul unor norme estetice.
- II. dezvoltarea capacității de a crea valori estetice
  - identificarea aptitudinilor speciale pentru diferite genuri de artă;
  - formarea/dezvoltarea capacităților artistice specifice fiecărei arte;
  - formarea/dezvoltarea creativității estetice.

Din perspectivă psihologică, evidențiem următoarele obiective ale educației estetice:

- 1) formarea/dezvoltarea receptivității estetice (educarea sensibilității gândirii și conduitei estetice);
- 2) formarea/dezvoltarea motivației estetice (educarea intereselor estetice și a stilului de viață estetic);
- 3) formarea/dezvoltarea creativității estetice (cultivarea aptitudinilor creative/generale și specifice și a atitudinilor creative deschise) [21, p. 228].

**Conținuturile educației estetice** se află în raport de corespondență cu obiectivele menționate anterior, fiind adaptate la particularitățile fiecărei trepte de școlarizare și la cele de vârstă. Proiectarea și realizarea acestor conținuturi implică toate valorile frumosului din artă, societate și natură.

Educația estetică se poate realiza *în cadrul școlii*, prin intermediul disciplinelor școlare incluse în planul de învățământ, dar și prin *activități complementare* (excursii tematice, concursuri artistice, vizite, cercuri, serbări, audiții, etc.), dar și *prin activități extrașcolare* (vizionări de spectacole de teatru, film, balet, concerte, expoziții de artă, discuții cu artiști etc.), ce vor fi valorificate, din punct de vedere educativ de către cadrele didactice.

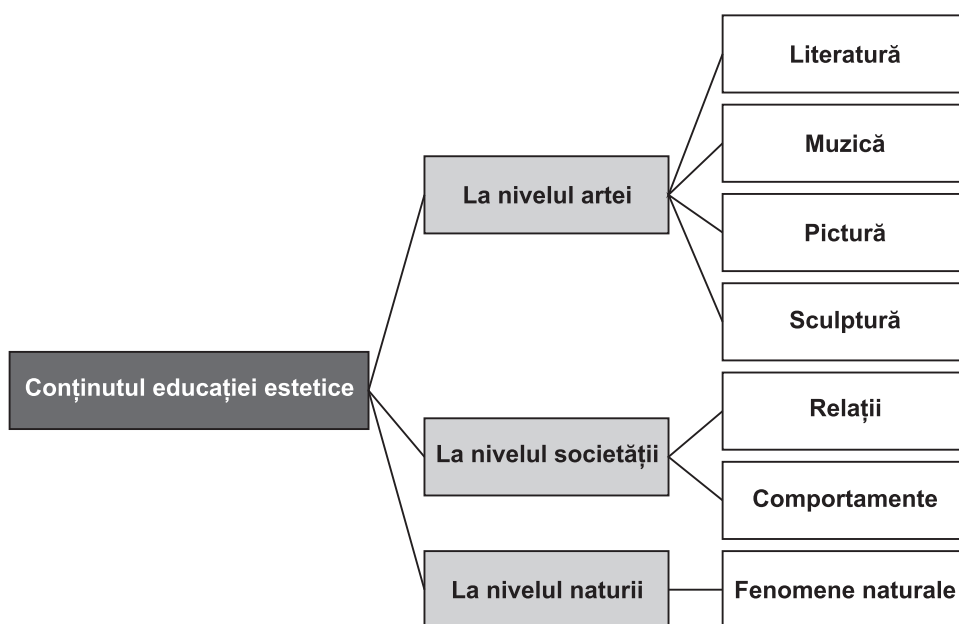


Figura 4.2. Conținutul educației estetice [58, p. 168]

În curriculumul școlar sunt incluse câteva discipline școlare care contribuie esențial la formarea/dezvoltarea culturii estetice a elevilor. Printre ele specificăm:

- *Limba și literatura română* – vizează educarea sensibilității literare, formarea/dezvoltarea gustului literar, însușirea unui spirit critic și formarea capacităților de apreciere a operei literare, stimularea atitudinilor și comportamentelor estetice, cultivarea creativității literare.
- *Educația muzicală* – urmărește formarea priceperii de a audia și interpreta o piesă muzicală, dezvoltarea limbajului muzical, stimularea sensibilității artistice, dezvoltarea laturii afective a personalității.
- *Educația plastică* – prin formele sale diverse (după natură, din memorie, decorativ, tehnic, artistic, etc.), își propune să dezvolte aptitudinea de a observa, imaginația reproductivă și creatoare, capacitatea de a aprecia și reproduce fenomenele și obiectivele lumii înconjurătoare.

Pe lângă aceste obiecte de învățământ, prin măiestria cadrului didactic în utilizarea și valorificarea conținuturilor, pot contribui la formarea culturii estetice și istoria, geografia, științele naturii, matematica, limbile moderne, educația fizică, educația civică, dirigenția.

*Metodologia educației estetice* include mai multe metode și tehnici în funcție de situațiile educative și de resursele disponibile: lectura dirijată, lectura explicativă,

narațiunea, observarea, studiul de caz, descoperirea, exercițiul, jocul didactic, dramatizarea, studiul documentelor, instruirea programată etc. Metodele enunțate sunt în interdependență reciprocă cu conținuturile specifice educației estetice, oferindu-i profesorului o mai mare flexibilitate în implementare atât în cadrul educației formale (lecții și activități curriculare), cât și în mod special, în cadrul educației nonformale și informale (ore opționale, cercuri pe interese, cluburi, excursii, spectacole, filme, mass-media etc.).

**Principiile educației estetice** au valoarea unor norme din categoria imperativelor axiomatice, valabile și în cazul celorlalte conținuturi generale ale educației. Se disting următoarele **principii generale ale educației estetice** [21, p. 230]:

- principiul corespondenței pedagogice dintre conștiința estetică teoretică și conștiința estetică practică;
- principiul valorificării resurselor și a disponibilităților estetice pozitive existente la nivelul fiecărei personalități umane în vederea facilitării procesului de integrare școlară, profesională și socială;
- principiul valorificării în plan estetic a tuturor formelor de educație/instruire;
- principiul diferențierii educației estetice în funcție de determinările sale particulare (vârstă, treaptă școlară, discipline școlare/universitare, mediu școlar/extrașcolar, context educațional) și individuale (structura aptitudinală și atitudinală a fiecărei personalități).

Practica educației estetice, realizată în mediul școlar și extrașcolar, într-un cadru organizat (formal, nonformal), deschis în direcția numeroaselor influențe formative cu rezonanță estetică pozitivă, dar și negativă, venite din mediul informal, impune avansarea unor **principii specifice educației estetice** [Ibidem]:

- principiul deschiderii educației estetice spre toate sursele și resursele de frumos existente în natură, societate și artă;
- principiul interdependenței dintre receptarea estetică, evaluarea estetică și creația estetică;
- principiul înțelegerii unității dintre conținutul și forma obiectelor estetice;
- principiul modelării estetice a personalității umane în contextul oricărei activități cu finalitate creativă de tip inovator sau emergent.

Pentru realizarea cu succes a educației estetice și în scopul formării/dezvoltării unei personalități ce deține gust estetic, simț estetic, spirit de creație estetică, judecată estetică, sentimente și convingeri estetice, se insistă asupra respectării unor cerințe simple:

- folosirea celor mai valoroase creații estetice din cele mai variate surse de frumos;

- prezentarea lor în concordanță cu mijloacele și modalitățile de exprimare estetică (sunet, culoare, formă, stil, materiale, etc.);
- realizarea educației estetice prin contactul nemijlocit cu creația estetică;
- dinamizarea responsabilității, a spiritului critic și de inițiativă creatoare la realizarea designului, cu privire la ținuta vestimentară, la modă și comportament, dar și la activitatea social-utilă;
- educația estetică trebuie să evite produsele artistice inestetice, de prost gust;
- concomitent cu educația estetică să se dezvolte autoeducația estetică.

Educația estetică îl face pe om mai corect, mai bun, mai frumos. Ea poate avea chiar un efect terapeutic, de vindecare a unor boli, în deosebi psihice. Astăzi este pe larg aplicată meloterapia, nu mai puțin sunt vestite efectele Mozart.

În condițiile progresului tehnico-științific, al tehnologizării și al informatizării relativ intense a tuturor domeniilor vieții sociale, umanizarea omului prin frumos, prin educația estetică reprezintă o necesitate vitală.

#### 4.2.3.1. Educația artistică

*Arta se simte, nu se explică. (Apollinaire)*

Astăzi, în perioada zgomotelor continue, a conflictelor și a nocivului amestec de cultură, omul, mai mult ca oricând, are nevoie de stabilitate emoțională și spirituală. În acest context, arta, alături de educație, stimulează spre experiențe trăite în armonie și echilibru cu sine și cu cei din jur.

Omul, din naștere fiind o fire creativă, reflectă realitatea în diverse moduri: prin cuvinte, prin culori, prin semne și simboluri grafice, prin sunete, prin mimică și gesturi etc. Astfel, distingem diferite **genuri de artă**: *literatura, artele plastice, coregrafia, muzica, teatrul, cinematografia*. Unele dintre ele există ca arte independente (literatura, muzica, arta plastică), altele sunt complexe (teatrul, cinematografia).

Arta își are rolul și destinația sa în edificarea personalității umane. Arta este, prin definiție, reflectarea în conștiința omului a realității obiective exprimată în imagini artistice. Pentru a înțelege mai clar relația „om-artă”, „viață-artă”, savantul I. Gagim (2007) evidențiază **funcțiile artei** [29, p. 22-23]:

- *gnoseologică* (arta cercetează lumea înconjurătoare, viața interioară a omului);
- *axiologică* (arta ia atitudine față de realitate);
- *hedonistică* (arta produce plăcere, detectare, satisfacție);
- *sugestivă* (arta sugerează omului anumite idei, gânduri, sentimente, convingeri);
- *iluministă* (arta transmite informații, răspundește idealuri viziuni, concepții);
- *comunicativă* (prin limbajul artei oamenii comunică între ei);

- *euristică* (arta dezvoltă aptitudini creative);
- *katharsis* (arta purifică sufletul, îl înalță, îl înobilează);
- *estetică* (arta cultivă frumosul, armonia, echilibrul, perfecțiunea);
- *educativă* (arta educă sentimente morale, spirituale, formează calități umane).

În concluzie, autorul menționează că arta este una dintre formele supreme ale evoluției materiei – formă întruchipată de om, realizată prin om, prin linia lui spirituală.

În pedagogie vorbim despre o artă a educației, ceea ce presupune a forma și dezvolta personalitatea prin integritatea calității artistice, ca rezultat fiind asigurată atractivitatea, emoționalitatea și îmbunătățirea actului educațional. În literatura pedagogică **educația artistică** este privită ca o latură a educației estetice care are capacitatea sa exemplară de modelare a sensibilității, a raționalității și a creativității umane. Or, una dintre categoriile educației estetice, după N. Silistraru (2010), este *spiritul de creație estetică* – capacitatea omului de a crea frumosul, la nivelul artei, societății, naturii [58, p. 167].

Educația artistică pregătește omul pentru nevoia de artă, de frumos, de spiritualitate și pentru știința de a se folosi, de a simți, și de a prețui produsele artistice. **Scopul de bază al educației artistice** este formarea culturii artistice ca parte indispensabilă a culturii spirituale a personalității.

Rolul educației artistice în formarea competențelor tinerilor pentru viață în secolul XXI a fost recunoscut pe larg la nivel european. Tot mai des se propun în școală teme ce presupun cultivarea artistică la toate nivelele și formele de educație în scopul mobilizării pozitive a energiilor elevului, pentru încurajarea resurselor creative, emoționale și spirituale ale acestuia.

Salutabilă, în acest sens, este experiența unor țări precum Grecia, Slovenia, Slovacia și Finlanda, care au integrate în curriculumul școlar vizitele culturale. În Estonia, Cipru, Ungaria, Malta, România și Finlanda există un sistem pentru educația muzeală. În Germania și Spania vizitele educaționale ale elevilor la muzee reprezintă ceva obișnuit. Ele sunt adesea oferite gratis pentru a încuraja acest tip de activități.

De exemplu, în Germania unele muzee oferă câte o zi gratis pe săptămână pentru grupurile de școlari, ca momeală. În România a fost adoptată o strategie la nivel național de a descentraliza anumite domenii culturale, incluzând dezvoltarea cooperării dintre școli și muzee. De fapt, unul dintre indicatorii de performanță folosiți pentru a monitoriza și evalua implementarea acestei strategii e cu siguranță numărul vizitelor la muzee, făcute de grupuri organizate de școlari [81].

Majoritatea țărilor au practici diferite în ceea ce privește formarea profesorilor de arte. În Republica Moldova, conform Codului Educației, formarea cadrelor didactice, inclusiv în domeniul artelor, se realizează pe două dimensiuni:

- a) formare inițială în colegii (învățământul profesional tehnic postsecundar) și în universități (studii superioare la ciclul I, licență, studii superioare la ciclul II, masterat, studii superioare la ciclul III, doctorat) și
- b) formare profesională continuă (cursuri, stagii, seminare, conferințe etc.). Menționăm, în acest context, activitatea *Centrului Republican de Educație artistică și Cercetare în educația artistică* din cadrul catedrei de Arte și Educație artistică a Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți, fondat de doctorul habilitat, profesorul universitar, Ion Gagim, centru unic în țara noastră, care prestează servicii educaționale în domeniul educației artistice pentru toate ciclurile și nivelurile sistemului de învățământ. Centrul se bucură de recunoaștere națională și internațională, colaboratorii lui fiind autori de manuale școlare și universitare, monografii, ghiduri metodologice, culegeri de materiale ale conferințelor și multiple indicații metodice în ajutor studenților și cadrelor didactice.

În concluzie, la nivel conceptual, teoretic, situația în domeniul educației artistice este foarte bună, cel puțin în zona de nord a țării. Totuși, insuficiența educației artistice din instituțiile de învățământ a fost și estet recunoscută de către mulți cercetători. Numărul de ore la disciplinele școlare precum educația muzicală, educația plastică, limba și literatura română este redus pentru a putea asigura o educație multilaterală și adecvată cerințelor societății. Nu este un secret faptul că mulți dintre absolvenții instituțiilor preuniversitare rămân indiferenți față de operele de artă autentică, nu se emoționează, nu percep și nu înțeleg esența lor. Aceste probleme pot fi soluționate în cazul cunoașterii și respectării **legităților specifice pedagogiei artistice** [29, p. 11-12], și anume:

1. Întâietatea factorului emoțional, în raport cu cel rațional;
2. Dominația factorului artistic, în raport cu cel tehnic, în orice activitate educativă;
3. Omniprezența pasiunii, a interesului viu, a dorinței și a bucuriei de a realiza acțiunea artistică;
4. Omniprezența trăirilor estetice, spirituale, munca și căutările permanente ale sufletului;
5. Colorarea „artistică” a strategiilor educaționale, înzestrarea în veșmânt artistic-emoțional a procesului educațional;
6. Prezența elementului „creație” în orice acțiune pedagogică;
7. Dezvoltarea sensibilității, receptivității interioare, a gândirii și imaginației artistice;
8. Prezența unui contact viu, emoțional, între profesor și elev, a unor relații de colaborare artistică, de sinceritate și „rudenie” sufletească, de interes comun;

9. Predominarea aspectului artistic-educativ în raport cu cel artistic-instructiv;
10. Prioritatea metodelor intuitive în raport cu cele rațional abstracte.

De asemenea, recomandăm **respectarea principiilor educației artistice** nu doar în desfășurarea activităților didactice din cadrul educației formale, dar și în timpul realizării educației nonformale prin activitățile extracurriculare și extrașcolare [Ibidem, p. 72-76]:

1. principiul intuiției;
2. principiul corelației educației artistice cu viața;
3. principiul unității educației, instruirii și dezvoltării artistice;
4. principiul reinterprețării pedagogice a artei;
5. principiul interiorizării artei;
6. principiul accesibilității;
7. principiul sistematizării, continuității, gradației;
8. principiul însușirii conștiente și active.

În realizarea educației artistice, nu vom evita tezaurul pedagogic tradițional, dar îl vom completa cu **metodele specifice educației artistice**: metoda acțiunii emoționale, metoda dramaturgiei emoționale, metoda stimulării imaginației, metoda reinterpretării artistice a artelor, metoda caracterizării poetice a artei, metoda euristică, metoda generalizării artistice, metoda asemănării și contrastului [29, p. 77-84]:

Rezumând, concludem că educația artistică presupune formarea nu doar a capacităților de apreciere estetică, a judecății estetice, ci și formarea/dezvoltarea capacității de a aprecia frumosul, de trăire emotivă a valorilor estetice. Există, de asemenea, nevoia de a încuraja tinerii pentru a studia și aprecia frumosul din artă, aceste dezvoltări supunând educația artistică unor provocări evidențiate prin dezbateri și politică de cercetare.

#### 4.2.4. Educația tehnologică

Viața este în continuă schimbare, revoluțiile tehnologice marcând modul de existență a omului contemporan. Fiind influențată de diverși factori de ordin extern, dar și intern, educația tehnologică se impune de la sine. Omul modern trebuie să fie format pentru o profesie, pentru viața de familie, pentru a practica un stil anume de viață – acestea fiind realizate în cadrul educației tehnologice.

C. Cucuș (2008) evidențiază următorii factori principali care generează necesitatea realizării educației tehnologice:

- mutațiile tehnice și tehnologice contemporane, care predispun la noi ritmicități și dependențe umane;



- nevoia evidentă de a înțelege, cunoaște și stăpâni tehnica și produsele tehnologice;
- obținerea unei relative autonomii pragmatice, inclusiv prin dobândirea unor îndemânări, priceperi în domeniul tehnic;
- necesitatea orientării în câmpul profesiunilor;
- imprimarea unei dimensiuni practice tuturor încorporărilor de ordin pur științific, teoretic;
- propensarea activităților practice ca stimulatoare și dinamizatoare a inovațiilor de ordin tehnic și tehnologic [24, p. 106].

Chiar dacă schimbările tehnice și tehnologice sunt de neevitat în viața cotidiană, oamenii trebuie să fie suficient informați și formați în scopul explorării suporturilor tehnice și să le poată integra în practica de zi cu zi. Or, se impune necesitatea realizării educației tehnologice. Printre argumentele de bază, în acest sens, M. Momanu (2002) evidențiază:

- *argumentul ontic* – tehnica face parte din viața noastră; stilul de viață al omului contemporan se definește și se afirmă și în raport cu tehnica și valorile tehnologiei;
- *argumentul de ordin etic* – educația tehnologică este necesară pentru dezvoltarea conștiinței progresului tehnic din perspectivă umanistă pentru a preveni consecințele aplicării premature sau fără discernământ a rezultatelor cercetărilor tehnologice;
- *argumentul de natură intelectuală* – a fi format din punct de vedere intelectual implică și asumarea unei culturi tehnologice, precum și stăpânirea unor priceperi și capacități de natură tehnică (alfabetizare tradițională: citit, scris; alfabetizare computerizată: comunicare prin intermediul computerului);
- *argumentul de ordin pragmatic* – odată ce școala își asumă responsabilități pentru orientarea și formarea profesională, ea nu poate ignora evoluțiile, schimbările produse în lumea profesiunilor, generate de progresele tehnice [41, p. 127-128].

**Educația tehnologică** reprezintă activitatea de formare/dezvoltare a personalității, proiectată și realizată prin valorile științei aplicate în toate domeniile vieții sociale, în general, în producția (materială și spirituală) în mod special, cu implicații directe în procesul de orientare și integrare școlară, profesională și socială. Definirea conceptului vizat, susține S. Cristea (2010), presupune raportarea la noțiunea de tehnologie, care vizează procesul de aplicare a științei în viața socială prin intermediul unor strategii și norme specifice, a unor metode, tehnici, instrumente, mijloace etc. proprii fiecărui domeniu practic de referință [21, p. 220].

Educația tehnologică este interpretată în literatura de domeniu ca educație intelectuală aplicată ea asigurând premisa formării profesionale a personalității. Ea este inițiată de la nivelul învățământului general ca disciplină școlară, continuată în învățământul profesional tehnic și cel superior.

**Obiectivele pedagogice ale educației tehnologice** pot fi clasificate în funcție de gradul lor de generalitate. Modelul angajat este asemănător cu cel folosit în cazul tuturor conținuturilor generale ale educației. Pot fi avansate următoarele categorii de obiective pedagogice:

**Obiectivul general** presupune formarea/dezvoltarea conștiinței tehnologice a personalității, care angajează un ansamblu de cunoștințe, capacități și atitudini aplicative.

**Obiectivele specifice ale educației tehnologice:**

- formarea/dezvoltarea conștiinței tehnologice teoretice;
- formarea/dezvoltarea conștiinței tehnologice practice.

**Obiectivele concrete ale educației tehnologice** reies din operaționalizarea obiectivelor specifice, realizabile în cadrul unor activități educative, organizate formal sau nonformal, în condiții proprii diferitelor domenii de aplicare a științei în viața socială, în toate sectoarele și ramurile producției materiale și spirituale [Ibidem, p. 221].

**Conținuturile specifice educației tehnologice** corespund acestor obiective realizabile prin toate științele respective, prin toate disciplinele științifice studiate în cadrul procesului de învățământ.

Conținuturile reflectă specificul fiecărei trepte și discipline școlare/universitare, fiind mai pronunțate în cazul unor obiecte de învățământ precum științele naturii, activitățile practice și de laborator etc. Conținutul educației tehnologice poate fi proiectat și din perspectiva orientării școlare și profesionale a elevilor, acesta fiind net superior altor modele, deoarece pune accent pe necesitatea educației permanente a personalității.

În aceeași ordine de idei, se recomandă cadrelor didactice să realizeze activități de cunoaștere a elevilor, de educare a elevilor în vederea alegerii carierei, de informare școlară și profesională și de consiliere și îndrumare efectivă a elevului.

**Metodologia specifică educației tehnologice** corespunde obiectivelor și conținuturilor educației tehnologice și valorifică, în deosebi, metodele didactice bazate pe acțiuni practice.

Gh. Tomșa propune o taxonomie a metodelor și tehnicilor specifice educației tehnologice în raport cu obiectivele specifice:

- a) *metode și tehnici de cunoaștere a personalității elevului*: observarea, analiza produselor activității, convorbirea, chestionarul, biografia, autobiografia, autocaracterizarea;
- b) *metode și tehnici de investigare a grupurilor școlare*: metoda aprecierii obiective, testul sociometric;
- c) *metode și tehnici de educare a elevului în vederea alegerii carierei*: vizează metodele didactice, valorificate ca metode active, participative, implicate direct în individualizarea/diferențierea activităților de educație/instruire;
- d) *metode și tehnici de informare școlară și profesională*: conferințe, cursuri, consultații, vizite, expoziții, monografii;
- e) *metode și tehnici de consiliere în perspectiva sfatului final de orientare școlară, profesională și socială*: metoda corelației dintre rezultatele școlare, aptitudinile generale și speciale, motivațiile interne și externe, cerințele socioprofesionale, obiectivate la nivel local, teritorial, național, pe termen scurt, mediu, lung; metoda corelației dintre opțiunile elevului și ale familiei și potențialul psihopedagogic al elevului [69, p. 150-183].

Metodele și tehnicile specifice educației tehnologice reflectă relația strânsă dintre educația intelectuală și educația tehnologică, aceasta din urmă completând-o pe prima. Educația tehnologică nu diminuează educația intelectuală, ci vine s-o completeze, să-i dea o valoare și o eficiență superioară.

**Principiile educației tehnologice** normează activitatea de formare-dezvoltare a personalității prin valorile științei aplicate. Astfel, pot fi evidențiate următoarele **principii generale ale educației tehnologice**:

1. principiul corespondenței pedagogice dintre conștiința tehnologică teoretică și conștiința tehnologică practică;
2. principiul valorificării resurselor și a disponibilităților tehnologice pozitive ale personalității umane în vederea orientării și integrării școlare, profesionale și sociale optime;
3. principiul valorificării în plan tehnologic a tuturor formelor de educație/instruire;
4. principiul diferențierii educației tehnologice în funcție de determinările sale particulare (vârstă, treaptă școlară, domeniu socioprofesional, context educațional) și individuale (structura aptitudinală și atitudinală a fiecărei personalități).

În concluzie, alături de educația intelectuală, educația tehnologică asigură o bază superioară pentru o educație profesională de valoare.

### 4.2.5. Educația fizică

*Minte sănătoasă într-un corp sănătos (Juvenal)*

Cu toții recunoaștem importanța echilibrului dintre sănătatea fizică și viața cotidiană, acestea fiind componente ale culturii personalității umane. Încă din cele mai vechi timpuri, omul a fost și continuă să fie preocupat de sănătate, de rezistența la diferite boli, de stimularea imunității organismului, de creșterea forței musculare etc. Atât timp cât omul este sănătos, el se poate bucura de succesele proprii și ale altora, poate face studii și avansa în carieră, este apt de a săvârși fapte morale de înaltă apreciere etc.

Un mod de viață sănătos înseamnă mișcare, alimentație sănătoasă și igienă corporală și mentală adecvată. Grecii din Antichitate sunt cunoscuți pentru Jocurile Olimpice, care promovau sportul de performanță, fiindcă statul avea nevoie de bărbați puternici, sănătoși, viguroși, pregătiți să lupte și să câștige războaie. Și noi avem nevoie de sănătate, dar nu pentru a face față războaielor, ci pentru a crește, a supraviețui unor maladii și pentru a ne dezvolta armonios din toate punctele de vedere. Or, promovarea sportului în rândurile copiilor, elevilor este un lucru esențial și de mare importanță.

Conceptul de educație pentru cultura fizică este mai cuprinzător decât cel de educație fizică, utilizat pe larg în pedagogia tradițională, care se reduce doar la latura sa „corporală” sau la alte conținuturi specifice (spre exemplu: educația sanitară, igienică, sportivă, medicală).

**Educația pentru cultura fizică**, în viziunea lui S. Cristea (2010), este concepută ca *activitate de formare-dezvoltare a personalității prin valorificarea deplină a potențialului anatomo-fiziologic al omului în condiții igienico-sanitare specifice societății moderne și postmoderne*. În acest context, autorul înscrie și noțiunea de „sănătate fizică” a omului, care trebuie cultivată și întreținută permanent, printr-o existență activă, rațională, eficientă. Știința interpretează sănătatea nu ca absență a maladiei, dar ca și capacitate de a trăi activ, ca bunăstare a omului, care doar inițial și parțial i se dă de la natură, fiind obținută în principal printr-un mod corect de viață. Prin urmare, devine clară legătura culturii fizice cu dezvoltarea organismului, sănătatea și modul de viață, comportamentul omului [21, p. 87-88].

Științele educației accentuează importanța stimulării modului sănătos de viață, deoarece omul sănătos este fericit, vesel, optimist, deschis spre colaborare, pozitiv în comunicare, se integrează cu succes în colectiv etc.

#### **Obiectivele educației fizice:**

**Obiectivul general** al educației fizice constă în formarea/dezvoltarea conștiinței fizice, printr-o cultură adecvată.

**Obiectivele specifice:**

- corelarea activităților de dezvoltare biologică echilibrată cu cele de activitate psihică echilibrată;
- formarea/dezvoltarea capacităților și deprinderilor motrice;
- definitivarea conduitei igienico-sanitare;
- dezvoltarea stărilor afective pozitive provocate de mobilizarea energetică;
- educarea voinței în condiții de competitivitate;
- valorificarea potențialului fiecărei persoane la nivelul activităților sportive orientate spre (auto)perfecționarea resurselor fizice.

**Conținuturile specifice educației fizice** corespund obiectivelor menționate anterior și se realizează prin disciplina *educația fizică*, inclusă în curriculumul școlar ca disciplină obligatorie, la toate nivelurile și treptele sistemului de învățământ. Acestea variază în funcție de vârsta elevului și de forma de activitate propusă (formală sau nonformală), cu valorificarea influențelor de tip informal. Conținuturile specifice, realizabile în plan formal sunt aprofundate, în funcție de talentul și preocuparea elevilor, în plan nonformal – prin activități extrașcolare, întreceri sportive, secții sportive, spartachiade etc.

**Metodologia educației fizice** este în corelare cu cerințele de dezvoltare armonioasă a personalității și se axează pe metodele bazate pe acțiune, precum: exercițiul, jocurile didactice, activitățile practice, gimnastica, sportul de performanță, turismul, dansul.

*Exercițiul fizic* presupune repetarea sistematică a unei mișcări în vederea formării de priceperi și deprinderi motorii, a dezvoltării calităților motrice. Exercițiile fizice, practicate corect și eșalonat, au efecte benefice asupra organismului. Combinate în moduri diferite, exercițiile pot îmbrăca forma gimnasticii, dansurilor sau a jocurilor.

*Gimnastica* este un sistem de exerciții fizice cu o structură proprie, realizându-se prin respectarea unor reguli bine definite.

*Jocul* este compus din exerciții fizice complexe, guvernate de reguli, având ca notă definitorie întrecerea. Jocurile pot fi spontane sau organizate, individuale, în perechi și în grup. Cele desfășurate în interior pot fi: de mișcare, de mișcare cu cântec, statice, cu obiecte, tradiționale de întrecere, sportive, tematice etc. Jocul are efecte benefice asupra dezvoltării capacităților motrice, a inteligenței și relaționării cu ceilalți, participarea fiind motivată de caracterul atractiv al acestuia.

*Sportul de performanță* este o activitate organizată (sub aspect biologic, psihologic și tehnic) ce presupune valorificarea condiției fizice, a capacităților și însușirilor motrice, în scopul obținerii performanței.

---

*Turismul* este o formă de activitate ce presupune realizarea de drumeții, plimbări, excursii. În cadrul activităților de educație fizică, elevii sunt învățați să-și organizeze timpul liber și activitățile de loisir, să-și petreacă timpul într-un mod plăcut (concursuri de orientare turistică) și să-și călească organismul cu ajutorul factorilor de mediu (soare, aer, apă).

*Dansul* este una dintre cele mai vechi și expresive forme de exteriorizare a stărilor sufletești. Datorită implicării întregii personalități în desfășurarea sa (calități fizice, dar și sensibilitate, trăiri), dansul are valențe terapeutice și educative.

În cadrul școlii, forma principală de organizare a educației fizice o reprezintă *ora de educație fizică*, desfășurată în mod organizat, sub îndrumarea profesorului, respectând principiile și norme psihopedagogice. Alte activități organizate în cadrul școlii sunt: recreația organizată, cercurile și colectivele sportive, concursurile, competițiile și întrecerile sportive, crosurile, exercițiile și drumețiile, concursurile de orientare turistică etc.

În realizarea activităților fizice, recomandăm respectarea unor cerințe: antrenarea elevilor la un număr rațional de activități de educație fizică, evitarea activităților periculoase, respectarea măsurilor de protecție, îmbinarea rațională a educației fizice și sportului cu învățătura și, respectiv, cu munca, evitând neglijarea activității de învățare, luarea în considerare a posibilităților și preferințelor reale ale tinerilor și îmbinarea rațională a efortului fizic cu odihna, evitându-se suprasolicitările și prevenindu-se îmbolnăvirile.

**Principiile educației fizice:**

- principiul corespondenței pedagogice dintre conștiința fizică teoretică și conștiința fizică practică;
- principiul valorificării resurselor și a disponibilităților fizice pozitive existente la nivelul fiecărei personalități umane, în vederea dezvoltării armonioase a acesteia;
- principiul diferențierii educației fizice în funcție de determinările sale particulare (vârstă, treaptă școlară, discipline școlare/universitar, mediu școlar/extrașcolar, context educațional) și individuale (structura aptitudinală și atitudinală a fiecărei personalități), la nivel general și special (sportiv) [21, p. 234].

În concluzie, educația fizică se realizează în strânsă corelație cu toate celelalte dimensiuni ale educației: contribuie la dezvoltarea funcțională a sistemului nervos (educația intelectuală); stimulează formarea trăsăturilor superioare de voință și caracter (educația morală); perfecționează deprinderile și calitățile motrice/forță, viteză, mobilitate, îndemânare etc. (educație tehnologică); stimulează mișcările ritmice, individuale și colective, în concordanță cu criteriile frumosului (educația estetică).

UNESCO acordă o importanță deosebită educației fizice și sportului, subliniind, printre altele: efectul benefic asupra soluționării unor probleme sociale, politice și economice, fiind și un mijloc de diminuare a delincvenței, violenței, criminalității și toxicomaniei; contribuția la integrarea socială, inclusiv a persoanelor dezavantajate fizic; contribuția la sporirea productivității muncii, prin îmbunătățirea formei fizice și a sănătății, contribuția la prelungirea vârstei active de muncă, a pensionării, ca și la ameliorarea vieții persoanelor în vârstă și a handicapaților ș.a.

**Activități de învățare:**

1. Evaluați rolul educației intelectuale în raport cu celelalte dimensiuni ale educației.
2. Identificați mesajele pedagogice existente în următoarele proverbe:
  - Copacul de tânăr se îndreaptă.
  - Timpul este cel mai bun educator.
  - Omul fără învățătură este ca pământul fără udătură.
  - Omul needucat este ca un corp fără suflet.
  - Un om deștept face cât doi.
  - Știința fără conștiință nu-i decât ruina sufletului.
  - Picătură cu picătură se face lac.
  - Adevărul este mai scump decât aurul.
3. Ce părere aveți despre utilizarea pedepsei corporale ca mijloc de educație. Explicați.
4. Elaborați câte o schemă pentru fiecare dimensiune a educației.

**Subiecte de conținut:**

- 5.1. Considerații generale privind educația și problematica lumii contemporane
- 5.2. Abordări sintetice ale „noilor educații”
- 5.3. Modalități de integrare a „noilor educații” în școală

**Obiective:**

Studiind acest capitol, veți fi capabili:

- să definiți noile conținuturi educaționale;
- să identificați problemele specifice lumii contemporane;
- să caracterizați fiecare nou conținut educațional;
- să analizați caracteristicile „noilor educații”;
- să implementați metode specifice fiecărei „noi educații”;
- să realizați dezbateri privind modalitățile practice de realizare a „noilor educații”;
- să argumentați rolul „noilor educații” în soluționarea problemelor lumii contemporane.

**Concepte-cheie:**

noi conținuturi educaționale, problematica lumii contemporane, demers infuzional, demers modular, demers disciplinar, demers transdisciplinar.

### **5.1. Considerații generale privind educația și problematica lumii contemporane**

Schimbările în societate, inclusiv în educație, au un ritm rapid, ceea ce generează apariția unor dileme: *Care este viitorul nostru? Putem interveni rapid în ordonarea unor acțiuni? Care va fi impactul intervenției omului în legile naturii?* etc. Or, aceste întrebări determină problematica lumii contemporane. În găsirea răspunsului un rol hotărâtor îi revine educației. Efectul educației de azi constituie societatea de mâine. Educația trebuie să răspundă permanent unor exigențe naționale și internaționale, ea fiind inseparabilă de viața comunității, de situația politică și economică a țării, de forma de guvernare, de modul de viață al oamenilor etc.



În ultimele decenii, tipologia problemelor apărute în viața noastră este diversă, ele impunându-se prin caracterul lor grav și stresant, dar și prin dimensiunile regionale și universale. Printre **problemele lumii contemporane** putem evidenția: *deteriorarea continuă a mediului și a atmosferei, utilizarea în exces a resurselor naturale, creșterea/descreșterea numărului populației în anumite zone, schimbările sociopolitice și cele de natură economică, actele de terorism și violență, remunerarea micii în organizații, timpul irosit necondiționat, nerespectarea drepturilor oamenilor/copiilor, modificările din sfera profesiilor și a noilor competențe solicitate pe piața muncii, stresul și dezechilibrul emoțional etc.*

Conceptul „problematică a lumii contemporane”, introdus de Aurelio Peccei, fondatorul Clubului de la Roma, definește un sistem de probleme corelate, interdependente ce se impun prin caracterul lor presant și dimensiunile lor regionale/universale. Pe parcursul evoluției științelor educației, problematica lumii contemporane a fost și continuă a fi analizată de mai mulți cercetători, precum: G. Văideanu (1988) [73], E. Macavei (2001) [37], M. Momanu (2002) [41], V. Marcu, M. Marinescu (2007) [39], S. Cristea (2010) [21], M. Marinescu (2013)[40] etc. Majoritatea autorilor enunțați menționează următoarele **caracteristici** ale problematicii lumii contemporane:

- *caracter universal*: nicio țară și nicio regiune nu se pot situa în afara acestei problematici, iar soluțiile nu pot fi găsite decât prin cooperare și solidaritate;
- *caracter global*: problematica lumii contemporane afectează toate domeniile și aspectele vieții sociale, generând dificultăți atât pentru sfera vieții materiale, cât și pentru cea a vieții spirituale;
- *complexitate și caracter pluridisciplinar*: analiza și rezolvarea unei probleme necesită luarea în considerare a conexiunilor cu alte probleme, adoptarea unor strategii de analiză și rezolutive complexe, care să coreleze perspective multiple;
- *evoluție rapidă și greu previzibilă*: adesea, aceste probleme ne pun în fața unor situații complexe, pentru care nu suntem destul de pregătiți și pentru abordarea cărora nu există soluții sau metode adecvate;
- *caracter prioritar*: indică la necesitatea conceperii acestor probleme ca prioritare de care depinde viitorul planetei și supraviețuirea speciei umane.

La sfârșitul secolului XX, un document UNESCO a propus sub titlul de Problemele mondiale în școală, introducerea în instituțiile de învățământ a unor teme ca:

- drepturile omului și libertățile fundamentale;
  - foametea, sărăcia și progresul economic;
  - protejarea copilăriei și adolescenței;
  - proliferarea conflictelor între națiuni;
  - creșterea problemelor de sănătate;
-

- alimentația, malnutriția și subnutriția;
- dispariția speciilor de plante și animale etc. [40, p. 19].

În anii 1980 „noile educații” sunt definite la nivelul programelor și al recomandărilor UNESCO, adoptate în ultimele decenii, „ca răspunsuri ale sistemelor educaționale la imperativele lumii contemporane” de natură politică, economică, ecologică, demografică, sanitară etc. Răspunzând exigențelor valorice contemporane, educația propune astăzi un demers global, holist prin formula specifică a noilor educații, corespunzătoare unei schimbări paradigmatică a actului educativ [37, p. 132]. *Noile educații* nu trebuie privite doar ca surse de reconstrucție a dimensiunilor generale ale educației sau ca niște conținuturi izolate. Ele trebuie privite ca relații de tip sistemic și din perspectiva efectului de viitor.

În opinia lui S. Cristea (2010), *noile educații* reprezintă un set de conținuturi particulare speciale, afirmate ca răspunsuri pedagogice la problematica lumii contemporane de natură politică, economică, ecologică, demografică, sanitară etc., fiind generate de evoluțiile pozitive și negative înregistrate în societatea modernă și postmodernă la nivel de situație a mediului, populație, mass-media, sănătate, democrație, schimbare socială, valori civice, relații internaționale, interculturalitate etc. În consecință, autorul menționează că *noile educații* au o sferă largă de referință [21, p. 238].

Inventariind „noile educații”, obținem o listă destul de complexă, corelată cu problematica lumii contemporane:

- Educația ecologică /educația relativă la mediu;
- Educația demografică /educația în materie de populație;
- Educația nutrițională;
- Educația pentru noua tehnologie și progres;
- Educația pentru comunicare și mass-media;
- Educația pentru pace și cooperare;
- Educația pentru democrație și drepturile omului;
- Educația economică și casnică modernă;
- Educația pentru sănătate/ educația pentru un mod sănătos de viață;
- Educația pentru timpul liber;
- Educația pentru o nouă ordine internațională;
- Educația interculturală;
- Educația pentru dezvoltare emoțională;
- Educația pentru familie;
- Educația axiologică;
- Educația deschisă la distanță;
- Educația pentru schimbare și dezvoltare etc.

Rezumând, concludem că noile educații sunt generatoare de noi obiective și noi conținuturi, constituindu-se în răspunsuri date unor sfidări. Ele contribuie la edificarea unei personalități apte de a realiza schimbarea pornind de la sine, dar și cu efecte asupra celorlalți, capabile de a soluționa problemele globale, universale, imprevizibile și cu evoluție rapidă.

În continuare, vom analiza sintetic unele dintre noile educații, mai importante în opinia noastră, și care se întâlnesc mai frecvent în școala națională.

## 5.2. Abordări sintetice ale „noilor educații”

Educația se dezvoltă concomitent cu schimbările societății. Ca rezultat al provocărilor lumii contemporane, apar noile educații. În rezultatul analizei literaturii în domeniu [18], [21], [24], [73], vom prezenta un rezumat al „noilor educații”.

### Educația pentru participare și democrație

Prin educația pentru participare se înțelege nu numai posibilitatea de a desfășura o activitate creatoare, care face apel la capacitatea totală a individului și care este socialmente utilă, ci semnifică șansa oferită tinerilor de a-și delimita aspirațiile, nevoile de a inova, de a dobândi capacitatea de autogestiuie. Educația pentru participare și democrație vizează formarea și cultivarea capacităților de înțelegere și de aplicare a democrației la nivelul principiilor sale valorice de conducere socială eficientă (reprezentarea, separarea puterilor, legitimitatea) și a instituțiilor sale recunoscute la scară universală, care promovează drepturile omului, incluse și în programele școlare și universitare în cadrul unor module sau discipline de învățământ.

Prin participare, tinerii își pot exprima opțiunile în domeniul educației, culturii, producției, timpului liber, sportului, pot deveni coparticipanți la propria formare. Tineretul nu este numai un receptor de informații și un consumator de produse, ci un participant activ la făurirea operei comune, a istoriei națiunii căreia îi aparține. Prin participare, el se integrează în societate, dar, în același timp, acționează și ca subiect integrator. El este un subiect activ al acțiunii sociale, un factor și o resursă de progres spiritual și moral. Orientările valorice și opțiunile fundamentale ale tinerii generații se regăsesc în comportamente afective în diferite domenii ale muncii și vieții tinerilor.

Implicarea subiecților educației în propria formare trebuie înțeleasă nu numai ca interiorizare a unor norme, cerințe, ci ca angajare conștientă și afectivă, exprimată prin dorința de autoperfecționare, de dezvoltare prin contactul activ cu modele de acțiune dezirabile social. Participarea se manifestă prin acțiuni de cooperare, prin di-

aloguri, prin fuziune moral-afectivă, creează solidaritate în spațiu, dezvoltă dorința de a deveni partener, de a se racorda la valori.

*Învățarea participativă* înseamnă, prin urmare, nu doar înarmarea cu cunoștințe, dar mai ales cu atitudini, cu comportamente și modele acționale în situații sociale, înseamnă opțiunea pentru acceptare și solidaritate. Participarea corelează poziția cu coeziunea, încrederea reciprocă, respectul față de om și realizare. Solicitarea la participare înseamnă implementarea principiilor democrației în comportamentul cotidian, în muncă, în viață.

O formă actuală, frecvent utilizată în diverse domenii privind dezvoltarea atitudinilor, reprezintă *voluntariatul*, un element important al tuturor societăților, caracterizat de acțiuni concrete ale voluntarilor la nivel global. Studiul realizat de L. Sadovei privind implicarea studenților în activități de voluntariat ecologic a conturat o viziune de ansamblu asupra valorii sociale a *educației pentru participare și democrație*, drept *valoare modernă, intens promovată în susținerea educației tinerei generații*. [55, p.168-171].

Nu există nicio restricție referitoare la cine anume poate să desfășoare activități de voluntariat: tineri sau persoane vârstnice, copii sau persoane cu dizabilități, angajați sau șomeri, femei sau bărbați, indiferent de religia lor, persoane cu stare materială bună sau precară, persoane aparținând oricărei minorități etc. Până la momentul de față, *voluntariatul* reușește să-și dezvolte un rol semnificativ pe agenda politicilor publice la nivel european și național prin inițierea unor proiecte constante, acesta devenind o *valoare modernă, intens promovată în susținerea educației tinerei generații*. care se bucură de tot mai mare sprijin și susținere din partea tinerilor, aceștia, la moment, fiind motivați să devină membri-voluntari, scopul fiind uneori destul de incert.

Așadar, alegerea pentru *a se implica în diverse proiecte și activități aparține de fiecare în parte; lucrând în echipă și individual, confruntându-se cu diverse situații și probleme, voluntariatul devine un mijloc eficient de învățare, iar voluntarii dobândesc implicit capacități, cunoștințe și atitudini noi, în sens de noi competențe*. Mai mult, pe lângă dezvoltarea competențelor specifice anumitor domenii de activitate în care se încadrează proiectele la care participă tinerii, aceștia își dezvoltă competențe funcționale: *organizatorice, de autogestione, managementul timpului, gândire critică, luarea deciziilor, prelucrarea și utilizarea contextuală a informațiilor, capacitatea de a identifica și de a rezolva probleme*.

Implicarea în activități de voluntariat oferă, în mai mare măsură, oportunități pentru valorificarea experiențelor de viață într-un cadru mai flexibil și mai deschis, ca și prin diversificarea mediilor de învățare cotidiene.

### **Educația pentru comunicare și mass-media**

Educația pentru comunicare și mass-media urmărește formarea unei atitudini selective și responsabile față de informație, formarea competenței comunicative și a capacității de a dialoga. Educația pentru comunicare și mass-media vizează formarea și cultivarea capacității de valorificare culturală a informației furnizată de presă, radio, televiziune etc., în condiții de diversificare și de individualizare care solicită o evaluare pedagogică responsabilă la scara valorilor sociale.

Comunicarea are rolul de a-i pune pe oameni în legătură unii cu ceilalți, în mediul în care evoluează. E. Țărnă analizează specificul prin care este subliniată importanța comunicării în societate:

- prin conținutul mesajului se urmărește realizarea anumitor scopuri și transmiterea anumitor semnificații;
- orice proces de comunicare are o triplă dimensiune: comunicarea exteriorizată (acțiunile verbale și nonverbale observabile de către interlocutori), meta-comunicarea (ceea ce se înțelege dincolo de cuvinte) și intracomunicarea (comunicarea realizată de fiecare individ în forul său interior, la nivelul sinelui);
- orice proces de comunicare se desfășoară într-un context, adică are loc într-un anumit spațiu psihologic, social, cultural, fizic sau temporal, cu care se află într-o relație de strânsă interdependență;
- procesul de comunicare are un caracter dinamic, datorită faptului că orice comunicare, odată inițiată, are o anumită evoluție, se schimbă și schimbă persoanele implicate în proces;
- procesul de comunicare are un caracter ireversibil, în sensul că, odată transmis un mesaj, el nu mai poate fi „oprit” în „drumul” lui către destinatar;
- în unele situații de criză, procesul de comunicare are un ritm mai rapid și o sferă mai mare de cuprindere;
- semnificația dată unui mesaj poate fi diferită atât între partenerii actului de comunicare, cât și între receptorii aceluiași mesaj;
- orice mesaj are un conținut manifest și unul latent, adeseori acesta din urmă fiind mai semnificativ [70, p. 124-127].

Comunicarea constituie obiectul unei științe integrative, care-și particularizează diferența specifică prin „studierea circuitelor profesionale și instituționale ale informației, fie că această informație este destinată publicului larg, fie că este destinată publicului specializat”, menționează Larisa Sadovei, cu referire la Dafinoiu J. [54, p. 176-182].

M. Cojocaru-Borozan integrează acest concept în demersuri științifice moderne prin termenii: *arhitectură comunicațională*, *ecologie relațională*, *management relațional*, *creativitate comunicațională*, *flexibilitate relațională*, acestea referindu-se la co-

*municarea autentică bazată pe cultură emoțională* care susțin ipoteza potrivit căreia comunicarea este factorul coagulant al relaționării în domeniul complex al educației [17, p. 35-66.].

În acest sens, *comunicarea relațională* este abordată drept un proces de interacțiune verbală, para- și nonverbală cu alte persoane, prin expresii emoționale cu scopul de a influența și a stabili relații sociale, de a produce schimburi de impresii (*stări afective*) privind experiențele emoționale trăite în diverse situații comunicative.

### **Educație pentru dezvoltare emoțională**

Reprezentând un conținut pedagogic specific ce răspunde problematicii afective a lumii contemporane, *educația pentru dezvoltare emoțională*, concepție valorificată în domeniul pedagogiei de M. Cojocaru-Borozan, apare ca soluție socială în condițiile multiplicării efectelor negative ale emoțiilor distructive asupra rațiunii și sănătății personalității umane. Astfel, se constată că emoțiile sunt o viabilă sursă de informații care ajută persoana să înțeleagă și să exploreze mediul social [19, p. 12].

*Emoțiile*, consideră Cojocaru-Borozan M., reprezintă, în primul rând, *reflectarea psihică a atitudinii subiectului față de lumea înconjurătoare*, iar calitățile motivațional-reglatorii constituie exprimarea stărilor subiectului însuși, care îl determină să acționeze. Realitatea psihică interioară este polivalentă după natura sa, deoarece procesele emoționale includ în sine componente cognitive, iar procesele reglatoare și volitive conțin atât componente cognitive, cât și emoționale [Ibidem, p. 28].

*Educația pentru dezvoltare emoțională* este o nouă dimensiune a educației ce vizează formarea-dezvoltarea optimă a coeficientului de emoționalitate (EQ), exprimată prin atitudini responsabile față de propriile stări afective, reflectate în comportamente comunicative rezonante ce derivă din sistemul individual al valorilor inteligenței emoționale, măsurabile la nivelul competențelor emoționale, asigurând performanța academică (IQ), sănătatea mintală și integrarea socio-profesională.

Nevoia de educație a emoționalității prin educația pentru dezvoltare emoțională apare în contextul noilor dimensiuni ale educației ca reacție la provocările lumii contemporane.

*Caracteristicile principale ale sănătății mintale și emoționale* sunt:

- capacitatea de a produce și tolera tensiuni și de a le reduce într-o formă satisfăcătoare;
- capacitatea de adaptare a propriilor aspirații la cele ale partenerului sau ale grupului;
- capacitatea de compatibilizare atât cu forțele conservatoare, cât și cu cele novatoare.

Viața cotidiană a fiecăruia dintre noi este foarte diferită, deseori fiind de neevitat intensitatea trăirilor emoționale, oboseala, epuizarea, stresul. Fenomenul denumit „stres” este unul care cunoaște manifestare atât ca obiect ontic, cât și gnoseologic: pe de o parte, auzim tot mai des despre acest aspect în viața omului, și, respectiv, pe de altă parte, se pune tot mai insistent problema stresului la nivelul științelor umanistice (psihologie, pedagogie, management etc.), menționează Tatiana Șova [65, p. 34]. Autoarea conceptualizează, în cadrul cercetării stresului ocupațional al cadrelor didactice debutante, *competența de management al stresului ocupațional*. Exerciții de dezvoltare a competenței de management al stresului ocupațional, instrumente de măsurare a nivelului de stres ocupațional, teme de cercetare, maxime despre stres și alte facilități în vederea diminuării stresului ocupațional al cadrelor didactice pot fi consultate în *Ghidul pentru studenți și cadre didactice „Metodologia diminuării stresului ocupațional”, elaborat de T. Șova, M. Cojocaru-Borozan [67]*.

### **Educația pentru pace (și cooperare)**

Educația pentru pace (și cooperare) presupune cultivarea unor atitudini superioare, formarea oamenilor pentru evitarea conflictelor, receptivitate și flexibilitate, respect pentru valori etc.; formarea și cultivarea aptitudinilor și a atitudinilor civice de abordare a problemelor sociale prin dialog și participare efectivă la rezolvarea pedagogică a contradicțiilor obiective și subiective care apar în condiții de (micro) grup sau în contextul comunității sociale (profesionale, economice, politice, culturale, religioase etc.), la nivel național, comunitar.

Educația pentru pace (și cooperare) presupune absența violenței, dispariția cauzelor conflictelor morale, și prezența condițiilor care duc spre respectarea dreptului omului de diferită etnie la viață. În instituțiile de învățământ, reprezintă o modalitate de promovare a culturii păcii și implică un lanț întreg de acțiuni. Lanțul acțiunilor pornește de la utilizarea strategiilor axate pe *formarea concepției propace* la tânăra generație în instituțiile de învățământ și se derulează în timp în cadrul unor contexte locale, ca să ajungă în cele din urmă să se materializeze sub forma promovării culturii păcii.

Necesitatea realizării educației pentru pace este determinată de următorii factori: conflictele la scară mondială și amenințarea nucleară; popularea și distrugerea mediului; explozia demografică, problemele drepturilor omului; cauzele și consecințele războaielor; lipsa alimentelor și resurselor.

O modalitate de realizare a educației pentru libertate, dreptate, egalitate în instituțiile de învățământ constă în *formarea concepției propace la tânăra generație*, căutarea răspunsurilor la unele întrebări ce țin de problema abordată, cum ar fi, de

exemplu: Ce reprezintă procesul de formare a concepției propace la tânăra generație în instituțiile de învățământ? Cum procesul propriu-zis contribuie la sporirea calității instruirii?

Educația pentru pace se constituie, ca o educație a atitudinilor și mentalităților, a conduitei în societate, în școală, în familie și formarea oamenilor în vederea evitării conflictelor și a promovării dialogului constructiv, cultivarea receptivității flexibilității, a respectului față de valori și de aspirații, față de sine și față de alții, a priceperii de a identifica punctele comune și de a respecta diversitatea situațiilor și stilurilor de viață. Aceste obiective ale educației pentru pace sunt piatra de încercare în procesul de formare a fiecărei personalități.

Educația pentru pace este identificată și drept acțiune convergentă a tuturor factorilor educativi (familie, școală, comunitate, instituție de cultură, mas-media). În acest sens, este extrem de necesar a forma și consolida atitudini colaborative de promovare a culturii păcii, care să fie materializate în *acțiuni concrete*.

### **Educația pentru toleranță**

Societatea contemporană se confruntă cu multiple probleme de ordin socioeconomic, care amplifică, de la o generație la alta, *intoleranța și agresivitatea*, subliniază T. Șova, L. Țurcan. Opinia autoarelor rezumă educarea toleranței drept una esențială într-un sistem democratic, fiindcă toleranța oferă oportunități de acceptare în confruntarea cu opiniile persoanelor care acționează într-un alt mod. Or, la momentul actual, este importantă educația cetățenilor în spiritul coexistenței interpersonale, internaționale, multiculturale și interreligioase. În cazul analizei toleranței cu semnificație de răbdare, literatura științifică propune termenul de *toleranță psihosocială*. Dacă toleranța apare ca rezultat al scăderii sensibilității, atunci este apreciată ca fiind *toleranță psihologică pasivă*, iar în cazul în care se exprimă prin elaborarea unor strategii necesare pentru abordarea situațiilor problemă în literatura științifică este denumită *toleranță psihologică activă* [66].

În scopul formării *conștiinței și conduitei tolerante*, este necesară educarea *valorilor toleranței*: stabilitate psihologică, spiritul dreptății, tact, omenie, spirit de observare, apropierea față de alte persoane, răbdare înțeleaptă, receptivitate, bunătate și exigență, autenticitate în interacțiunea comunicativă cu elevii, îngăduință, moralitate, respect, ajutor, deschidere, libertate, compasiune, altruism, generozitate, non-violență, rezistență psihofiziologică și socială la stres, simțul iertării, perseverență, imparțialitate, receptivitate, cooperare, responsabilitate, simțul umorului, sociabilitate, compromis civilizată, ideal moral, curaj social, conștiință și gândire tolerantă, auto-evaluare obiectivă, loialitate – guvernând comportamentul uman.



Totodată, Liliana Țurcan concluzionează consecințele nedezvoltării toleranței, care în opinia autoarei, „conduce la apariția unor probleme în dezvoltarea carierei. *Intoleranța psihologică* provoacă arderea/epuizarea emoțională, probleme somatice, neurologice și psihice. *Intoleranța socială* se exprimă în fenomenul deformării personale. *Toleranța* constituie un element structural al *competenței de soluționare a conflictelor*, facilitând comunicarea interpersonală. *Intoleranța socială* se exprimă în dezacorduri ce provoacă neînțelegere, nemulțumire și agresiune” [72, p. 27].

În opinia exprimată de V. Boico (1996), toleranța comunicativă se manifestă sub forma caracteristicilor comportamentale comunicative. Spre exemplu, *nivelul general scăzut al toleranței comunicative se manifestă prin*: (a) refuzul de a înțelege individualitatea celuilalt, (b) supraestimarea de sine prin „percepția că este etalonul corectitudinii”, (c) manifestarea conduitei categorice, (d) conservatorismul în evaluarea altora, (e) incapacitatea de a inhiba stările emoționale distructive, (f) tendința de a reeduca interlocutorul, (g) refuzul de a ierta greșelile celuilalt, (k) manifestarea nerăbdării la disconfortul fizic sau psihic, (l) adaptarea dificilă la comportamentul celor din jur [Apud:72].

În această ordine de idei, *toleranța presupune orientarea pozitivă a comportamentului afectiv*, care constituie un indicator serios al nivelului de cultură emoțională atât pe dimensiunea intrapersonală, cât și pe dimensiunea interpersonală

### **Educația pentru schimbare și dezvoltare**

Sursa dezvoltării economice și sociale o constituie înscrierea în competiția educației. Dezvoltarea „trece” prin educație, progresul se bazează din ce în ce mai mult pe „produsele” educației. Educația pentru schimbare și dezvoltare vizează formarea și cultivarea capacităților de adaptare rapidă și responsabilă a personalității umane la condițiile inovațiilor și ale reformelor sociale înregistrate în ultimele decenii. Realitatea socială atribuie educației „formarea personalității cu spirit de inițiativă, capabile de autodezvoltare, care posedă nu numai un sistem de cunoștințe și competențe necesare pentru angajare pe piața muncii, dar și independență de opinie și acțiune, fiind deschisă pentru dialog intercultural în contextul valorilor naționale și universale asumate” [15].

Globalizarea a făcut ca lumea de azi să fie supusă unor schimbări rapide, contactul și interacțiunea cu alte culturi sunt caracteristicile dominante ale vieții moderne. Aceste contacte cu ceilalți, având scopuri fie economice, politice sau culturale, îndrumă spre un mod de cunoaștere mai deschis, când trebuie să primeze dialogul direct și deschis între oamenii de diferite etnii.

Elena Railean abordează, din perspectiva schimbărilor actuale, „cultura planetară a profesorului inovator” drept o totalitate de valori construită prin tehnici de auto-

perfecționare, dar compatibilă cu valențele primare (culturale) ale mediilor globale de învățare [52, p. 114-117].

Faptele care evidențiază vitalitatea celor analizate sunt: *globalizarea sistemului educațional, orientarea sistemului educațional global spre sustenabilitate, durabilitate și dezvoltare durabilă, un nou ideal educativ* și acceptarea unei noi paradigme. Globalizarea informațională „distruge frontierele” sistemului pedagogic tradițional, valorificând noi caracteristici pentru procese și caracteristici al datelor de input și output. Natura deschisă a *educației la distanță* evidențiază posibilitățile de includere a profesorului inovator și a grupurilor școlare în rețelele profesionale și de socializare academică; de admitere la studii prin înscrieri online; de selectare a cursurilor disponibile; de utilizare a unor anumite platforme educaționale pentru autoevaluare (pretestare), vizualizare electuri, completare chestionare, elaborare de proiecte etc.

### **Educația pentru timpul liber**

Educația pentru timpul liber include componente culturale, artistice, turistice, sociale, sportive etc. Durata timpului liber are tendința de a crește cel puțin din perspectiva celor două zile de la sfârșitul săptămânii, precum și din aceea a folosirii tehnicilor electronice în toate sferele vieții și activității, îndeosebi a celei intelectuale, care diminuează considerabil timpul efectiv pentru rezolvarea obligațiilor școlare, profesionale și casnice.

Evident, timpul liber este dependent de contextul social, de aptitudini, vârstă, habitat, situație familială, nivel de pregătire, dar fructivitatea lui va fi cu atât mai consistentă, cu cât omul va avea educație în acest sens, cu atât mai mult când asimilează o educație pentru timpul liber. Într-o asemenea împrejurare favorabilă, planificarea și gestionarea productivă a timpului liber este nu doar oportună, ci și necesară. O primă temă a acestei oportunități este conturarea unei concepții, a unei mentalități cu privire la întrebarea: Ce obiective îmi propun pentru petrecerea timpului liber? Fără a da răspunsuri de tip școlar la această întrebare, cel mai important aspect din perspectiva educațională este acela ca timpul liber să nu devină un motiv al decăderii, o povară, un prilej de alunecare în plictiseală.

Direcțiile folosirii timpului liber ar putea fi grupate după cum urmează:

- formarea capacității de a gestiona cât mai bine întregul regim de viață și de muncă, pentru a dispune de cât mai mult timp liber;
- proiectarea timpului liber și includerea în programul întocmit a unor tipuri de activitate recreativă cât mai diverse, cu valențe informative, formative, de divertisment, care să provoace satisfacții, bucurii și împliniri care sporesc plăcerea de a trai;

- asigurarea alternanței și a complementarității între activitățile din timpul liber (fizice, spirituale, de plăcere, de întreținere, necesare, obligatorii etc.);
- corelarea activităților din timpul liber cu practici formale (instituționalizate), în perspectiva valorificării la scară socială a tuturor tipurilor de activitate propuse.

*Timpul liber* este o valoare care nu trebuie risipită oricum, dar care înainte de orice poate fi investită în superiorizarea ființei umane printr-o educație adecvată, ceea ce conduce și la distincția: *educația pentru timpul liber și educația prin timpul liber*. Activitățile se recomandă a fi proiectate ca forme ale educației permanente, generalizate indiferent de vârstă.

Organizarea dirijată a timpului în mediul educațional asigură o astfel de educație prin „*activități extracurriculare*”, reprezentate de ansamblul activităților realizate în timpul liber al elevului, care nu repetă manualele și programele școlare, dar solicită participarea elevilor în funcție de aptitudini, interese, dorințe, sex, situație concretă etc., ceea ce favorizează individualizarea proceselor educaționale. Larisa Sadovei subliniază că activitățile extracurriculare sunt abordate ca parte a sistemului de educație nonformală. Concept introdus în uz mai mult procedural de către managerii instituțiilor privind realizarea „*activităților în afara clasei*”, activitățile extracurriculare sunt reflectate într-un cadru instituționalizat situat în afara sistemului de învățământ, dar și în interiorul acestuia [55, p. 132].

### **Educația ecologică / Educația relativă la mediu**

Aplicarea pe scară largă a tehnologiilor industriale și postindustriale, explorarea intensă a cosmosului, intervenția în legile naturii au condus la apariția multiplelor efecte negative la nivelul mediului natural și social, și, în general, al existenței umane. Astfel, apare tot mai intens necesitatea de protejare a mediului, de ocrotire a spațiilor verzi, de sprijinire a intențiilor de valorificare pozitivă și moderată a resurselor naturale și toate acestea din simpla necesitate vitală și dorința omului de a-și apăra existența și a supraviețui. *Educația ecologică* sau *educația relativă la mediu* se referă la relația dintre om și natură. Termenul este lansat în SUA în anii 1960 și reluat, în anii 1970, de reprezentanții Clubului de la Roma, iar în anii 1980 de UNESCO.

Specificul educației ecologice rezultă din emergența conținuturilor sociale reflectate de două noțiuni: (a) *ecologia* (termen lansat de germanul Haeckel în 1866), care studiază interacțiunile între ființele vii și mediul lor fizic și social; (b) mediul înconjurător, existent natural și (re)creat de om în urma unor opțiuni tehnologice, politice, economice, militare etc.

În calitate de concept pedagogic operațional, Sorin Cristea (2010) definește educația ecologică drept activitatea de formare-dezvoltare a personalității în vederea

reglementării raporturilor sale cu mediul înconjurător (natural, economic, cultural etc.). Are un conținut pluridisciplinar, integrând contribuțiile unor științe la analiza raporturilor omului cu mediul înconjurător: biologie, geografie, economie, sociologie, etică, estetică etc. [21, p. 242].

Deși educația ecologică este declarată obligatorie și permanentă, studiile speciale nu denotă o dinamică pozitivă a schimbărilor stării mediului ambiant. Cu cât mai devreme se inițiază procesul de educație ecologică, cu cât mai complex, judicios și continuu este proiectat și realizat acest proces, cu atât mai mult vor crește șansele ca generația de mâine să fie orientată spre un mediu de viață sănătos. În acest context, treptei primare de învățământ îi revine un rol fundamental în cadrul educației ecologice permanente a cetățenilor.

### **Educația pentru familie**

Importanța familiei în educația tinerei generații, conținutul, principiile, metodele și mijloacele educației familiale au constituit obiectul cercetării elaborate de Larisa Cuznețov. Deși educația și pregătirea tinerilor pentru viața de familie figurează în agenda și proiectele unor prestigioase organisme de talie europeană și internațională (UNESCO, UNICEF, SOROS etc.), din 1984 disciplina de studiu „Etica și psihologia vieții de familie” a fost inclusă în planurile de învățământ ale școlii medii de cultură generală din Republica Moldova, iar anul 2004 a fost declarat de ONU An Internațional al Familiei [26].

Larisa Cuznețov, având la bază un material experimental substanțial, selectat în localitățile urbane și rurale ale Republicii Moldova, a elaborat *schema duală a ethosului pedagogic familial destinat formării familistului eficient*. Ea reflectă caracterul dual structurat pe două axe, *subiectivă și obiectivă* ale culturii familiale, ceea ce a asigurat analiza fiecărui element constitutiv al dimensiunilor nominalizate, și a contribuit la perceperea integră și conștientă a procesului de interiorizare și exteriorizare a cunoștințelor și competențelor în domeniul organizării și armonizării vieții de familie. *Această dualitate permite cunoașterea și dirijarea fenomenului cultural de formare a familistului în cele două aspecte ale dimensiunii subiective și obiective, care de fapt asigură formarea conștiinței și conduitei, unității lor* [ibidem].

*Valorile* reprezintă un element foarte important al ethosului pedagogic familial, deoarece ele condiționează și dinamizează acțiunile omului. Sensul curent al valorii rezidă într-o calitate a lucrurilor, a persoanelor, a conduitelor, pe care conformitatea lor cu o normă sau proximitatea unui ideal le face în mod particular demne de stimă. Or, *valorizarea valorilor* reprezintă unul dintre reperele fundamentale ale umanizării copilului și ale dezvoltării potențialului său creativ psihologic și social [2]

În ceea ce privește *ethosul pedagogic familial* și implicarea lui în educația pentru familie, ar fi important și adecvat ca familia să cunoască și să respecte normele moral-etice, care astăzi sunt corelate, în primul rând, cu drepturile omului și ale copilului, să se țină cont de normele și regulile prevăzute în Codul familiei al Republicii Moldova și, desigur, de normele și principiile axate pe dragoste și respect reciproc ce se stabilesc în familia concretă.

Strategia de formare a competențelor și de modificare a comportamentelor cadrelor didactice și a părinților ce vor participa în programul de educație pentru familie implică nu doar constatarea faptelor explicabile cauzal, ci și înțelegerea mecanismelor lor interne în raport cu finalitățile proiectate, abordarea filozofică în îmbinare cu perspectiva vieții cotidiene.

### 5.3. Modalități de integrare a „noilor educații” în școală

Implementarea „noilor educații” în conținuturile instruirii presupune elaborarea și aplicarea unor demersuri pedagogice speciale:

- **Demersul infuzional** – presupune cuprinderea conținuturilor și metodologiei specifice noilor educații în aria unor discipline școlare diferite și a unor dimensiuni ale educației diferite. De exemplu, problemele educației pentru comunicare și mass-media sunt abordate simultan la limba și literatura română și străină, dar și la nivelul mai multor dimensiuni ale educației (intelectuală, morală, estetică și tehnologică). Principalul avantaj rezidă în faptul că nu este nevoie de modificarea curriculumului școlar.
- **Demersul modular** – presupune includerea unui „modul” din noile educații în cadrul unor discipline de studiu integrate la nivelul unor trepte școlare, dar și la nivelul unor dimensiuni ale educației. De exemplu, „educația ecologică” este abordată ca „modul” în cadrul biologiei, în învățământul liceal, cu obiective specifice dimensiunii educației intelectuale. Singura problemă care apare este pregătirea suplimentară specială de care au nevoie cadrele didactice.
- **Demersul disciplinar** – presupune constituirea unei discipline școlare distincte pe baza conținutului specific unui tip din noile educații. De exemplu, educația nutrițională apare ca disciplină de învățământ integrată în planul de învățământ, cu obiective și metodologie precizate în programa școlară. În planul de învățământ figurează educația pentru democrație și drepturile omului, educația sanitară modernă, educația ecologică etc. Dezavantajul constă în supraîncărcarea programului de învățământ.
- **Demersul transdisciplinar** – presupune abordarea „noilor educații” la nivelul unor sinteze științifice propuse de echipe de profesori. De exemplu, proble-

mele legate de educația pentru schimbare și dezvoltare sunt abordate de o echipă formată din profesori de psihologie, biologie, geografie, istorie etc., în cadrul unor lecții de sinteză, seminarii, conferințe, dezbateri. Este cea mai promițătoare și interesantă modalitate, aceste sinteze pot completa demersul infuzional sau pot constitui activități didactice de sine stătătoare [60].

Deși s-au propus diverse modalități de implementare a noilor educații, soluția rezolvării problemelor actuale existente în lume trebuie să vină din mai multe direcții: socială, politică, economică etc.

**Activități de învățare:**

1. Întocmiți o listă cu principalele probleme ale lumii contemporane și menționați cum apreciați că ar putea interveni educația pentru ca oamenii să înțeleagă și să participe în mod conștient și responsabil la soluționarea acestor probleme.
2. Analizați modalități de integrare a noilor educații în sistemul de învățământ.
3. Identificați modalități de realizare a educației drepturilor omului în școală.
4. Care dintre noile educații ar avea prioritate în învățământul de azi?
5. Ce ar trebui să învețe tinerii în domeniul educației pentru viața de familie?

**Subiecte de conținut:**

- 6.1. Sistemul de învățământ: delimitări conceptuale, caracteristici
- 6.2. Tendințe de modernizare a sistemului de învățământ
- 6.3. Specificul sistemului de învățământ din Republica Moldova
- 6.4. Tipurile instituțiilor de învățământ. Conducerea sistemului național de învățământ

**Obiective:**

Studiind acest capitol, veți fi capabili:

- să definiți conceptul de sistem de învățământ;
- să descrieți caracteristicile sistemului de învățământ;
- să analizați tendințele de modernizare a sistemului de învățământ;
- să delimitați nivelurile sistemului de învățământ din Republica Moldova;
- să caracterizați tipurile instituțiilor de învățământ;
- să exemplificați tipurile de instituții de învățământ;

**Concepte-cheie:**

sistem de învățământ, educație antepreșcolară, învățământ primar, învățământ secundar, învățământ profesional tehnic, învățământ superior, creșă, centru comunitar de educație timpurie, școală primară, liceu, școală profesională, colegiu, centru de excelență, institut, universitate, academie, centru de creație, club sportiv, instituție specială, școală auxiliară, instituție de învățământ publică, instituție privată.

### 6.1. Sistemul de învățământ: delimitări conceptuale, caracteristici

Denumirea de sistem provine din limba greacă (*systema*) și înseamnă totalitatea unor părți, corelate între ele. Astfel, prin noțiunea de sistem se înțelege un ansamblu de elemente, care se găsesc într-o legătură strânsă și alcătuiesc un tot întreg.

În literatura de specialitate [20] noțiunea de *sistem de învățământ* se referă la elementele componente ale sistemului de învățământ, reflectate atât la nivelul procesului de învățământ, cât și la nivelul relațiilor de interdependență dintre acestea, fapt care asigură realizarea funcțiilor generale ale educației și ale instruirii.

**Sistemul de învățământ** reprezintă principalul subsistem al sistemului de educație și include ansamblul instituțiilor specializate în proiectarea și realizarea funcțiilor educației prin conținuturi și metodologii specifice, organizate formal și nonformal, în diferite variante, de stat, publice, particulare, la distanță, fără frecvență etc.

*Sistemul de învățământ* este o denumire cuprinzătoare pentru totalitatea instituțiilor și organizațiilor care servesc instruirii și educării copiilor, tinerilor și adulților, în domeniul preșcolar, în școli generale, licee, școli profesionale, universități, școli post-liceale și instituțiile de perfecționare.

Ian Amos Comensky (Comenius) a fost cel care a pus baza teoretică a sistemului de învățământ. În lucrarea sa „Didactica Magna” (Marea didactică), el a introdus noțiunea de an școlar cu împărțirea lui în trimestre, a stabilit regimul zilei în școală, a elaborat din punct de vedere teoretic sistemul de învățământ pe clase și lecții. Tot el a aplicat acest sistem în practică.

Sistemul de învățământ elaborat de marele pedagog a evoluat și s-a perfecționat în concordanță cu dezvoltarea economico-socială a societății, cu specificul și tradițiile culturale din fiecare țară.

Sistemul de învățământ are următoarele **caracteristici**:

1. **caracter istoric** (se perfecționează odată cu dezvoltarea societății). Structura sistemului de învățământ este tot timpul în schimbare din motivul că el trebuie să corespundă rigorilor timpului/ societății, iar societatea se află în veșnică schimbare.
2. **și caracter național** (depinde de nivelul de dezvoltare a fiecărei țări în parte). În unitățile de învățământ din țară se cultivă gustul și respectul pentru limba maternă – limba română, cunoașterea istoriei neamului, imbinarea tradițiilor naționale cu ale altor etnii, altoirea valorilor naționale și general-umane, respectul pentru strămoși, neam.

Din această cauză, sistemele de învățământ au specificul lor în fiecare țară. Acest specific este dictat de tradițiile culturale și școlare care sunt acumulate de-a lungul timpului. Sistemul de învățământ dintr-o țară oglindește progresele înregistrate de poporul respectiv.

Analiza comparativă a sistemelor de învățământ din diferite țări dă posibilitatea să se cunoască experiența altor țări în acest domeniu, unele idei și tendințe de valoare care ar putea fi adoptate în chip creator la condițiile specifice țării respective.

*Structura sistemului de învățământ* reprezintă ansamblul elementelor componente ce vizează nivelul de organizare, susținere materială, conducere și deschidere a sistemului respectiv. Elementele sistemului în totalitate asigură buna funcționalitate a lui la nivelul instituțiilor specializate în educație și instruire.



În literatura de specialitate sunt consemnate multiple *analize ale sistemelor de învățământ* din perspectiva evoluțiilor pedagogice și sociale. Prezentăm abordarea lui S. Cristea a sistemului de învățământ [20]:

- a) „în sens larg, cuprinzând și bibliotecile, teatrele, muzeele, mass-media” implicate în realizarea unor obiective pedagogice, în cadrul unui „constructivism social” care valorifică deschiderile și raporturile multiple existente între școală și societate, între societate și școală;
- b) în sens restrâns, desemnând „totalitatea instituțiilor și organizațiilor care servesc instruirii și educării copiilor, tinerilor și adulților în domeniul preșcolar, în școli generale, licee, școli profesionale, universități, școli postliceale și instituții de perfecționare”.

## 6.2. Tendințe de modernizare a sistemului de învățământ

Evoluția structurii de funcționare a sistemelor de învățământ, în contextul ascensiunii modelului cultural al societății informatizate, a permis evidențierea la sfârșitul sec.XX a unor tendințe confirmate la scară universală [Ibidem], și anume:

- creșterea importanței resurselor informaționale;
- prelungirea școlii de cultură generală, obligatorie până la vârsta de 18 ani;
- diversificarea învățământului postobligatoriu – profesional, liceal, universitar;
- sensibilizarea școlii și universității spre problemele sociale ale comunității (economice, politice, culturale, religioase etc.).

Aceste tendințe sunt relevante la nivelul celor mai răspândite formule de structurare a învățământului școlar (6+3+3) și universitar (scurt / 2-3 ani; lung / 4-6 ani, master / 1-2 ani) și în cadrul altor variante de organizare a sistemului de învățământ.

Analizând sistemele de învățământ din mai multe țări, s-a stabilit că ele au multe aspecte comune, fiindcă ele toate se dezvoltă în corespundere cu specificul epocii istorice. Datorită acestui fapt, s-au stabilit tendințe generale de dezvoltare a sistemului de învățământ mondial.

În cadrul UNESCO activează „Comisia internațională de educație pentru secolul XXI”. Această comisie este preocupată de stabilirea direcțiilor învățământului mondial. Astfel, s-a ajuns la următoarele înțelegeri cu privire la sistemul de învățământ, obiectivele învățământului, conținutul învățământului etc.

Cu privire *la structura și organizarea învățământului*:

- învățământul preșcolar obligatoriu;
- durata învățământului obligatoriu să fie prelungit;
- învățământul să aibă un caracter multiplu și diversificat;

- să se ridice prestigiul învățământului tehnic profesional prin crearea legăturii lui cu învățământul general.

În ceea ce privește *conținutul învățământului*:

- învățământul primar nu trebuie să se limiteze la deprinderea de a citi, scrie și calcula, dar trebuie să contribuie la dezvoltarea personalității, educația pentru valorile morale; pentru mass-media, pentru educația ecologică, studierea limbilor moderne, elemente de securitatea rutieră și utilizarea calculatorului în clasă;
- îmbunătățirea învățământului secundar în privința pregătirii pentru viața activă, punându-se accent pe studierea limbii materne și a două-trei limbi străine, patrimoniul cultural al Europei etc.

O concepție aprobată de toate țările e cu privire la „*pregătirea școlară pentru o viață activă postșcolară*”. Pentru aceasta e nevoie de: inițiativă, cooperare, evaluare, comunicare, gândire logică, rezolvare de probleme, luare de decizii, obținerea și utilizarea de informații, planificarea propriilor acțiuni, a ști să învețe etc.

Se propun schimbări și în privința programelor viitoare de pregătire școlară. Se cere acum cu multă insistență ca *învățământul să fie centrat pe elev*. Aceasta înseamnă că pedagogul trebuie clar să cunoască: ce știe elevul, cum știe să aplice ceea ce știe, ce știe să facă și cât de bine știe să facă după ce a învățat; *autoinstruirea / autoformarea să fie bazată pe învățământul formativ care să pornească de la interese, inițiative și aptitudini personale*.

Sistemul de învățământ pe clase și lecții prezintă următoarele *caracteristici*:

- *Organizarea elevilor pe clase*. Elevii sunt grupați după vârstă și nivel de dezvoltare a câte 20 – 25. Aceste grupări se numesc clase.
- *Durata organizării învățământului general*. Fiecare ciclu al sistemului de învățământ are o anumită durată de timp: școala primară – 4 ani; gimnaziul – 5 ani; liceul – 3 ani.
- *Activitatea didactică se desfășoară după un orar*. Activitatea didactică se desfășoară timp de 5 zile pe săptămână, fiecare zi are în medie 4 ore pentru școala primară și 6 are pentru celelalte clase. Ora școlară durează 45 minute, cu recreații între ore.
- *Tendențele de evoluție a sistemului de învățământ școlar, confirmate în ultimele decenii la scară mondială, vizează și alte aspecte, precum*:
  - pregătirea specială a copiilor pentru ca „*trecerea în învățământul primar să devină mai suplă*”;
  - pregătirea în condiții optime a „*traseului educativ*” de la învățământul primar la învățământul secundar, obiectiv valabil și în condițiile integrării și în condițiile separării celor două niveluri școlare;

- „prelungirea duratei învățământului obligatoriu de la 8 la 9 ani și uneori chiar de la 10 la 11 ani” pentru a putea „asigura șanse egale de reușită tuturor grupurilor sociale”;
- multiplicarea și diversificarea învățământului postobligatoriu;
- dezvoltarea unui învățământ superior capabil să creeze „un echilibru între diversele specializări: umaniste, științifice, tehnologice și profesionale”;
- asigurarea continuității între formele de pregătire profesională inițială și continuă, „care trebuie considerate ca un întreg”.

*Calitatea sistemului de învățământ* depinde de gradul de concordanță între funcțiile principale și structurile de organizare instituționalizate din care rezultă autonomia și adaptabilitatea sistemului.

*Criteriul de eficacitate al sistemului* de învățământ îl constituie nivelul de instruire și educație al cetățenilor țării.

### 6.3. Specificul sistemului de învățământ din Republica Moldova

Sistemul de învățământ din Republica Moldova este organizat pe niveluri și cicluri în conformitate cu Clasificarea Internațională Standard a Educației (ISCED–2011) și are următoarea structură, reflectată în art. 12 al Codului Educației:

- 1) *nivelul 0* – educația timpurie:
  - educația antepreșcolară;
  - învățământul preșcolar;
- 2) *nivelul 1* – învățământul primar;
- 3) *nivelul 2* – învățământul secundar, ciclul I: învățământul gimnazial;
- 4) *nivelul 3*:
  - învățământul secundar, ciclul II: învățământul liceal;
  - învățământul profesional tehnic secundar;
- 5) *nivelul 4* – învățământul profesional tehnic postsecundar;
- 6) *nivelul 5* – învățământul profesional tehnic postsecundar nonterțiar;
- 7) *nivelul 6* – învățământul superior, ciclul I: învățământ superior de licență;
- 8) *nivelul 7* – învățământul superior, ciclul II: învățământ superior de master;
- 9) *nivelul 8* – învățământul superior, ciclul III: învățământ superior de doctorat.

Un specific aparte îl are învățământul obligatoriu la noi în țară, conform prevederilor articolului 13 al Codului Educației, și anume [15]:

1. Învățământul obligatoriu începe cu grupa pregătitoare din învățământul preșcolar și se finalizează cu învățământul liceal sau învățământul profesional tehnic secundar și postsecundar.

2. Obligativitatea frecventării învățământului obligatoriu încetează la vârsta de 18 ani.
3. Responsabilitatea școlarizării obligatorii a copiilor cu vârsta de până la 16 ani revine părinților sau altor reprezentanți legali și autorităților administrației publice locale de nivelurile întâi și al doilea.
4. Ministerul Educației elaborează, aprobă și monitorizează respectarea regulamentelor de școlarizare obligatorie a copiilor de vârstă școlară.

#### **6.4. Tipurile instituțiilor de învățământ.**

##### **Conducerea sistemului național de învățământ**

În conformitate cu structura învățământului, instituțiile de învățământ se clasifică după cum urmează (art. 15 al Codului Educației):

- a) instituție de educație antepreșcolară – creșă, centru comunitar de educație timpurie;
- b) instituție de învățământ preșcolar – grădiniță de copii, centru comunitar de educație timpurie;
- c) instituție de învățământ primar – școală primară;
- d) instituție de învățământ secundar, ciclul I – gimnaziu;
- e) instituție de învățământ secundar, ciclul II – liceu;
- f) instituție de învățământ general cu programe combinate – complex educațional (școală primară-grădiniță, gimnaziu-grădiniță);
- g) instituție de învățământ profesional tehnic secundar – școală profesională;
- h) instituție de învățământ profesional tehnic postsecundar și postsecundar nonterțiar – colegiu;
- i) instituție de învățământ profesional tehnic cu programe combinate – centru de excelență;
- j) instituție de învățământ secundar vocațional de arte, sport etc. – școală;
- k) instituție de învățământ superior – universitate, academie de studii, institut, școală superioară, școală de înalte studii etc.;
- l) instituție specializată de învățământ de formare continuă – institut;
- m) instituție de învățământ extrașcolar – școală (de arte: arte plastice, muzică, teatru; de sport etc.), centru de creație, club sportiv;
- n) instituție de învățământ special – instituție specială, școală auxiliară.

În cazul în care instituția de învățământ oferă programe de studii de mai multe niveluri și are conducere și administrație unică, ea se va numi după nivelul de studii cel mai înalt.

În funcție de tipul de proprietate, instituțiile de învățământ se clasifică după cum urmează:

- instituție de învățământ publică;
- instituție de învățământ privată.

Organele de stat care efectuează activitatea de conducere a sistemului de învățământ din Republica Moldova sunt reprezentate în Figura 5.1.

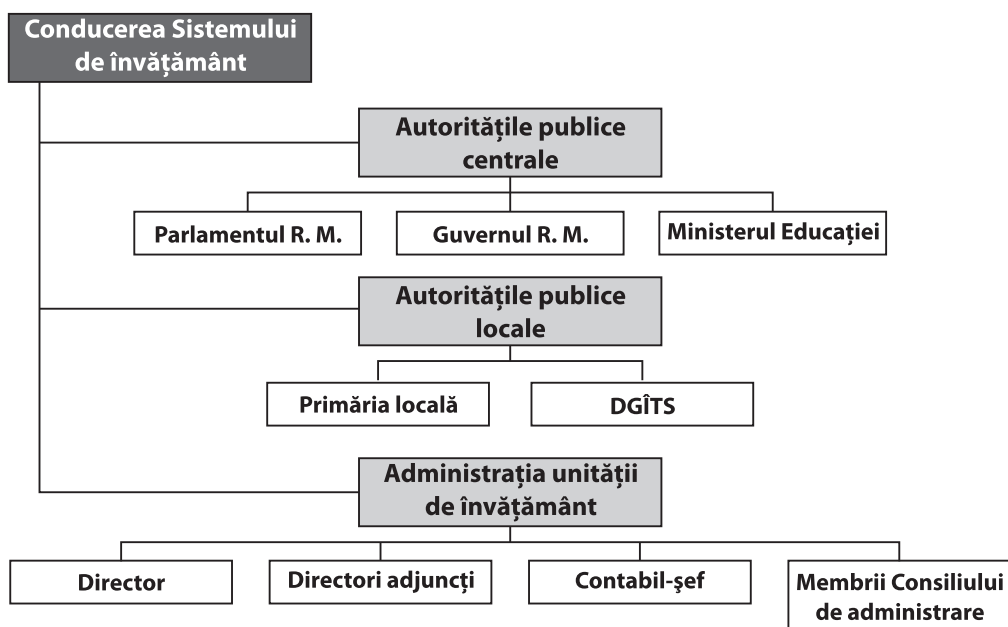


Figura 6.1. Conducerea Sistemului de învățământ

#### Activități de învățare:

1. Enumerați tendințele generale în organizarea și perfecționarea sistemului de învățământ. Argumentați.
2. Care credeți că este durată optimă a școlarității obligatorii? Argumentați-vă opțiunea.
3. De ce modernizarea sistemelor de educație trebuie să țină pasul cu evoluția societății? Dați 5 exemple concrete.
4. Specificați responsabilitățile conducerii sistemului de învățământ autohton.
5. Elaborați un eseu de 20 de rânduri prin care să reflectați traseul Dvs. educațional, ținând cont de nivelurile sistemului de învățământ, conform Codului Educației.

**Subiecte de conținut:**

- 7.1. Delimitări conceptuale: didactica, procesul de învățământ, laturile și caracteristicile procesului de învățământ
- 7.2. Analiza sistemică a procesului de învățământ: structură, componente și dinamică
- 7.3. Reevaluarea principiilor didactice în condiții actuale

**Obiective:**

Studiind acest capitol, veți fi capabili:

- să definiți conceptul de didactică, proces de învățământ;
- să demonstrați că procesul de învățământ este obiectul de studiu al didacticii;
- să evidențiați componentele, caracteristicile procesului de învățământ;
- să descrieți dinamica procesului de învățământ;
- să argumentați necesitatea respectării principiilor didactice.

**Concepte-cheie:**

didactică, instruire, învățământ, predare, învățare, evaluare, priceperi, deprinderi, obișnuințe, percepere, înțelegere, conștientizare, fixare și formare a priceperilor și deprinderilor, principii didactice.

### **7.1. Delimitări conceptuale: didactica, procesul de învățământ, laturile și caracteristicile procesului de învățământ**

**Didactica** este o parte componentă a pedagogiei care studiază problemele instruirii și ale învățământului. Pedagogul C. Cucuș (2006) definește didactica drept o ramură a pedagogiei care se ocupă cu studiul procesului de învățământ, ca principală modalitate de realizare a instruirii și educației [24, p. 273].

Prin **instruire** se definește interacțiunea profesorului cu elevii, orientată spre atingerea unui scop determinat din timp; activitatea cognitivă a elevilor intenționat organizată și orientată spre formarea cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor. **Învățământul** este definit drept sistemul de cunoștințe, priceperi și deprinderi dobândit prin instruire [20].

Considerăm **procesul de învățământ** ca fiind activitatea instructiv-educativă complexă desfășurată în mod sistematic și organizat de către elevi și profesori în școală, activitate grație căreia elevii sunt înzestrați cu un sistem de cunoștințe, priceperi, deprinderi, capacități, competențe, pe baza cărora ei dobândesc cunoașterea științifică a realității, își formează concepția despre lume, convingerile morale, trăsăturile de caracter, precum și aptitudinile de cunoaștere și creație.

Privit ca sistem, învățământul cuprinde:

- **un flux de intrare**, reprezentat de resursele umane și materiale (personal didactic, elevi, spații școlare, dotări tehnice etc.);
- **un proces** – în cazul nostru **procesul de învățământ** – care angajează resursele în vederea atingerii obiectivelor;
- **un flux de ieșire**, reprezentat de rezultatele sistemului în cazul nostru de seriile de absolvenți, înzestrați cu competențe și atitudini cerute de integrarea în societate [5, p. 32].

Procesul de învățământ poate fi studiat din mai multe puncte de vedere; ne interesează aici două problematici: aceea a **componenței și structurii** sale și aceea a **procesualității interne**.

În sensul ei profund, noțiunea de proces de învățământ este legată de cea de transformare, schimbare sau modificare. Menirea procesului de învățământ este de a angaja elevii în trăirea unor experiențe noi, organizate pedagogic astfel, încât acestea să asigure realizarea finalităților curriculare [9, p. 11].

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

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

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

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

**Evaluare** – actul didactic complex, integrat întregului proces de învățământ, care asigură evidențierea cantității cunoștințelor dobândite și valoarea (nivelul, perfor-

manșele și eficiența) acestora la un moment dat – în mod curent, periodic și final, oferind soluții de perfecționare a predării-învățării [6, p. 79].

Procesul de învățământ are **următoarele caracteristici:**

- *Caracter bilateral* – în procesul de învățământ acționează doi factori importanți: profesorul (predarea) și elevul (învățarea);
- *Caracter biunivoc și interactiv* – cei doi factori acționează într-un raport de reciprocitate de unu la unu, în interdependență, se condiționează reciproc;
- *Caracter de obiect și subiect ale elevului* în procesul de învățământ (când elevului i se oferă posibilitatea de a afla și singur cunoștințele, el devine subiect);
- *Caracter informativ și formativ* (teoria culturii materiale a susținut că este important un volum cât mai mare de informații, iar teoria culturii formale a susținut că este important de a forma capacități, deprinderi etc.);
- *Caracter de act de cunoaștere* (copilul trebuie să descopere, să cerceteze, să analizeze legități ale fenomenelor și proceselor) [Ibidem, p. 81].

## 7.2. Analiza sistemică a procesului de învățământ: structură, componente și dinamică

Analiza în termeni de sistem a procesului de învățământ pornește de la ideea că, prin natura lui, învățământul este un proces viu, complex și dinamic. Aceasta înseamnă că în desfășurarea lui intervin o mulțime de factori ce acționează fie în calitate de condiții și cauze, fie de momente și evenimente. Acestea devin elemente componente ale procesului de învățământ [9, p. 24-25].

Configurația acestora este definită în funcție de:

- *Obiective* – acestea reprezintă începutul și sfârșitul oricărui proces; ca intenții exprimate, ele dau sens și rațiune acțiunilor de predare și învățare;
- *Subiecți* – agenții acțiunilor (elevii, profesorii, părinții etc.);
- *Principii* – norme și reguli după care se desfășoară activitatea didactică;
- *Conținut* – informația ce urmează a fi predată, învățată și evaluată;
- *Procesele propriu-zise de predare-învățare-evaluare* – cele care leagă între ele diferite componente și facilitează adaptarea lor reciprocă;
- *Strategii didactice* – instrumentele de lucru, materialele didactice, mijloacele de învățământ, formele de organizare (individuale, perechi, grup);
- *Relații interumane* – învățător-elevi, elevi-elevi;
- *Timp școlar* – perioada exactă de realizare a acțiunilor didactice;
- *Medii fizice școlare* – arhitectură, dotare, condiții de igienă etc.;
- *Retroacțiune* – conexiunea inversă sau feedback;



- *Context* – mediul din exteriorul școlii;
- *Rezultate* – la învățatură și la nivel de educație [Ibidem].

În literatura de specialitate sunt menționate **patru componente ale procesului de învățământ**: cunoștințe, priceperi, deprinderi, obișnuințe [6, p. 84-85].

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

De exemplu: Limba română – disciplina de studiu integrat. Clasele I-II. Elementele de construcție a comunicării. Morfosintaxa – Cunoștințe: verbul. Timpurile: trecut, prezent, viitor (aplicație). Substantivul. Substantivele comune și proprii. Numărul: singular și plural. Acordul substantivului în gen și în număr (aplicație).

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

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

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

De exemplu: Matematica. Clasa II-a. Observarea și înțelegerea legităților între înmulțirea și împărțirea exactă a numerelor naturale, efectuarea probei împărțirii exacte prin înmulțire și invers. Verificarea rezultatelor unor operații prin rotunjirea numerelor la zeci, sute, mii întregi.

**Deprinderea** (lat. deprendere – dexteritate, execuție cu ușurință) este capacitatea de a aplica informațiile cu ușurință, rapid, operativ cu randament sporit, cu respectarea tuturor calităților priceperii (corectitudine, iscusință, abilitate în condiții variate și schimbate). Pricepera se transformă în deprindere în rezultatul exercităriilor repetate în mod sistematic și continuu.

Exemplu: Educația tehnologică. Modulul "Arta acului". Clasa II. Tehnici de cusut și brodat: executarea unui motiv popular simplu alcătuit dintr-un singur element decorativ transpus în formă de la un colț al năframei.

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

Exemple: Spălatul pe mâini, stingerea luminii, punctualitatea.

Procesul de învățământ se desfășoară în contextul interacțiunii unor etape de natură pedagogică, psihologică, gnoseologică și logică. Aceste etape sunt: **pricepera**;

**înțelegerea, conștientizarea; fixarea (stoparea) și formarea priceperilor și deprinderilor; evaluarea** [6, p. 85-86].

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

- motivarea învățării elevilor;
- actualizarea cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor elevilor;
- organizarea însușirii materialului nou;
- perfecționarea celor învățate;
- determinarea rezultatelor învățării [64, p. 10-13].

La fiecare etapă, învățătorul și elevii realizează obiective. Obiectivele diferă, însă scopul este comun. Esența activității învățătorului – gestionarea cu procesul de învățământ, esența activității elevilor – însușirea cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor și aplicarea lor în practică. Începe totul de la motivare. **Motivarea** este necesară pentru a trezi interesul elevilor pentru ceea ce se învață la lecție. La etapa motivării de acum se formează produsele inițiale ale procesului de învățământ – reprezentările elevilor.

Pentru a ști cum să acționeze, învățătorul actualizează experiența rațională a elevilor, cunoștințele lor. Menirea etapei inițiale este de a actualiza cunoștințele. Prin intermediul interogării, învățătorul determină ce știu copiii până la moment despre procesul sau fenomenul pe care îl studiază. Concret, pedagogul, până a începe predarea, realizează câteva sarcini:

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

La etapa inițială, prin **actualizarea cunoștințelor**, are loc perceperea materialului, priceperea cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor noi. Ce fac elevii la etapa dată? Scopul lor este de a însuși cunoștințe, a-și forma priceperi și deprinderi. La această etapă, elevul trebuie să facă tot posibilul ca cunoștințele să-i aparțină. Perceperea materialului se realizează datorită procesului numit percepție, care este cunoașterea

obiectelor și fenomenelor în integritatea lor și în momentul când ele acționează asupra organelor senzoriale. Percepția implică o sinteză a senzațiilor. Acestea ne permit să recunoaștem obiectele, ceea ce necesită analiză (detalii) și sinteză, legături cu imagini din trecut și cu anumite noțiuni. Totodată, intervin anumite atitudini:

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

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

- noutatea obiectului sau fenomenului;
- intensitatea stimulilor, mărimea obiectelor;
- mișcarea, schimbarea, variația (de exemplu e mai bine de utilizat filmul, decât fotografiile);
- interesul guvernează atenția, trezirea interesului este important pentru orice proces de cunoaștere.

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

În activitatea de învățare școlară ne interesează cum decurge înțelegerea unui text amplu și complex, în special când urmărim asimilarea lui. În prima lectură, se realizează o fragmentare a materialului, o grupare a ideilor după înțelesul lor, ceea ce presupune un efort de analiză. La o a doua lectură, se desprinde ideea principală din fiecare fragment – ceea ce implică un efort de abstractizare. Ideile principale îmbracă forma unor titluri desemnând diferite părți din text. Ulterior, ele sunt organizate, sistematizate, alcătuiind un plan mental similar cu tabla de materii a unui text, ceea ce rezultă în urma unui efort de sinteză. Deplina înțelegere, cât și memorarea mai

implică stabilirea de corelații, conexiuni între ideile principale și cunoștințele bine elucidate din memoria semantică. Intervine o generalizare.

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

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

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

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

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

*Generalizarea* este o operație prin care extindem o relație stabilită între două obiecte sau fenomene asupra unei întregi categorii (fierberea apei la 100°C, în condiții obișnuite este considerată o proprietate generală a ei), când includem ceva particular într-o clasă de obiecte sau fenomene.

Etapa a patra – **fixarea (stocarea) cunoștințelor**. Este actul de înregistrare și fixare (stocare) mentală (în creierul uman) a cunoștințelor, asigurând memorizarea logică a acestora, care creează fondul aperceptiv. Este vorba de o stocare dinamică, în sensul restructurării și integrării continue a sistemelor de cunoștințe. De asemenea, în contextul actului de fixare, poate acționa fenomenul de feedback, în sensul intervenției cu suplimentări, reluări sau corectări informaționale. Fixarea (stocarea) informațiilor se face prin exerciții orale sau scrise, prin întrebări și răspunsuri și prin rezolvări de probleme. În școli, lecțiile de fixare și consolidare asigură bazele fixării cunoștințelor. Studiul individual este acela care consolidează cunoștințele.

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

**Evaluarea cunoștințelor** este actul didactic de control (verificare), apreciere și notare.

### 7.3. Reevaluarea principiilor didactice în condiții actuale

Principiile didactice reprezintă normele (legitățile) generale care fundamentează teoria și practica educativă, și, în acest context, care orientează conceperea, organizarea și desfășurarea procesului de învățămînt (predare-învățare). Didactica post-modernă recunoaște necesitatea îmbinării principiilor clasice cu principiile noi și le prevede într-un sistem integru, în care acționează o multitudine de legi și legități.

Principiile realizează o funcție normativă, adică ele orientează acțiunile învățătorului în situații concrete. În rezultatul generalizării experienței pozitive a practicii educaționale, au fost stabilite câteva **caracteristici ale principiilor didactice**:

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

Analizând lucrările marilor pedagogi, vom menționa că o sistemă a principiilor didactice a fost elaborată de către fondatorul pedagogiei ca știință I. A. Comenius-Komensky în lucrarea sa „Marea didactică”. Principiile didactice au fost elaborate în baza unui principiu general: educația conform naturii. Acest principiu general are două aspecte: după cum natura se dezvoltă în baza anumitor legități, așa și în educație sunt legități care stau la bază și determină structuri, conținuturi.

În epoca modernă și postmodernă, sistema principiilor a fost reevaluată și, în condițiile actuale, didactica propune să ne bazăm pe următorul **sistem de principii** [9, p. 41-50]:

1. Principiul intuiției sau al unității dintre senzorial și rațional;
2. Principiul legării teoriei de practică;
3. Principiul însușirii conștiente și active a cunoștințelor;
4. Principiul sistematizării și continuității cunoștințelor;
5. Principiul accesibilității cunoștințelor sau respectării particularităților de vârstă;

6. Principiul individualizării și diferențierii sau respectării particularităților individuale;
7. Principiul însușirii temeinice a cunoștințelor.

### **Principiul intuiției sau unității dintre senzorial și rațional**

Principiul intuiției exprimă necesitatea studierii obiectelor, fenomenelor și proceselor prin intermediul simțurilor, care realizează cunoașterea senzorială a realității, ca punct de plecare și de ușurare a înțelegerii esențialului realității spre cunoașterea logică, rațională, contribuind la înfăptuirea unității dintre senzorial și rațional. Abordarea științifico-didactică a principiului intuiției: principiul intuiției a apărut ca un demers legic împotriva învățării scolastice, învățării mecanice, pe de rost, împotriva bucheriselii. Principiul intuiției a corespuns necesității psihopedagogice a realizării unui învățământ bazat pe înțelegere, legat de viață, realist.

Realizând unitatea dintre cunoașterea senzorială și cea rațională, principiul intuiției nu înseamnă deci rămânerea la treapta cunoașterii senzoriale. Principiul intuiției face ca învățarea să fie mai întâi ca o reflectare în mintea elevilor sub formă de percepții și reprezentări. Percepțiile și reprezentările nu sunt simple imagini (fotografii) globale ale realității, ci ele sunt acte psihice de cunoaștere activă, de reflectare cognitivă, care stau la baza realizării proceselor psihice ideatice sub forma noțiunilor, ideilor, teoriilor etc., deci de cunoaștere (învățare) rațională. În acest context, a intui înseamnă a observa și a gândi în același timp.

Principiul intuiției (al unității dintre senzorial și rațional) se realizează prin îmbinarea materialului didactic intuitiv natural (obiecte, substanțe, sisteme tehnice, procese, experiențe etc.) și de substituție (machete, modele, reprezentări grafice, mijloace audio-vizuale etc.) cu cuvântul și mijloacele logico-matematice. Îmbinarea echilibrată a celor trei componente: imaginea, cuvântul și elementele logico-matematice reprezintă esența intuiției pentru o învățare eficientă.

Principiul intuiției (unității dintre senzorial și rațional) orientează predarea-învățarea disciplinelor realist-umaniste și experimental-aplicative (chimia, biologia, fizica, tehnologia etc.), care, pentru a ajunge la cunoașterea rațională, pornește de la conținutul concret al ideilor, folosind în mare măsură inducția logică (raționamentul inductiv). Modul de aplicare a principiului intuiției va fi prezentat la studiul metodelor de învățământ, îndeosebi al metodelor demonstrației, modelării, simulării etc.

### **Principiul legării teoriei de practică**

Teoria este rezultatul reflectării abstracte, conceptuale a realității studiate (cercetate) sub formă de sisteme de informații sau de cunoștințe. Practica este rezultatul aplicării cunoștințelor, obiectivate în tehnici, tehnologii, în priceperi și deprinderi de

producere a bunurilor materiale și spirituale, de realizare de servicii etc., care sunt și demersuri de formare și exercitare activă și eficientă a profesiilor. Între teorie și practică există interacțiune, condiționare reciprocă. Principiul legării teoriei de practică exprimă necesitatea îmbinării (unirii) strânse a componentei ideatice a învățării, deci a actului de însușire a cunoștințelor teoretice, cu componenta acțională, aplicativă, a învățării, deci a actului de însușire a cunoștințelor practice sau de formare a priceperilor și deprinderilor practice productive, de proiectare, de investigație, de creativitate și manageriale – după caz, în funcție de profesia dobândită (în curs de dobândire).

Principiul legării teoriei de practică se prezintă ca o susținere, uneori o completare și o dezvoltare specifică a principiului intuiției.

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

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

### **Principiul însușirii conștiente și active a cunoștințelor**

Principiul însușirii conștiente și active a cunoștințelor exprimă necesitatea ca învățarea (dobândirea cunoștințelor) să se facă cu știință, să-ți dai seama, să înțelegi semnifica-

țiile și conexiunile abstracte, esențiale și generale ale obiectului sau procesului studiat și, în acest context, să depui un efort operațional mental (de gândire) și, după caz, un efort acțional, de aplicare a cunoștințelor, adică să fii conștient și activ în același timp.

Principiul însușirii conștiente și active a fost elaborat ca un demers logic împotriva însușirii mecanice (pe de rost) și pasive a cunoștințelor. Acest principiu exprimă necesitatea ca învățarea să fie un act de trecere a cunoștințelor prin „filtrul” gândirii și prin eforturile proprii.

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

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

### **Principiul sistematizării și continuității cunoștințelor**

Între conceptul de sistematizare și continuitate există interacțiune. Principiul sistematizării și continuității cunoștințelor exprimă necesitatea ca materia de studiu să fie structurată în unități metodice (secvențe de cunoștințe esențiale coerente), ordonate într-o succesiune (continuitate) logică, științifică și pedagogică și care să alcătuiască, în final, un sistem informațional. Principiul evidențiază câteva caracteristici (semnificații): materia de studiu nu poate fi predată și nici înțeleasă de la început în mod global, în integralitatea ei, de aceea este necesar efortul de divizare a materiei de studiu în sec-



vențe informaționale coerente; succesiunea secvențelor de studiu trebuie făcută într-o ordine logică, adică să decurgă în mod firesc una din alta, într-o ordine științifică, adică să se completeze pe un plan superior una pe alta și într-o ordine pedagogică, adică aceea care să asigure accesibilitatea secvențelor informaționale în succesiunea lor; sistematizarea și continuitatea logică, științifică și pedagogică elimină situațiile de predare-învățare a unor cunoștințe fragmentare, izolate, dezordonate, incorecte, care pot produce goluri în cadrul materiei studiate și lipsă de conexiuni ideatice și paraxiologice, diminuând foarte mult calitatea și performanțele învățării.

Regulile aplicării principiului sistematizării și continuității cunoștințelor:

- secvențele de cunoștințe să aibă semnificații ideatice și practice, coerente și unitare, iar ordonarea lor să conducă la conexiuni științifice, încât în final să se poată determina sistemul de cunoștințe, așa cum ar fi cazul în studiul unei mașini-unelte: importanța mașinii; părți constructive și elemente de automatizare; principii de funcționare; metode de calcul și metode de lucru (aplicații) etc.;
- învățarea să se facă ritmic, la intervale optime, asigurând restructurarea și reordonarea cunoștințelor noi;
- sistematizarea și continuitatea cunoștințelor pot fi realizate fie printr-un demers liniar, care să adauge mereu cunoștințe noi, fie printr-un demers concentric (în spirală), care să reia unele cunoștințe pe un plan superior, cu adăugarea de noi semnificații, care să perfecteze învățarea în profunzime și extensiune;
- sistematizarea (și continuitatea) cunoștințelor poate fi realizată printr-o serie de procedee de structurare și ordonare a informațiilor, cum sunt: conspectele, sintezele, planurile de idei, clasificările, tabelele, schemele sintetice, modelele generalizatoare;
- controlul și evaluarea, însoțire, îndeosebi, de autocontrol și autoevaluare, sunt modalități de reglaj și autoreglaj ale unei bune sistematizări și continuități a cunoștințelor.

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

### **Principiul accesibilității cunoștințelor sau respectării particularităților de vârstă**

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

și performanțelor cunoștințelor prevăzute de documentele școlare, dar, în acest context, necesită găsirea strategiilor metodico-pedagogice (mijloace, metode, forme) care să ușureze înțelegerea cunoștințelor performante și complexe.

*Reguli de aplicare a principiului accesibilității:*

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

### **Principiul individualizării și diferențierii sau respectării particularităților individuale**

Principiul individualizării și diferențierii învățării exprimă necesitatea adaptării (potrivirii) dinamice a încărcăturii cognitive și acționale a conținuturilor și a strategiilor instructiv-educative atât la particularitățile psihofizice ale fiecărui elev (student), cât și la particularitățile diferențiate, relativ comune unor grupe de elevi (studenți) în vederea dezvoltării lor integrale ca personalitate și profesionalitate. Principiul urmărește să asigure unitatea dintre particular și general în educație, dintre obiect și subiect al educației, dintre strategiile de educație de grup cu cele de educație individuală.

Pedagogia contemporană admite atât existența unor particularități psihologice individuale ce deosebesc, în mod evident, persoanele unele de altele, cât și existența

unor particularități individuale, relativ comune unor grupe de persoane. Din această perspectivă obiectivă a apărut principiul tratării individuale și diferențiate a elevilor (studentilor). Individualizarea învățării (tratarea individuală) exprimă necesitatea de a valorifica cât mai bine posibilitățile și eforturile individuale, atât în ceea ce privește persoanele înzestrate, cât și pe cele mai puțin înzestrate.

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

- sarcini instructive (teme, lucrări etc.) individualizate în funcție de aptitudinile, înclinațiile, opțiunile, nivelul de dezvoltare intelectuală, coeficientul de inteligență etc. ale fiecărei persoane;
- fișe de lucru individualizate de genul: de recuperare, pentru elevii rămași în urmă la învățatură; de dezvoltare, pentru elevii buni și foarte buni; de exerciții, pentru formarea priceperilor și deprinderilor; de autoinstruire, pentru însușirea tehnicilor de învățare individuală și independentă; fișe de evaluare, pentru constatarea nivelului de pregătire și asigurare a feedback-ului; pregătirea individuală sub formă de meditații, consultații, discuții și autoinstruire.

*Diferențierea învățării (tratarea diferențiată)* exprimă necesitatea de a adapta (potrivit) conținuturile și strategiile educaționale în funcție de particularitățile diferențiate, relativ comune unor grupe de persoane, cum ar fi: aptitudinile pentru matematică-fizică, tehnice, artistice etc. Diferențierea învățării se realizează prin organizarea unor grade, profile, secții, instituții școlare sau discipline și activități deosebite, diversificate, cum sunt: școli, tipuri (profile), clase specializate de: fizică-matematică, informatică, industriale, de biologie, de chimie, economie, de artă, sanitare, pedagogice, educație fizică și sport etc.; secții de specializare, mai ales la facultăți; opționale sau facultative, ce interesează anumite grupuri de elevi (studenți) cu particularități individuale (aptitudini, interese etc.).

Reguli și condiții de aplicare eficientă a principiului individualizării și diferențierii învățării:

- cunoașterea cât mai completă a fiecărui elev ca individualitate și ca ființă socială;
- îmbinarea judicioasă a tratării individuale și diferențiate cu tratarea globală;
- tratarea individuală și diferențiată a învățării să fie privită ca un demers în devenire;
- folosirea învățământului programat, a învățământului asistat de calculator;
- conștientizarea de către elevi a posibilităților individuale.

Implementarea creativă a individualizării și diferențierii presupune creșterea performanțelor intelectuale și profesionale ale tuturor tinerilor studioși și, într-un grad maximizat, mai ales a celor supradotați.

### Principiul însușirii temeinice a cunoștințelor

Termenul de temeinicie include în el semnificații ca: profund, serios, fundamental, complet, trainic, durabil, fiabil etc. Principiul însușirii temeinice a cunoștințelor exprimă necesitatea realizării unei finalități valoroase, elevate și eficiente a învățării, în care context să se evidențieze următoarele semnificații: cunoștințe esențiale și profunde, care asigură formarea integrală și eficientă a personalității și profesionalității; capacități intelectuale și profesionale elevate; trăinicia (durabilitatea) îndelungată și fiabilitatea cunoștințelor teoretice și practice.

*Reguli și condiții de aplicare a principiului însușirii temeinice a cunoștințelor:*

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

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

#### **Activități de învățare:**

1. Elaborați harta conceptuală a noțiunii de didactică.
2. Comparați componentele structurale ale procesului de învățământ.
3. Enumerați acțiuni ale pedagogului pentru fiecare dintre etapele procesului de învățământ
4. Descrieți funcțiile procesului de învățământ.
5. Elaborați tabelul: Sistema principiilor didactice și regulile care determină aceste principii.
6. Propuneți câte un studiu de caz pentru fiecare dintre principiile didactice în care să fie reflectată respectarea/nerespectarea principiului vizat.

**Subiecte de conținut:**

- 8.1. Delimitări conceptuale: strategie didactică, tehnologie didactică, metodologie, metodă, procedeu, tehnică, mijloace didactice, forme de activitate
- 8.2. Taxonomii ale metodelor didactice
- 8.3. Mijloace de învățământ: conținut și importanță
- 8.4. Forme de organizare a procesului de învățământ. Lecția – formă de bază a organizării procesului de învățământ

**Obiective:**

Studiind acest capitol, veți fi capabili:

- să definiți conceptele: *strategie didactică, tehnologie didactică, metodologie, metodă, procedeu, tehnică, mijloace didactice;*
- să stabiliți relații de corespondență între elementele tehnologiei didactice;
- să distingeți tipologia metodelor didactice;
- să determinați valențele educative ale formelor de organizare a procesului de învățământ;
- să argumentați că lecția este forma de bază a organizării procesului de învățământ;
- să recunoașteți tipurile de lecții în învățământul preuniversitar;
- să estimați valoarea formativă a proiectării didactice constructiviste.

**Concepte-cheie:**

strategie didactică, tehnologie didactică, metodologie, metodă, procedeu, tehnică, mijloace didactice, forme de activitate, lecție.

### 8.1. Delimitări conceptuale: strategie didactică, tehnologie didactică, metodologie, metodă, procedeu, tehnică, mijloace didactice, forme de activitate

Pentru a avea succes în activitatea educațională, inclusiv în cea didactică, trebuie prefigurată un traseu procedural bine contextualizat. **Strategiile didactice** sunt demersuri acționale și operaționale flexibile (se pot modifica, reforma, schimba), coor-

donate și racordate la obiective și situații prin care se creează condițiile învățării, ale schimbărilor de atitudini și de conduite în contextele didactice diverse, particulare.

Strategia didactică presupune mai multe **dimensiuni**:

- *dimensiunea epistemologică* – este un construct teoretic, congruent intern și coextensiv anumitor reguli științifice;
- *dimensiunea pragmatică* – suita de intervenții și operații didactice trebuie să fie rezonantă cu situațiile didactice concrete;
- *dimensiunea operațională* – strategia trebuie să adune mai multe „operații”, să le coreleze în vederea generării efectelor scontate;
- *dimensiunea metodologică* – strategia se va compune din ansambluri de metode și de procedee didactice compatibile reciproc [24, p. 282].

Schimbările actuale ale politicii educaționale impun o altă perspectivă asupra ac-tului educațional, reflectată sintetic în tabelul ce urmează.

*Tabel 8.1. Caracteristici ale procesului educațional din perspectiva strategiilor didactice [24, p. 284]*

Criterii	Strategii didactice	
	Orientare tradițională	Orientare modernă
Rolul elevului	<ul style="list-style-type: none"> <li>- urmărește prelegerea, expunerea, explicația profesorului;</li> <li>- încearcă să rețină și să reproducă ideile auzite;</li> <li>- acceptă în mod pasiv ideile transmise;</li> <li>- lucrează izolat;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- exprimă puncte de vedere proprii;</li> <li>- realizează un schimb de idei cu ceilalți;</li> <li>- argumentează, pune întrebări pentru a înțelege sensul noilor idei;</li> <li>- cooperează în realizarea sarcinilor;</li> </ul>
Rolul profesorului	<ul style="list-style-type: none"> <li>- expune, ține prelegeri;</li> <li>- impune puncte de vedere;</li> <li>- se consideră și se manifestă în permanență ca un părinte;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- facilitează și moderează învățarea;</li> <li>- ajută elevii să înțeleagă;</li> <li>- este partener în învățare;</li> </ul>
Modul de realizare a învățării	<ul style="list-style-type: none"> <li>- predominant prin memorare și reproducere, prin apel la exemple „clasice”, validate;</li> <li>- competiție între elevi, cu scopul de ierarhizare;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- predominant prin formare de competențe și deprinderi practice;</li> <li>- învățare prin cooperare;</li> </ul>
Evaluarea	<ul style="list-style-type: none"> <li>- măsurarea și aprecierea cunoștințelor (ce știe elevul);</li> <li>- accent pe aspectul cantitativ (cât de multă informație deține elevul);</li> <li>- vizează clasificarea „statică” a elevilor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- măsurarea și aprecierea competențelor (ce poate face);</li> <li>- accent pe elementele de ordin calitativ (valori, atitudini);</li> <li>- vizează progresul de învățare la fiecare elev.</li> </ul>

În opinia lui S. Cristea, **strategiile didactice** reprezintă un grup de două sau mai multe metode și procedee integrate într-o structură operațională angajată la nivelul activității de predare-învățare-evaluare, pentru realizarea obiectivelor pedagogice generale, specifice și concrete ale acesteia, la parametri de calitate superioară [20].

În accepțiunea pedagogilor M. Ionescu și I. Radu (1992) [33], **strategiile didactice** sunt un ansamblu de forme, metode și mijloace tehnice și principiile de utilizare a lor, cu ajutorul cărora se vehiculează conținuturile în vederea atingerii obiectivelor.

După I. Cerghit și L. Vlăsceanu (1988), strategiile constituie un mod în care poate fi atacată o situație de instruire, un mod de a pune în contact elevul cu materialul nou de studiat (...), o combinație și organizare optimă a celor mai adecvate metode, mijloace și forme de grupare a elevilor în raport cu natura obiectivelor urmărite, tipuri de conținuturi actuale, tipul de experiență de învățare [11].

Componenta instrumental-funcțională a didacticii – *tehnologia didactică* (TD) are drept scop organizarea și realizarea eficientă a procesului de învățământ.

**Tehnologia didactică** contribuie la conturarea unei strategii educaționale, prin care profesorul îi ajută pe elevi să asimileze cunoștințe, să-și formeze priceperi, deprinderi, aptitudini, să manifeste sentimente și emoții, să-și formeze competențe.

Ea se constituie dintr-un ansamblu complex de metode, tehnici, mijloace de învățământ și forme de organizare a activității didactice complementare, pe baza cărora profesorul își proiectează activitatea de lucru cu elevii, în vederea realizării eficiente a predării-învățării-evaluării. În acest context, există mai multe accepții ale conceptului de tehnologie didactică.

După I. Bontaș (1996), **tehnologia didactică** reprezintă sistemul teoretico-acți-  
onal executiv de realizare a predării-învățării concrete și eficiente prin intermediul metodelor, mijloacelor și formelor de activitate didactică [6, p. 122].

Conform opțiunii lui I. Nicola (1996), **tehnologia didactică** include într-un tot unitar componentele procesului de învățământ, insistând asupra interdependenței dintre conținut și toate celelalte aspecte, cum ar fi organizarea relației profesor-elev, metodele, procedeele folosite etc. [42, p. 373].

Pedagogii I. Jinga și E. Istrate (1998) definesc **tehnologia didactică** drept ansamblul de forme, metode, mijloace, tehnici și relații cu ajutorul cărora se vehiculează conținuturi în vederea atingerii obiectivelor [34, p. 259].

Analizând definițiile date anterior, am stabilit corelația elementelor instrumental-funcționale de realizare a procesului educațional, reflectate în figura de mai jos:

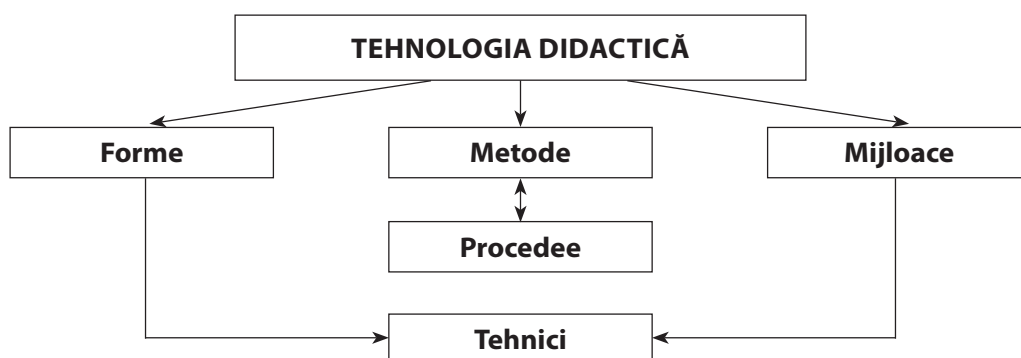


Figura 8.1. Corelația elementelor instrumental-funcționale de realizare a procesului de învățământ

Conceptul de metodologie didactică este vehiculat în mai multe accepțiuni. Cele mai frecvente dintre ele sunt expuse în continuare.

**Metodologia didactică** vizează ansamblul metodelor și procedeele didactice utilizate în procesul de învățământ.

*Metodologia didactică* este partea componentă a tehnologiei didactice și reprezintă conceperea asamblării metodelor și procedeele care direcționează procesul de instruire [38, p. 234].

*Metodologia didactică* constituie știința care studiază natura, funcțiile, locul și clasificarea metodelor utilizate în organizarea procesului de instruire și învățare [43, p. 250].

*Metodologia didactică* desemnează teoria și ansamblul metodelor și procedeele utilizate în procesul de învățământ [34, p. 260].

*Metodologia didactică* presupune raportarea la activitatea pedagogică de *formare-dezvoltare* permanentă a personalității aflată „în strânsă interdependență cu toate elementele componente” ale procesului de învățământ, privite ca „ansamblul structural luat în deplina lui unitate” [9, p. 67].

Aceste viziuni pedagogice, reflectate prin prisma teoriei curriculare, conferă metodologiei didactice valoarea unei teorii sistemice și praxiologice, care vizează definirea, clasificarea și valorificarea metodelor, procedeele și mijloacelor didactice în vederea optimizării permanente a activității de predare-învățare-evaluare.

**Metoda didactică** se referă la calea care urmată pentru atingerea obiectivelor, corelată cu celelalte componente ale instruirii.

Metoda are caracter polifuncțional, în sensul că poate participa simultan sau succesiv la realizarea mai multor obiective instructiv-educative. Alegerea unei metode se face ținând cont de următorii **factori**:



- finalitățile educației;
- conținutul procesului instructiv;
- particularitățile de vârstă și individuale ale elevilor;
- psihosociologia grupurilor școlare;
- natura mijloacelor de învățământ;
- experiența și competența didactică a profesorului etc. [24, p. 286-287].

Reflectând asupra **funcțiilor metodelor didactice**, rezumăm:

- a) *funcția cognitivă* – cale de acces spre cunoașterea adevărilor și a procedurilor de acțiune, spre însușirea științei și tehnicii, a culturii și a comportamentelor umane; mod de a afla, a cerceta, a descoperi;
- b) *funcția formativ-educativă* – contribuie la formarea deprinderilor intelectuale și a structurilor cognitive, a unor atitudini, sentimente, capacități, comportamente;
- c) *funcția instrumentală* – servește drept tehnică de execuție, facilitează operationalizarea acțiunilor educative;
- d) *funcția normativă* – optimizează acțiunea prin indicarea cum să se procedeze, cum să se predea, cum să se învețe;
- e) *funcția motivațională* – stimulează curiozitatea, interesul și dorința de cunoaștere și acțiune; energizează forțele intelectuale ale elevilor [9, p. 67].

**Procedeul didactic** reprezintă o secvență a metodei, un simplu detaliu, o tehnică mai limitată de acțiune, o componentă sau chiar o particularizare a acțiunii. O metodă apare ca un ansamblu corelat de procedee considerate a fi cele mai oportune pentru o situație dată de învățare. În interiorul unei metode, procedeele se pot reordona, în funcțiile de exigențele exterioare. Metoda poate deveni procedeu în cadrul altei metode, după cum și un procedeu poate fi o metodă, la un moment dat.

**Procedeele didactice** reprezintă *operațiile* care sprijină eficientizarea metodelor alese de profesor în diferite situații concrete [20, p. 301].

*Procedeul didactic* este o tehnică limitată de acțiune, un detaliu al metodei [43].

*Procedeele didactice* reprezintă componente ale metodei care țin de execuția acțiunii, ele servesc drept instrumente ale metodei [34, p. 258].

*Tehnicile didactice* sunt o îmbinare de procedee, însoțite, după caz, de mijloace pentru realizarea eficientă a unor activități didactice [7, p. 123].

*Tehnicile didactice* formează structura metodologică a procesului de învățământ (metodele, procedeele și mijloacele didactice) [20, p. 248].

Esența tehnicilor didactice reflectată în conceptele de mai sus evidențiază eficacitatea lor prin implicarea dinamică a elevilor în activitatea de predare-învățare-evaluare.

**Mijloacele didactice** sunt definite drept ansamblul de resurse sau instrumente materiale și tehnice produse, adaptate ori selectate în vederea îndeplinirii sarcinilor didactice [9, p. 79].

**Formele de activitate** reprezintă ansamblul modalităților specifice de realizare a activității în diferite contexte educaționale (individual, pereche, grup, frontal).

## 8.2. Taxonomii ale metodelor didactice

O componentă esențială a tehnologiei didactice este *metodologia didactică*, respectiv sistemul de metode și procedee didactice care asigură atingerea obiectivelor educaționale.

Pluralitatea semantică reflectată în diversitatea de concepții, puncte de vedere și criterii de abordare a metodelor didactice a generat o diversitate de clasificări ale metodelor de învățământ. În încercările de clasificare a acestora nu s-a ajuns la elaborarea unui criteriu unic, fiecare grup de cercetători orientându-se după criteriile diferite.

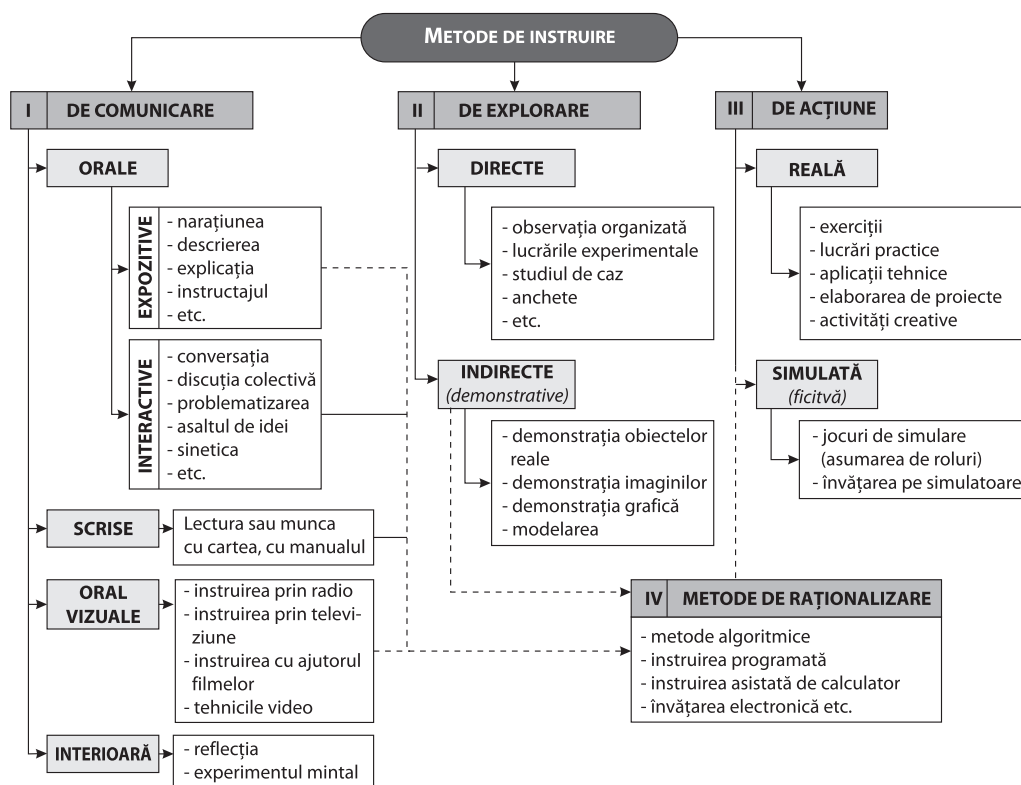


Figura 8.2. Sistemul metodelor de predare/învățare în reprezentare grafică (după Ioan Cerghit, 2006) [10, p. 114]

Principalele categorii ale metodelor de învățământ, după E. Macavei sunt reflectate în Tabelul 8.2.

Tabel 8.2. Categorii ale metodelor de învățământ [38, p. 234]

<b>Criterii</b>	<b>Clasificări</b>
1. Criteriul istoric	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metode tradiționale, clasice, denumite și didactice.</li> <li>• Metode noi sau moderne.</li> </ul>
2. Aria de aplicabilitate, gradul de generalitate	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metode generale, care se aplică în întreg procesul de învățământ, în predarea tuturor disciplinelor.</li> <li>• Metode particulare sau speciale folosite în predarea anumitor discipline de învățământ sau pe anumite trepte de școlarizare.</li> </ul>
3. Gradul de angajare a elevilor în procesul de învățare	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metode pasive</li> <li>• Metode active</li> </ul>
4. Modul de prezentare a cunoștințelor	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metode verbale, livești, bazate pe cuvânt.</li> <li>• Metode intuitive bazate pe observarea directă a obiectelor și fenomenelor sau a substitutelor acestora.</li> <li>• Metode bazate pe acțiune.</li> </ul>
5. Sarcina didactică îndeplinită preponderent	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metode de comunicare și asimilare de noi cunoștințe.</li> <li>• Metode de repetare și consolidare a cunoștințelor.</li> <li>• Metode de formare de priceperi și deprinderi.</li> <li>• Metode de evaluare a rezultatelor învățării.</li> </ul>
6. Gradul de dirijare a învățării, modul de administrare a experienței ce urmează a fi însușită	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metode algoritmice prin care activitatea de învățare este dirijată riguros, pas cu pas.</li> <li>• Metode semialgoritmice care propun o dirijare parțială ce lasă loc și independenței, posibilității de autoorganizare.</li> <li>• Metode euristice ce promovează investigația personală, libertatea subiectului de a alege căile de rezolvare a problemelor.</li> </ul>
7. Tipul de învățare promovat	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metode de învățare prin receptare.</li> <li>• Metode de învățare prin descoperire.</li> <li>• Metode de învățare prin acțiune practică.</li> </ul>
8. Modul de organizare a activității	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metode de învățare prin creație.</li> <li>• Metode frontale, de activitate cu întreaga clasă.</li> <li>• Metode de învățare în grup.</li> <li>• Metode de activitate în perechi.</li> <li>• Metode individuale.</li> </ul>

### 8.3. Mijloace de învățământ: conținut și importanță

Prin mijloacele de învățământ înțelegem, în general, un ansamblu de instrumente folosite în așa fel, încât să contribuie la realizarea obiectivelor propuse: transmiterea-receptarea informațiilor, formarea deprinderilor, evaluarea unor activități, realizarea unor aplicații.

*Mijloacele didactice/de învățământ* reprezintă instrumentele materiale, naturale, tehnice etc., subordonate metodelor și procedeele didactice angajate în realizarea sarcinilor specifice, proiectate la nivelul activității didactice/educative.

Mijloacele de învățământ îl ajută pe profesor să realizeze la nivel superior sarcinile instructiv-educative ale lecției. Locul și rolul lor poate fi pus în evidență prin intermediul **funcțiilor** pe care le îndeplinesc:

- *funcția stimulativă* – dezvoltă motivația internă a elevilor pentru studiu, trezesc curiozitatea și dorința de cunoaștere;
- *funcția formativă* – contribuie la exersarea și dezvoltarea gândirii și a operațiilor acestora: analiza, sinteza, comparația, abstractizarea, generalizarea etc.;
- *funcția informativă* – oferă, în mod direct, un volum de informații despre diferite obiecte, fenomene, procese evenimente;
- *funcția ilustrativă și demonstrativă* – sunt valorificate ca material demonstrativ, ca substitute ale realității, însoțind explicațiile profesorului;
- *funcția de investigare experimentală și de formare a priceperilor și deprinderilor intelectuale și practice* – facilitează formarea și exersarea priceperilor și deprinderilor intelectuale și practice;
- *funcția ergonomică* – permite raționalizarea eforturilor profesorilor și elevilor în timpul activităților de predare-învățare;
- *funcția substitutivă* – permite realizarea învățământului la distanță (de exemplu, televiziunea, computerele, rețelele de socializare, Internetul);
- *funcția de evaluare* – servește la verificarea și evaluarea nivelului de cunoștințe, priceperi, deprinderi, competențe ale elevilor;
- *funcția estetică* – asigură receptarea, înțelegerea și evaluarea frumosului, respectiv a valorilor cultural-artistice, morale și sociale;
- *funcția de orientare a intereselor elevilor* – oferă informații în legătură cu anumite profesii și stataturi, imagini, comentarii.

Datorită caracterului instrumental, mijloacele didactice sunt definite drept „mijloace auxiliare”. Bază lor de susținere senzorială oferă un criteriu clasic de clasificare [20, p. 56]:

- a) mijloace didactice vizuale (imagini, ilustrate, proiecții fixe);
- b) mijloace didactice sonore (discuri, radio, magnetofon (casetofon));

- c) mijloace didactice audiovizuale (filme sonore, televiziune – completate în ultimele decenii de tehnicile video și de folosirea computerului în procesul de învățământ, de televiziunea prin satelit, CD-ROM-urile, instruirea prin internet etc.).

După C. Cucuș (2006) [24, p. 96], mijloacele de învățământ se pot grupa în două mari categorii:

I. *Mijloace de învățământ ce cuprind mesaj didactic:*

- Obiecte naturale, originale (animale vii sau conservate, ierbare, insectare, acvarii etc.);
- Obiecte substitutive, funcționale și acționale (machete, mulaje, modele etc.);
- Suporturi figurative și grafice (hărți, planșe iconice, albume fotografice, panouri etc.);
- Mijloace simbolico-raționale (tabele cu formule, planșe, cuvinte decupate etc.);
- Mijloace tehnice audiovizuale (diapozitive, filme, discuri, benzi audio sau video).

II. *Mijloace de învățământ care facilitează transmiterea mesajelor didactice:*

- Instrumente, aparate și instalații de laborator;
- Echipamente tehnice pentru ateliere;
- Instrumente muzicale și aparate sportive;
- Mașini de instruit și calculatoare electronice;
- Jocuri didactice (obiectuale, electrotehnice, electronice);
- Simulatoare didactice, instalații pentru laboratoare fonice etc.

Gruparea mijloacelor didactice în cele două mari categorii este relativă. În fond, mijloacele care cuprind mesaj didactic se constituie simultan și în suporturi pentru facilitarea transmisiei, după cum și suporturile induc, direct sau indirect, mesaje educaționale. Clasificarea de mai sus s-a făcut plecând de la funcțiile dominante ale mijloacelor didactice.

În afară de cele două grupe de mijloace, și-au făcut apariția mijloace de măsurare a rezultatelor învățării, care ajută la evaluarea randamentului școlar în unele circumstanțe educative. Clasificările propuse de didactica modernă sugerează mutațiile tehnice înregistrate în acest domeniu, dar și raporturile complexe de integrare metodică existente între *metode-procedee-mijloace* [11, p. 202-209]:

1. *Mijloace didactice informativ-demonstrative:*

- instrumente informative naturale: insectar, colecții de plante, metale;
- instrumente tehnice: obiecte tehnice, instalații tehnice etc.;
- instrumente elaborate ca substitute ale realității de *tip tridimensional*

(mulaje, machete, corpuri geometrice, modele gen globul terestru etc.), de *tip bidimensional* (fotografii, planșe, filme, diafilme etc.), de *tip simbolic* (formule, cuvinte, note muzicale etc.).

2. *Mijloace didactice de exersare-formare a deprinderilor:*

- instrumente gen jocuri tehnice;
- instrumente de: laborator, cabinet, atelier, lot școlar;

3. *Mijloace didactice de raționalizare a timpului didactic:*

- instrumente gen: hartă contur, șabloane didactice, ștampile didactice, grile didactice;
- instrumente gen: tablă electronică, dispozitive automate de instruire etc.

4. *Mijloace didactice de evaluare a rezultatelor.*

- teste docimologice, grile de măsurare-apreciere a activității;
- șabloane pentru evaluare, instalații de evaluare etc.

Instrumentele enumerate beneficiază de impulsul „mijloacelor ultramoderne”, angajate pedagogic odată cu dezvoltarea tehnicilor speciale de instruire programată, a tehnicilor de transmitere și de prelucrare a informațiilor prin sistemul video, tehnicilor de informatizare care asigură realizarea învățării asistată pe calculator. Cu toate că ultimul timp constatăm o evoluție a mijloacelor didactice, considerăm că mijloacele de învățământ nu pot înlocui totalmente actul predării, în care rolul principal în coordonarea și supravegherea acestuia îi revine profesorului. De aceea, orice apel la mijloacele audiovizuale va pune în balanță o serie de avantaje și dezavantaje, ce trebuie conștientizate de fiecare cadru didactic.

Referindu-ne la *avantaje*, menționăm că mijloacele didactice:

- suplimentează explicațiile verbale, oferindu-le un anumit suport vizibil, intuitiv;
- familiarizează elevii cu o realitate mai greu sau total inaccesibilă pe o cale directă;
- stimulează interesul și motivația cognitivă;
- consolidează cunoștințele și abilitățile;
- eficientizează folosirea timpului de instruire.

Printre dezavantaje se înscriu:

- predispunerea la o anumită standardizare și uniformizare a percepției și interpretării realității;
- favorizează receptarea pasivă, produc uneori exagerări și denaturări ale fenomenelor etalate, contribuind la formarea unor imagini artificiale despre orizontul existențial.

Pentru integrarea mijloacelor de învățământ în strategii didactice adecvate, în general, se parcurg trei **etape**:

1. pregătirea elevilor în vederea receptării mesajului didactico-vizual, ceea ce presupune: stimularea atenției, a curiozității; actualizarea unor cunoștințe anterior învățate; orientarea elevilor în vederea receptării optime a mesajului audiovizual (elevii află ce au de urmărit, cum să consemneze informațiile etc.);
2. utilizarea efectivă a mijlocului de învățământ, urmărindu-se activarea elevilor pe parcursul utilizării;
3. valorificarea informațiilor dobândite în urma utilizării mijlocului de învățământ prin activități ulterioare (conversație, efectuarea unei teme etc.).

Stabilirea și integrarea mijloacelor didactice se realizează prin racordarea permanentă a acestora la obiectivele instruirii, la conținuturile concrete ale lecțiilor, la metodele și procedeele didactice. Eficiența utilizării mijloacelor de învățământ rezidă în inspirația și experiența didactică a profesorului.

În concluzie, selectarea mijloacelor de învățământ trebuie făcută cu multă competență, fără suprasolicitări sau exagerări. Dotarea școlilor cu mijloace de învățământ moderne asigură condiții pentru perfecționarea procesului didactic și contribuie, de asemenea, la optimizarea activității de predare-învățare.

#### 8.4. Forme de organizare a procesului de învățământ. Lecția – formă de bază a organizării procesului de învățământ

Unul dintre elementele tehnologiei didactice este *forma de organizare* a activității didactice. **Forma de organizare** desemnează cadrul în care se desfășoară procesul educațional în unitatea componentelor sale, în vederea realizării obiectivelor pedagogice propuse.

Dacă alte elemente ale procesului didactic ar putea fi analizate relativ independent, atunci forma de organizare produce o sudură între ele. În centrul cadrului creat prin organizarea învățământului se plasează relația/activitatea profesorului și a elevului.

Forma de organizare se manifestă în strânsă legătură cu conținutul învățământului, care o determină și pe care, în același timp, îl influențează.

În prezent există o diversitate de forme de instruire/autoinstruire și educare/ autoeducare, în școală și în afara ei, diversitate care nu numai că este necesară, dar chiar se impune în vederea depășirii disfuncțiilor lecției și în vederea atingerii obiectivelor instructiv-educative ale obiectului de învățământ.

În Figura 8.3. este reprezentată clasificarea generică, realizată după locul de desfășurare a formelor (după M. Ionescu, 1992) [33, p. 181].

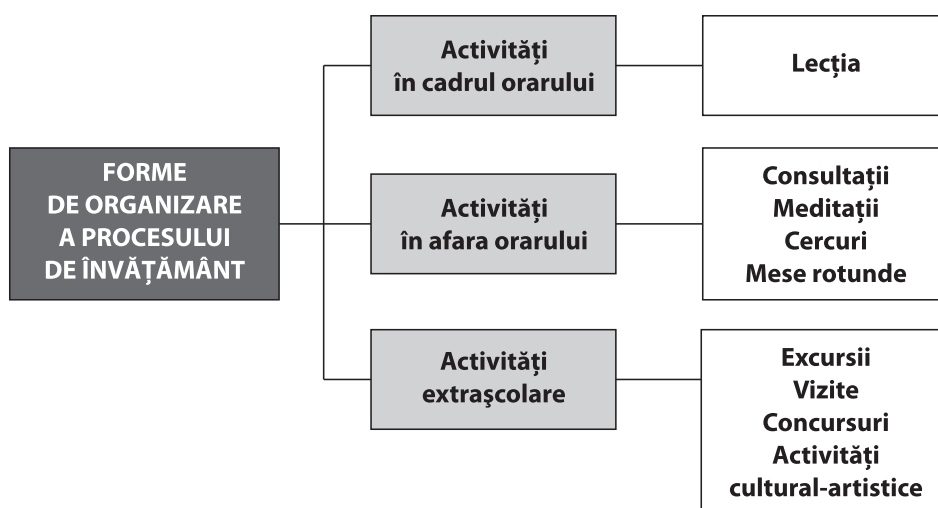


Figura 8.3. Clasificarea formelor de organizare/realizare a procesului de învățământ după locul de desfășurare a acestora

**Lecția** este considerată formă de bază a organizării activității didactice. Obiectivele educaționale sunt preponderent realizate în cadrul lecției. Dintre toate activitățile asistate pedagogic, prin intermediul cărora se formează personalitatea, lecției îi revin peste 90%.

Există multiple tipuri de lecții, a căror clasificare are o importanță funcțional-aplicativă.

**Tipurile și structura lecțiilor** (după Ioan Bontaș) [6, p. 181-183]

### 1. Lecții de comunicare a noilor cunoștințe

- I. Momentul organizatoric (2 – 3 minute)
- II. Reactualizarea cunoștințelor (2 – 3 minute)
- III. Comunicarea noilor cunoștințe (circa 35 de minute)
- IV. Fixarea noilor cunoștințe și realizarea feedback-ului (4 – 5 minute)
- V. Tema pentru acasă (2 – 3 minute)

Acest tip de lecție se proiectează, în deosebi, pentru temele ce necesită o prezentare mai extinsă și mai profundă, datorită atât importanței lor, cât și a unor dificultăți de abordare.

### 2. Lecții de fixare și consolidare a cunoștințelor

- I. Momentul organizatoric (2 – 3 minute)
- II. Fixarea și consolidarea cunoștințelor (circa 35 de minute)
- III. Concluzii și realizarea feedback-ului (5 – 6 minute)
- IV. Tema pentru acasă (2 – 3 minute)



Aceste lecții se proiectează după un sistem de lecții legate între ele prin tematica generală, îndeosebi după un capitol/modul.

### **3. Lecții de recapitulare, sistematizare și sinteză a cunoștințelor**

- I. Momentul organizatoric (2 – 3 minute)
  - a. Recapitularea, sistematizarea și sinteza cunoștințelor (circa 35 de minute)
- II. Concluzii și realizarea feedback-ului (5 – 6 minute)
- III. Tema pentru acasă (2 – 3 minute)

Asemenea lecții se proiectează după un sistem de capitole/module ale disciplinei de învățământ și la sfârșitul predării disciplinei respective.

### **4. Lecții de formare a priceperilor și deprinderilor (de exerciții)**

- I. Momentul organizatoric (2 – 3 minute)
- II. Efectuarea de exerciții/aplicații (circa 35 de minute)
- III. Concluzii și realizarea feedback-ului (5 – 6 minute)
- IV. Tema pentru acasă (2 – 3 minute)

Asemenea tipuri de lecții se proiectează pentru efectuarea de exerciții și rezolvarea de probleme în clasă, pentru efectuarea de lucrări practice (experimentale) în laborator sau atelierul-școală, după caz. Desigur, lecțiile cu caracter aplicativ în laborator sau atelierul-școală necesită și o abordare specifică.

### **5. Lecții de evaluare**

#### *5.1. Lecții de evaluare orală a cunoștințelor*

- I. Momentul organizatoric (2 – 3 minute)
- II. Verificarea cunoștințelor elevilor (circa 35 de minute)
- III. Notarea elevilor, concluzii și realizarea feedback-ului (5 – 6 minute)
- IV. Tema pentru acasă (2 – 3 minute)

#### *5.2. Lecție de evaluare a priceperilor și deprinderilor practice*

- I. Momentul organizatoric (2 – 3 minute)
- II. Efectuarea probei de control practică (circa 35 de minute)
- III. Aprecieri, concluzii, feedback (5 minute)

#### *5.3. Lecție de evaluare scrisă a cunoștințelor*

- I. Momentul organizatoric (2 – 3 minute)
- II. Efectuarea lucrării scrise (circa 45 de minute)

Aceste lecții reprezintă o continuare a evaluării curente, ele având ca obiective controlul și aprecierea cunoștințelor complexe și de sinteză ale tuturor elevilor, realizându-se, în deosebi, la sfârșitul semestrelor sau anului școlar. Aceste lecții se anunță din timp elevilor, dându-li-se unele îndrumări de studiu.

## **6. Lecția mixtă (combinată)**

- I. Momentul organizatoric (2 – 3 minute)
- II. Verificarea cunoștințelor din lecția precedentă și reactualizarea celor necesare comunicării temei noi (10 – 15 minute)
  - a) controlul temelor date elevilor pentru acasă, dacă este cazul
  - b) verificarea cunoștințelor din lecția precedentă
  - c) reactualizarea cunoștințelor sau legătura cu cunoștințele anterioare (această subetapă se proiectează în cazul în care, după verificarea temei precedente, nu sunt prezente suficiente informații care să facă trecerea firească pentru abordarea temelor noi)
- III. Comunicarea noilor cunoștințe (25 – 30 de minute)
- IV. Fixarea noilor cunoștințe și realizarea feedback-ului (5 – 8 minute)
- V. Tema pentru acasă (2 – 3 minute)

**Tipurile și structura lecțiilor** (după Ioan Cerghit) [9, p. 98-102]

### **1. Lecții de comunicare/însușire a noilor cunoștințe** (poate adapta structura complexă a unei lecții mixte/combinat)

- I. Pregătirea clasei pentru activitate
- II. Verificarea temei efectuate acasă (cantitativ și calitativ)
- III. Recapitularea lecției (lecțiilor) precedente
- IV. Discuție introductivă (pregătitoare)
- V. Comunicarea obiectivelor lecției (în manieră accesibilă elevilor)
- VI. Transmiterea/ asimilarea noilor cunoștințe
- VII. Fixarea și consolidarea conținuturilor predate
- VIII. Explicații pentru continuarea activității de învățare acasă

### **2. Lecții de recapitulare și sistematizare a cunoștințelor**

- I. Precizarea materiei supusă recapitulării
- II. Recapitularea conținutului
- III. Explicații suplimentare pentru completarea lacunelor, clarificarea unor lucruri, stabilirea corelațiilor între conținuturi
- IV. Efectuarea de către elevi a unor lucrări solicitând folosirea cunoștințelor recapitulate (rezolvarea exercițiilor, problemelor, analize gramaticale)
- V. Explicații pentru continuarea activității de învățare acasă

### **3. Lecții pentru formarea și consolidarea priceperilor și deprinderilor**

- I. Explicarea scopului activităților ce urmează să fie realizate de către elevi
- II. Recapitularea și actualizarea cunoștințelor
- III. Descrierea fazelor lucrării
- IV. Demonstrarea modului în care urmează să fie efectuată lucrarea

- V. Prezentarea unui model al lucrării
- VI. Efectuarea propriu-zisă a lucrării de către elevi
- VII. Analiza modului în care a fost efectuată lucrarea, aprecierea lucrării
- VIII. Refacerea lucrărilor nereușite

#### **4. Lecție de verificare și apreciere a rezultatelor școlare**

- I. Stabilirea conținutului tematic ce urmează a fi verificat/evaluat
- II. Verificarea pregătirii elevilor
- III. Aprecierea rezultatelor
- IV. Explicații suplimentare pentru înlăturarea lacunelor și corectarea erorilor

**Tipologia lecțiilor conform** *Ghidului de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta primară de învățământ* [31]

#### **1. Lecție de formare a capacităților de dobândire a cunoștințelor** – vizează prioritar formarea capacităților de dobândire a cunoștințelor

- I. Organizarea clasei (moment organizatoric)
- II. Reactualizarea structurilor anterioare, verificarea temei pentru acasă
- III. Prezentarea optimă a conținutului nou
- IV. Dirijarea învățării
- V. Consolidarea materiei și formarea capacităților (la nivel de reproducere)
- VI. Evaluarea (curentă, instructivă, fără aprecieri cu note)
- VII. Bilanțul lecției. Concluzii
- VIII. Anunțarea temei pentru acasă.

#### **2. Lecție de formare a capacităților de înțelegere a cunoștințelor** – vizează prioritar formarea capacităților de înțelegere a cunoștințelor dobândite anterior

- I. Organizarea clasei (moment organizatoric)
- II. Reactualizarea structurilor anterioare, verificarea temei pentru acasă
- III. Consolidarea materiei și formarea capacităților:
  - a) la nivel de reproducere;
  - b) la nivel productiv.
- IV. Evaluarea (curentă, instructivă, fără aprecieri cu note)
- V. Bilanțul lecției. Concluzii
- VI. Anunțarea temei pentru acasă.

#### **3. Lecție de formare a capacităților de aplicare a cunoștințelor** – vizează prioritar formarea capacităților de aplicare a cunoștințelor dobândite și înțelese anterior

- I. Organizarea clasei (moment organizatoric)
- II. Reactualizarea structurilor anterioare, verificarea temei pentru acasă
- III. Consolidarea materiei și formarea capacităților:
  - a) la nivel productiv;
  - b) la nivel de transferuri în alte domenii.

- IV. Evaluarea (formativă de tip sumativ, cu aprecieri cu note)
  - V. Bilanțul lecției. Concluzii
  - VI. Anunțarea temei pentru acasă.
- 4. Lecție de formare a capacităților de analiză-sinteză a cunoștințelor** – vizează prioritar formarea capacităților de analiză-sinteză a cunoștințelor dobândite, înțelese și aplicate anterior
- I. Organizarea clasei (moment organizatoric)
  - II. Verificarea temei pentru acasă
  - III. Analiza-sinteza materiei teoretice studiate (sistematizarea, clasificarea, generalizarea)
  - IV. Analiza-sinteza metodelor de rezolvare studiate:
    - a) la nivel productiv, cu transferuri în alte domenii;
    - b) la nivel creativ.
  - V. Evaluarea (formativă de tip sumativ, cu aprecieri cu note)
  - VI. Bilanțul lecției. Concluzii
  - VII. Anunțarea temei pentru acasă.
- 5. Lecție de formare a capacităților de evaluare a cunoștințelor** – vizează prioritar formarea capacităților de evaluare critică a cunoștințelor dobândite, înțelese, aplicate și interpretate analitico-sintetic anterior
- I. Organizarea clasei (moment organizatoric)
  - II. Instrucțiuni privind realizarea lucrării de evaluare
  - III. Realizarea lucrării de evaluare (testul, lucrarea practică, lucrarea de laborator, proiectul, autoevaluarea etc.)
  - IV. Bilanțul lecției. Concluzii
  - V. Anunțarea temei pentru acasă.
- 6. Lecție mixtă** – lecție centrată prioritar pe realizarea interdependenței obiective-conținuturi-metodologie-evaluare și a corelațiilor pedagogice învățător-elev, elev-elev, elev-învățător
- I. Organizarea clasei (moment organizatoric)
  - II. Reactualizarea structurilor anterioare, verificarea temei pentru acasă
  - III. Prezentarea optimă a conținutului
  - IV. Consolidarea materiei și formarea capacităților
    - a) la nivel de reproducere;
    - b) la nivel productiv, cu unele transferuri în alte domenii
  - V. Evaluarea:
    - a) curentă, fără aprecieri cu note pentru materia nouă;
    - b) sumativă, cu aprecieri cu note pentru materia studiată anterior.

VI. Bilanțul lecției. Concluzii

VII. Anunțarea temei pentru acasă.

În funcție de relațiile ce se stabilesc în procesul de învățământ între elevi și profesor, precum și între elevi, se deosebesc trei forme de activitate în cadrul lecției: *activitate frontală*, *activitate în grup*, *activitate individuală*.

*Activitatea frontală* reprezintă forma de organizare a procesului de învățământ care structurează corelația funcțională subiect-obiect, astfel încât profesorul îndrumă și conduce activitatea tuturor elevilor din clasă.

*Activitatea individuală* reprezintă forma de organizare a procesului de învățământ care structurează corelația funcțională subiect-obiect la nivelul unor raporturi directe, nemijlocite, realizate între profesor și elev în cadrul clasei sau în afara clasei, în mediul școlar sau extrașcolar.

*Activitatea în grup* reprezintă o formă de organizare a procesului de învățământ care structurează corelația funcțională subiect-obiect la nivelul unor microcolectivități.

Pentru realizarea eficientă a lecției este nevoie de o îmbinare a formelor de organizare a activității elevilor în anumite secvențe didactice, în funcție de anumite criterii. Desfășurarea integrală, completă a procesului de învățământ poate fi realizată numai cu implicarea tuturor componentelor sistemului complex al formelor de organizare a activității educaționale.

#### Activități de învățare:

1. Descrieți cel puțin câte trei metode didactice tradiționale și netradiționale.
2. Completați tabelul cu referire la strategiile didactice interactive:

Avantajele pentru profesor	Avantajele pentru elev

4. Elaborați un inventar al metodelor și procedeele necesare predării unei lecții pe o temă la alegere, utilizând mijloacele didactice necesare, conform următoarelor cerințe:
  - a) să se selecteze modelele de acțiune în concordanță cu specificul disciplinelor, vârstă și nivelul de pregătire al elevilor;
  - b) să fie relevante pentru fenomenele studiate;
  - c) să se asigure învățarea dirijată a modelelor acționale.
5. Proiectați o secvență a demersului didactic unde să reflectați traseul de implementare a unei metode (la dorință). Simulați activitatea cu colegii.

**Subiecte de conținut:**

- 9.1. Definiri conceptuale privind proiectarea pedagogică
- 9.2. Etapele proiectării pedagogice
- 9.3. Tipuri de proiectări pedagogice
- 9.4. Specificul proiectării didactice constructiviste

**Obiective:**

Studiind acest capitol, veți fi capabili:

- să definiți proiectarea pedagogică;
- să determinați tipurile de proiectare pedagogică;
- să analizați algoritmul proiectării didactice;
- să elaborați schițe de proiecte didactice de lungă durată și de lecție.

**Concepte-cheie:**

proiect, proiectare, proiectare pedagogică, proiectare didactică, proiectare didactică globală, proiectare didactică eșalonată, constructivism, proiectare didactică constructivistă.

### 9.1. Definiri conceptuale privind proiectarea pedagogică

Este cunoscut faptul că, pentru a se realiza eficient, orice acțiune este planificată din timp. În cadrul sistemului de învățământ, vorbim de anticiparea pașilor ce vor fi parcurși pentru realizarea educației și instruirii. În confirmarea faptului că demersul anticipativ al educației și instruirii este necesar, C. Cucoș (2006) prezintă următoarele argumente:

- educația este un demers teleologic, prefigurat conștient, inclusiv la nivelul microsecvențelor sale (unități de învățare, lecții);
- educația constituie un act de mare complexitate și responsabilitate, prin urmare, ea se va consuma în acord cu o anumită programare și prescriere detaliată ale acțiunilor specifice;
- atingerea finalităților se face gradual, treptat, pe grupe de ținte cu grade de obiectivare diferite;

- necesitatea optimizării permanente a actului didactic și de adecvare la noi incitări;
- securizarea cadrului didactic și eliminarea amatorismului în predare [24, p. 311].

În această ordine de idei, M. Florea și A. Țăranu definesc conceptul de proiectare pedagogică ca activitate care anticipează realizarea obiectivelor, conținuturilor, metodelor și a evaluării într-un context de organizare specific procesului de învățământ, la toate nivelurile acestuia [Apud: 27, p. 178].

În opinia lui S. Cristea, proiectarea reprezintă activitatea de structurare a acțiunilor și operațiilor care asigură funcționalitatea sistemului și a procesului de învățământ la nivelul general, intermediar și concret/operațional, conform finalităților elaborate în termeni de politică a educației [20, p. 207].

Vladimir Guțu afirmă că proiectarea reprezintă un construct curricular care presupune un ansamblu unitar de acțiuni și operații de anticipare și pregătire a activității educaționale în toate componentele sale: obiective, conținuturi, strategii didactice, strategii de evaluare, mijloace de predare-învățare-evaluare-cercetare [32].

În același context, Ioan Bontaș susține că proiectarea pedagogică reprezintă acțiunea complexă de concepere anticipată, într-o viziune sistemică, a modelelor activităților didactice în funcție de care vor fi îndeplinite la un nivel ridicat de competență și eficiență componentele procesului de învățământ: obiectivele, conținuturile, strategiile, evaluarea și, în mod deosebit, formele de activitate didactică [7, p. 201].

Productivitatea fiecărei activități sociale, în mare măsură, depinde de structurile organizatorice ale acesteia, precum și de strategiile adoptate. Deci, și activitățile didactice, pentru a fi realizate calitativ, la un nivel de performanță și eficiență, implică, în mod necesar, proiectarea, organizarea și evaluarea ulterioară.

Astfel, R. Gagne' și L. Briggs circumscriu planificarea activității didactice, recurând la sintagma „design instrucțional”. Acest demers trebuie să întrunească o serie de caracteristici:

- planificarea instruirii se va realiza pentru fiecare individ (tipul de instruire descris este orientat spre individul uman în dezvoltarea sa de la stadiul de copil până la cel de adult, precum și de-a lungul întregii vieți);
- designul instrucțional cuprinde faze atât de ordin imediat (proiectul lecției), cât și de durată (proiectarea de lungă durată);
- instruirea proiectată sistematic poate influența, în mare măsură, dezvoltarea individului, conducând la rezultate mult mai bune decât în absența proiectării;
- proiectarea pedagogică trebuie să se bazeze pe cunoașterea modului în care învață ființele umane [Apud: 20, p. 312].

Experiența a demonstrat că activitatea pedagogică este eficientă dacă este minuțios pregătită. Totuși, oricât de bine am elabora proiectarea pedagogică, ea nu asigură pe deplin realizarea unei activități didactice de succes. Transpunerea în practică a unui proiect depinde de măiestria profesorului, de implicarea elevilor și de alți factori educaționali. Proiectul rămâne a fi un instrument orientativ de realizare a activității pedagogice.

## 9.2. Etapele proiectării pedagogice

Un cadru didactic eficient, care deține competențe profesionale, inclusiv de proiectare, trebuie să fie preocupat de întrebarea: ce aş putea face pentru a asigura eficiența permanentă a activităților didactice? În acest scop, este nevoie de pregătirea din timp a activităților didactice, care să preîntâmpine eșecul și improvizatia.

În opinia lui *Gilbert de Landsheere* (1979), designul instrucțional presupune:

- a defini obiectivele învățării la unul sau mai multe niveluri;
- a sugera teme de activitate susceptibile să provoace învățarea în sensul dorit;
- a oferi posibilitatea de alegere a metodelor și mijloacelor de predare și învățare;
- a presupune instrumente de control al predării și învățării;
- a determina condițiile prealabile necesare unei activități de învățare eficientă [Apud: 24, p. 312].

Sursele de pedagogie reflectă mai multe tipologii ale etapelor proiectării didactice. Aderăm la *algoritmul proiectării activității didactice*, care poate fi corelat cu patru întrebări esențiale:

1. *Ce voi face?* – identificarea finalităților;
2. *Cu ce voi face?* – stabilirea resurselor;
3. *Cum voi face?* – conturarea strategiilor;
4. *Cum voi ști dacă s-a realizat ceea ce trebuia?* – stabilirea tehnicilor de evaluare [24, p. 315].

Răspunsurile la cele patru întrebări vor contura etapele proiectării didactice.

*Prima etapă*, poate cea mai importantă, cuprinde o serie de operații de identificare a finalităților exprimate în competențe.

În baza curriculumului și a proiectului de lungă sunt selectate competențele-cheie. Profesorul le corelează cu competențele specifice și subcompetențele. În baza subcompetențelor sunt formulate obiectivele operaționale. Precizarea clară a obiectivelor reprezintă condiția fundamentală a proiectării corecte a lecției. Dacă profesorul/educatorul nu știe, înainte de a începe lecția, cu ce rezultate concrete



trebuie să se încheie aceasta, atunci sunt de așteptat improbabilitatea procedurală și eșecul.

*A doua etapă* a proiectării, care vizează stabilirea resurselor educaționale, se constituie din operații de delimitare a conținutului învățării (informații, abilități, atitudini, valori), a resurselor psihologice (capacități de învățare, motivație) și a resurselor materiale, care condiționează buna desfășurare a procesului (spațiu, timp, mijloace materiale).

Resursele activității didactice se referă la:

- *resurse materiale* – manuale, texte auxiliare (enciclopedii, tabele, planșe, hărți), materiale didactice, mijloace audio-video, locul de desfășurare;
- *resurse umane* – elevul cu personalitatea sa, motivația, capacitățile de învățare și exprimare, profesorul cu experiența sa, influențele comunității;
- *resurse procedurale* – forma de organizare a clasei, modalități/metode de organizare a activității, metode de învățare, metode de predare și alocarea de timp. Conținutul educativ trebuie să favorizeze formarea componentelor. Un profesor este cu atât mai competent cu cât reușește să-1 învețe pe elev exact *ceea ce poate (elevul) și de ce are realmente nevoie*.

*A treia etapă* în proiectare vizează conturarea strategiilor didactice optime, adică a unor sisteme coerente de forme, metode, materiale și mijloace educaționale, pe baza cărora să se atingă obiectivele activității didactice. Strategia selectării celor „Trei M” (Metode, Materiale, Mijloace) trebuie centrată pe îmbinare și dozaj, pe adecvare și eficiență. Acesta este un instrument eficace pentru evitarea hazardului în activitatea didactică reală, concretă. Rațiunea de bază a realizării scenariului didactic este de a preveni erorile, riscurile, evenimentele nedorite în practica didactică. Totuși, nu se poate programa totul. Trebuie lăsat suficient loc spontaneității și actului liber.

*A patra etapă* a proiectării didactice vizează stabilirea tehnicilor de evaluare a rezultatelor învățării. Proiectul didactic este bine format, dacă stabilește, de la început, o procedură de evaluare a nivelului de realizare a obiectivelor propuse. Evaluarea cea mai corectă este cea care se face pornind de la obiectivele operaționale ale activității. În funcție de acuratețea enunțării obiectivelor și de măsura insinuării acestora în achiziții comportamentale concrete, observabile, se poate determina, prin evaluare, eficiența activității didactice, ca un raport dintre rezultatele obținute și resursele consumate [Ibidem, p. 316-318]

În continuare, vom descrie etapele proiectării didactice enunțate versus operațiile pedagogice ce le vizează:

Tabel 9.1. Etapele proiectării didactice enunțate versus operațiile pedagogice ce le vizează

Etape	Operații
1. Identificarea finalităților ( <i>Ce voi face?</i> )	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stabiliți cât mai concret și mai exact „<i>ce va ști și ce va ști să facă</i>” elevul la sfârșitul activității;</li> <li>• Verificați dacă ceea ce ați stabilit este în consens cu curriculumul școlar;</li> <li>• Verificați bine dacă ceea ce ați stabilit este realizabil în timpul disponibil.</li> </ul>
2. Stabilirea resurselor ( <i>Cu ce voi face?</i> )	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analizați și selectați conținutul învățării;</li> <li>• Analizați și organizați capacitatea de învățare și exprimare a elevilor;</li> <li>• Analizați resursele materiale disponibile – manuale, texte auxiliare (culegeri, enciclopedii, hărți, planșe), materiale didactice, locul de desfășurare etc.</li> </ul>
3. Conturarea strategiilor ( <i>Cum voi face?</i> )	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alegeți metodele de învățământ potrivite;</li> <li>• Alegeți materialele didactice necesare;</li> <li>• Alegeți mijloacele de învățământ de care aveți nevoie;</li> <li>• Îmbinați metodele, materialele și mijloacele în strategii didactice fixate pe obiective operaționale.</li> <li>• Imaginați-vă în întregime „scenariul” desfășurării activității didactice.</li> </ul>
4. Stabilirea tehnicilor de evaluare ( <i>Cum voi ști dacă s-a realizat ceea ce trebuia?</i> )	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stabiliți, de la început, o procedură de evaluare a nivelului de realizare a obiectivelor propuse.</li> <li>• Realizați o evaluare corectă pornind de la obiectivele operaționale ale activității;</li> <li>• Urmăriți ca evaluarea să vizeze raportul dintre rezultatele obținute și rezultatele scontate (obiectivele).</li> </ul>

### 9.3. Tipuri de proiectări pedagogice

În funcție de perioada de timp luată ca referință, se pot distinge două variante ale proiectării, după Vlăsceanu (1988):

- a. proiectarea globală;
- b. proiectarea eșalonată [Apud: 20, p. 311]

**Proiectarea globală** în cadrul învățământului vizează o perioadă mai mare de instruire – ciclu, an sau semestru de studii – și operează cu obiective, conținuturi și criterii de evaluare mai largi, ce au în vedere activitățile din instituțiile școlare. Proiectarea globală (curriculum-ul de bază) se realizează de către experți și conceptori de curriculum. Acest tip de proiectare se concretizează în elaborarea:

- *planului de învățământ* – documentul oficial care stabilește ariile curriculare, obiectele de studiu și succesiunea lor pe ani școlari, dar și resursele de timp necesare abordării acestora;
- *curriculumului școlar* – document ce detaliază conținutul procesului instructiv-educativ la o disciplină. Curriculumul precizează: finalitățile exprimate în

termeni de competență; conținuturile, repartizate pe teme, subteme; activitățile de învățare;

- *manualelor școlare* – dezvoltă și concentrează conținutul curriculumului prin întrebări, exerciții, probleme. Manualul este un instrument de lucru pentru elevi, iar pe profesor îl orientează în conceperea fiecărei activități de predare-învățare [1].

*Proiectarea eșalonată* se materializează prin elaborarea programelor de instruire specifice unei discipline și apoi unei lecții, aplicabile la o anumită clasă de elevi. Proiectarea globală creează cadrul, limitele și posibilitățile proiectării eșalonate. Cadrul didactic realizează o proiectare eșalonată, prin vizarea unei discipline sau a unui grup de discipline, relaționându-se la trei planuri temporale: (a) *anul școlar*; (b) *semestrul școlar*; (c) *ora școlară*.

**Proiectarea didactică de lungă durată** vizează proiectarea unei discipline pentru un an sau semestru școlar. Documentul orientativ în realizarea acestei operații este *curriculumul școlar*, ce indică în mod riguros capitolele/modulele, temele și subtemele cu numărul corespunzător de ore pentru realizarea acestora.

De exemplu, designul proiectării didactice de lungă durată poate avea următoarea formă:

I. *Date generale*

- Denumirea instituției de învățământ
- Anul școlar
- Denumirea disciplinei, clasa, profilul
- Structura anului de învățământ (se indică datele semestrelor și ale vacanțelor)
- Orarul sunetelor
- Orarul lecțiilor
- Bibliografia

II. *Designul activității*

Subcompetențe	Conținut tematic	Eșalonare în timp		Strategii didactice	Note
		Nr. de ore	Data		

*Alte variante (mostre) de proiecte didactice anuale:*

Exemplul 1

Unitatea de învățare	Competențe specifice vizate	Conținuturi	Număr de ore alocate	Săptămâna	Observații

## Exemplul 2

Obiective de referință	Conținutul tematic	Eșalonarea în timp		Tipul lecției	Însemnări despre realizare
		Nr. de ore	Data		

## Exemplul 3

Obiective de referință	Conținutul instrucțional	Eșalonarea în timp		Strategii didactice	Tipul lecției	Însemnări despre realizare
		Nr. de ore	Data			

 Exemplul 4. *Mostră de proiectare didactică anuală (pentru profesorii cu experiență)*

Obiective operaționale	Conținutul tematic	Tipul lecției	Eșalonarea în timp		Conținutul lecției	Tehnologii didactice	Forme de evaluare
			Nr. de ore	Data			

Prin acest tip de proiectare (de lungă durată) se realizează conexiunea anticipată a tuturor elementelor constitutive ale procesului instructiv-educativ. Există mai multe modele ale acestui tip de proiectare, fiecare cadru didactic selectând acel model care este optimal pentru el.

Corelația: *competențe – subcompetențe – conținuturi – activități de învățare și evaluare* prezentată în curriculum este concretizată pentru fiecare clasă și profil și reflectă corespondența pe orizontală a acestor componente.

**Proiectarea didactică de scurtă durată** vizează proiectarea unei lecții și este operația de identificare a secvențelor instrucționale ce se derulează în cadrul unui timp determinat, de obicei, o oră școlară. Documentul care ordonează momentele lecției cu funcțiile adiacente are un caracter tehnic și normativ și se numește, de la caz la caz, proiect de lecție, proiect de tehnologie didactică, plan de lecție, proiect pedagogic, fișă tehnologică a lecției, scenariu didactic, designul lecției etc. Prezentăm un model de proiect didactic de scurtă durată:

 I. *Date generale:*

Obiectul de studiu

Data

Clasa

Tema

Tipul de lecție

Subcompetențe

Obiective operaționale:

- Cunoștințe

- Capacități  
Obiective afective  
Strategii didactice
- Metode și procedee
- Mijloace
- Forme de activitate  
Bibliografia

## II. Designul lecției/ activității

<b>Etapela lecției</b>	<b>Conținutul activității</b>	<b>Dozare</b>	<b>Strategii didactice</b>
<b>Evocare</b>	Evocarea este etapa în care se realizează următoarele procese: <ul style="list-style-type: none"> <li>– amintirea cunoștințelor anterioare;</li> <li>– analiza și sistematizarea activă a cunoștințelor anterioare;</li> <li>– stabilirea scopului pentru explorarea subiectului, stimularea motivației cognitive.</li> </ul>	3-5 min	Brainstorming Povestirea Chestionarea Interogarea multiprocesuală Masa rotundă Lanțul ideilor Scrierea liberă
<b>Realizarea sensului</b>	Realizarea sensului este activitatea prin care începe învățarea noilor conținuturi prin activități de muncă frontală, în grup, în perechi sau independentă. Aceasta etapă presupune următoarele operații: <ul style="list-style-type: none"> <li>– Confruntarea cu noile informații sau experiențe;</li> <li>– Implicarea cognitivă și menținerea interesului;</li> <li>– Înțelegerea informațiilor;</li> <li>– Monitorizarea propriei înțelegeri.</li> </ul>	25-30 min	Schemele logice Conspectul Referatul Rezumatul Mozaicul Cubul Discuția Panel Argumentele pe cartele Graficul T Controversa academică Studiul de caz Experimentul
<b>Reflecție</b>	Reflecția este etapa în care se produce învățarea ca schimbare autentică, în care elevii însușesc cu adevărat noile cunoștințe, le consolidează și le restructurează activ în scheme. În aceasta etapă se derulează operațiile: <ul style="list-style-type: none"> <li>– reformularea conținuturilor;</li> <li>– verificarea cunoștințelor însușite;</li> <li>– antrenarea capacităților.</li> </ul>	5-7 min	Eseu de cinci minute Eseu cu argumentare Turul galeriei Cvintetul Harta conceptuală Diagrama Venn Cadranale Ciorchinele Tehnica Philips 6/6
<b>Extensie</b>	Sarcini pentru o perioadă extinsă (mai mare)	2-3 min	Proiectul Filmul, Posterul Cartea / Ghidul Setul de mulaje

Alte modele de proiectare a lecției:

Exemplul 1

Momentele lecției	Activitatea profesorului	Activitatea elevului	Modalități de evaluare

Exemplul 2

Etapale lecției	Obiectivul vizat	Activitatea profesorului și a elevilor	Tehnologii didactice	Dozarea timpului	Evaluare
Depind de tipul de lecție	O1 O2 O3	Sarcini de lucru	Specifice pentru activitatea profesorului și a elevilor	Specifică activității de predare și învățare	Tehnici de evaluare a eficienței activității didactice

Exemplul 3

Momentele lecției	Obiectivele propuse	Tehnologia realizării	Conexiunea inversă

Nu există un model unic, absolut pentru desfășurarea lecției. În funcție de predominanța referinței la obiective, conținuturi, activități, locuri de desfășurare a lecției (atelier, muzeu, natură), mod de organizare a elevilor (pe grupe, individual), se pot structura modele diferite de desfășurare a activităților.

S. Cristea (2000) distinge două modele ale proiectării: *modelul tradițional* (didacticist) și *modelul modern sau curricular* al proiectării pedagogice[20].

Tabel 9.2. Modele ale proiectării

Modelul didacticist al proiectării pedagogice	Modelul curricular al proiectării pedagogice
<ul style="list-style-type: none"> <li>este centrat pe <i>conținuturi</i>;</li> <li>elevul este privit mai mult ca <i>obiect</i> al procesului educațional;</li> <li>domină predarea;</li> <li><i>predarea – învățarea – evaluarea sunt privite ca elemente separate</i>;</li> <li>lanțul „obiective-conținuturi-metodologie-evaluare” angajează învățământul prioritar <i>informativ</i> (se axează pe importanța de sinestătătoare a acestor elemente);</li> <li>nu se implică elevii / studenții în procesul de proiectare didactică.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>este centrat pe <i>obiective</i>;</li> <li><i>elevul este privit mai mult ca subiect</i> al procesului educațional;</li> <li>domină <i>învățarea</i>;</li> <li><i>predarea – învățarea – evaluarea sunt proiectate ca elemente integrale</i>;</li> <li>lanțul „obiective – conținuturi – metodologie – evaluare” angajează învățământul prioritar <i>formativ</i> (se axează pe interdependența acestor elemente);</li> <li>sunt implicați elevii / studenții în procesul de proiectare didactică.</li> </ul>

În concluzie, modelele prezentate pun accent pe formare de competențe și reprezintă algoritmul / calea formării unei sau altei competențe și este proiectat de către profesor.

#### 9.4. Specificul proiectării didactice constructiviste

**Constructivismul** răspunde nu numai cerinței centrării pe elev, ci și pe mediul lui de învățare, ceea ce înseamnă crearea acestui context. Profesorul constructivist are un rol de facilitare a învățării la elevi, structurează proiectarea instruirii și construiește contextul.

**Proiectarea constructivistă** este o construcție mentală a profesorului. Din perspectiva teoriei, metodologiei și practicii constructiviste, proiectarea constructivistă însăși este un construct, un produs, un artifact, mereu perfectibil, supus la reinterpretări, deconstrucții și reconstrucții repetate, concretizate în variante, alternative de proiectare [8, p. 45].

Principii și norme de elaborare a proiectelor constructiviste:

- Adaptarea sarcinilor la stilul propriu de construire, de autonomie, în învățare a elevului;
- Accentuarea sprijinirii înțelegerii proprii, prin flexibilitate cognitivă și individuală;
- Organizarea unui mediu pedagogic care să ofere oportunități pentru reflecție, rezolvare;
- Tratarea informațiilor de către elev, în mod problematizat, critic, situațional, creativ;
- Prevederea situațiilor de valorificare a experienței anterioare;
- Precizarea așteptărilor, criteriilor de succes și progres;
- Conturarea momentelor de evaluare calitativă, progres;
- Afirmarea metacogniției, a instrumentelor de autocontrol, autoevaluare, autoglare;
- Prevederea situațiilor de colaborare, de învățare socială;
- Stimularea activităților de cercetare, pornind de la analiza critică;
- Promovarea alternativelor argumentate, înlăturarea rigidității în construcție [Ibidem].

Proiectarea după modele constructiviste propune variante de proiectare, adaptate contextual, la care profesorul poate interveni creativ, original: Cadrul ERRE, Modelul A-B-C, Modelul Ucenicia în cunoașterea științifică; Modelul învățării generative; Modelul facilităților procedurale; Modelul ICON; Modelul CETP; Modelul OLE; Modelul

celor 5E; Modelul CIP;; Modelul CLD; Modelul CECERE; Modelul ETER; Modelul OSIOS; Modelul celor 5 D; Modelul ACERA etc.

În concluzie, aplicarea proiectării didactice constructiviste generează autonomie în învățare, facilitează antrenarea activă a elevilor în construirea cunoașterii, favorizează gândirea critică, stimulează colaborarea și cooperarea, stimulează metacogniția, respinge șablonizarea, diversifică variantele acționale ale profesorului și elevului prin motivare intrinsecă și implică o instruire prin comunicare eficientă.

**Activități de învățare:**

1. Analizați definițiile „proiectării didactice”. Aduceți argumente pentru cea mai reușită definiție, în opinia Dvs. Formulați o definiție proprie a noțiunii „proiectarea didactică”.
2. Argumentați prioritatea proiectării didactice conform modelului curricular față de modelul tradițional al proiectării.
3. Comparați mostrele proiectării didactice de lungă durată și de scurtă durată. Identificați asemănări și deosebiri între ele.
4. Propuneți modalități de implicare a elevilor în procesul de proiectare didactică.
5. Elaborați un proiect didactic în baza unui model de proiectare constructivistă.



**Subiecte de conținut:**

- 10.1. Delimitări conceptuale privind evaluarea în învățământ
- 10.2. Operațiile evaluării
- 10.3. Funcțiile evaluării
- 10.4. Tipuri de evaluare
- 10.5. Metode de evaluare
- 10.6. Instrumente de evaluare. Testul docimologic
- 10.7. Strategii de diminuare a subiectivității în evaluare
- 10.8. Specificul evaluării centrate pe elev

**Obiective:**

Studiind acest capitol, veți fi capabili:

- să definiți conceptul de evaluare;
- să prezentați notele definitorii ale operațiilor evaluării;
- să analizați funcțiile evaluării;
- să delimitați tipurile de evaluare;
- să caracterizați metodele de evaluare;
- să elaborați diverși itemi;
- să argumentați importanța evaluării obiective;
- să stabiliți corespondența dintre evaluarea obiectivă și cea centrată pe elev.

**Concepte-cheie:**

evaluare, docimologie, măsurare, apreciere, decizie, metodă de evaluare, instrument de evaluare, test, item, evaluare centrată pe elev.

### 10.1. Delimitări conceptuale privind evaluarea în învățământ

Viața școlii stă sub semnul valorii și valorizării. Nimic din ceea ce se petrece în acest spațiu nu scapă exercițiului axiologic, de atribuire a unor valori. Semnificarea și evaluarea reprezintă un moment esențial al „lanțului” didactic. Cum acțiunea didactică este premeditată și vizează atingerea unor scopuri, este firesc ca cineva să se intereseze dacă ceea ce trebuia făcut a fost făcut [24, pag, 345 ].

Teoria și metodologia evaluării au suferit o serie de schimbări de optică, astfel încât se discută despre o nouă paradigmă care presupune înlocuirea termenului de „evaluare” cu acela de „activitate evaluativă”. Din această sintagmă se poate înțelege deplasarea accentului de la evaluarea ca instrument de măsurare și control, la evaluarea privită ca un ansamblu de acțiuni, de procese cognitive ale elevului care favorizează autoreglarea și autoreflexia în învățare. Din perspectiva acestor idei, evaluarea trebuie să devină dinamică și să contureze tot mai explicit sintagma exprimată de specialiști referitoare la complexitatea procesului de evaluare școlară ca fiind „învățarea asistată de evaluare” [45].

În vederea conceperii și aplicării adecvate a evaluării în activitățile școlare, ar trebui să se țină cont de câteva mutații de accent, constatate în ultimul timp, având drept consecințe o redimensionare a strategiilor evaluative, în consens cu o serie de exigențe [24 , p. 370]:

- extinderea acțiunii de evaluare, de la verificarea și aprecierea rezultatelor – obiectivul tradițional – la evaluarea procesului, a strategiei care a condus la anumite rezultate;
- evaluarea nu numai a elevilor, dar și a conținutului, a metodelor, a obiectivelor, a situației de învățare, a evaluării;
- luarea în calcul și a altor indicatori, alții decât achizițiile cognitive, precum conduita, personalitatea elevilor, atitudinile, gradul de încorporare a unor valori etc.;
- diversificarea tehnicilor de evaluare și creșterea gradului de adecvare a acestora la situații didactice concrete (extinderea folosirii testului docimologic, a lucrărilor cu caracter de sinteză, a modalităților complementare sau alternative de evaluare, punerea la punct a unor metode de evaluare a achizițiilor practice);
- deschiderea evaluării spre mai multe perspective ale spațiului școlar (competențele relaționale, comunicarea profesor-elev, disponibilitățile de integrare în social);
- necesitatea întăririi și sancționării rezultatelor evaluării cât mai operativ; scurtarea *feed-back*-ului, a drumului de la diagnosticare la ameliorare, inclusiv prin integrarea eforturilor și a exploatarea dispozițiilor psihice ale elevilor;
- centrarea evaluării asupra rezultatelor pozitive și nesancționarea în permanență a celor negative;
- transformarea elevului într-un partener autentic al profesorului în evaluare prin autoevaluare, interevaluare și evaluare controlată.

În învățământ, evaluarea a apărut târziu, tocmai pe la începutul secolului al XII-lea. Datorită constituirii și dezvoltării sistemelor de învățământ, a organizării lor în

ansambluri de instituții școlare ordonate ierarhic și pe profiluri de formare, corelate structural și funcțional, tehnicile de evaluare orală și în scris s-au răspândit și perfecționat relativ repede. [36].

**Docimologia** reprezintă studiul sistematic al examenelor, analiza științifică a modurilor de notare, a variabilelor notării la examinatori diferiți și la același examinator a factorilor subiectivi ai notării, precum și identificarea mijloacelor menite să contribuie la asigurarea unei examinări și evaluări [20].

Conceptul de evaluare a evoluat, s-a completat, s-a definitivat și el de-a lungul timpului. Literatura de specialitate propune mai multe **definiții ale evaluării**:

- Bontaș I. (2006) Evaluarea este actul didactic complex, integrat întregului proces de învățământ, care asigură evidențierea cantității cunoștințelor și a calităților lor, care privește valoarea acestora la un moment dat – în mod curent, periodic și final, oferind soluții de perfecționare a actului didactic [6].
- Pâslaru V., Cabac V. (2002) Evaluarea prezintă o activitate complexă prin care sunt colectate sistematic informațiile despre potențialul unui sistem (instituții, programe, procese, rezultate, resurse, relații), sunt prelucrate și interpretate contextual aceste informații în vederea adoptării unor decizii, caracterul cărora a fost specificat în momentul stabilirii scopului acțiunilor evaluative. [46].
- Ionescu M., Radu I. (1992) Evaluarea cuprinde o suită de acte prin care educatorul se informează asupra atingerii obiectivelor și poate emite o apreciere asupra activității elevului [33].
- Cucoș C. (2006) Evaluarea constituie o ocazie de validare a justeții secvențelor educative, a componentelor procesului didactic și un mijloc de delimitare, fixare și intervenție asupra conținuturilor și obiectivelor educaționale [24].
- Bocoș M., Jurcan D. (2006) Evaluarea este un proces de măsurare și apreciere a valorii rezultatelor sistemului de educație și învățământ sau a unei părți a acestuia, a eficienței resurselor, condițiilor propuse, în vederea luării unor decizii de îmbunătățire și perfecționare [5].
- Cristea S. (2000) Evaluarea reprezintă o acțiune managerială proprie sistemelor socioumane, care solicită raportarea rezultatelor obținute la un ansamblu de criterii specifice domeniului în vederea luării unei decizii optime [20].

Analiza definițiilor propuse îmbină perspectiva sociologică, realizabilă la nivel de sistem cu cea psihologică, angajată la nivelul procesului de învățământ. Evaluarea la nivel de sistem urmărește gradul de realizare a finalităților macrostructurale, iar cea la nivel de proces a obiectivelor microstructurale, acțiune care este determinată de corespondența pedagogică dintre elementele activității didactice.

## 10.2. Operațiile evaluării

Evaluarea constă într-o activitate complexă, care presupune realizarea mai multor acțiuni și operații, aflate în interdependență. Structura activității de evaluare educațională include trei operații ierarhice la nivel de sistem și de proces: **măsurarea – aprecierea – decizia**.

Vom descrie, în continuare, fiecare dintre aceste operații [49].

**Măsurarea** este operația prin care se asigură baza obiectivă a aprecierii. Este prima operație a evaluării. Această operație constituie o primă etapă în evaluarea considerată ca un demers sau un proces. Măsurarea asigură rigurozitatea a evaluării. Prin ea se strâng informații de către evaluator „despre proprietățile sau caracteristicile rezultatelor înregistrate, despre însușirile procesului, acțiunii sau fenomenului educativ dat”. Informațiile se colectează prin intermediul tehnicilor și instrumentelor, care „produc” dovezi semnificative despre aspectele sau rezultatele luate în considerare. Cu cât instrumentele de măsurare: probe orale, scrise, practice, extemporale, lucrări de sinteză, teste etc. sunt mai bine puse la punct, cu atât informațiile sunt mai concludente.

**Aprecierea** corespunde emiterii unei judecăți de valoare. Prin această operație, pe baza informațiilor culese prin măsurare, dar și prin alte surse mai mult sau mai puțin formale (observare, analize etc.), se stabilește **valoarea** rezultatelor școlare precum și a procesului de învățare. Aprecierea este, deci, ulterioară măsurării. În cazul aprecierii, alocarea de valori numerice, literale sau calificative se realizează pe baza unor criterii precis identificabile, relativ independente de instrumentul prin care s-a făcut măsurarea.

**Decizia** reprezintă operația de evaluare care asigură prelungirea aprecierii într-o notă școlară, caracterizare, hotărâre, recomandare etc., cu valoare de prognoză pedagogică sau / și profesională. În decizie își găsesc justificare și **măsurarea**, și **aprecierea**. De abia în această etapă își găsesc răspuns întrebări de tipul: Pentru ce evaluăm?, Pentru ce aplicăm proba sau testul?, Pentru ce examinăm? etc. Această operație intră în categoria judecăților evaluative finale, de o mare complexitate psihologică și responsabilitate socială.

Cele trei operații se află într-o strânsă interdependență. Evaluarea înseamnă: **măsurare + apreciere + decizie**. *Una fără alta, aceste trei operații nu se justifică*. Modernizarea sistemului de evaluare implică modernizarea acestor trei operații.

## 10.3. Funcțiile evaluării

Abordarea teoretică a procesului evaluativ în actul educativ impune, cu prioritate, evidențierea funcțiilor evaluării. Analizând din perspectiva nivelurilor macro și micro sistemice, unde pot fi degajate obiective specifice, Constantin Cucoș [24, p. 373] sugerează următoarele **funcții ale evaluării**:

- *de constatare*: dacă o informație a fost asimilată, o deprindere a fost achiziționată;
- *de informare* a societății, prin diferite mijloace, privind stadiul și evoluția pregătirii populației școlare;
- *de diagnosticare* a cauzelor care au condus la o slabă pregătire și o eficiență scăzută a acțiunilor educative;
- *de prognosticare* a nevoilor și disponibilităților viitoare ale elevilor;
- *de decizie* asupra poziției unui elev într-o ierarhie;
- *pedagogică*, în perspectiva elevului (stimulativă, de întărire a rezultatelor, de formare a unor abilități, de conștientizare a posibilităților de orientare școlară și profesională).

Cercetătorul A. Stoica (2001) prezintă funcțiile evaluării sub forma unui inventar care detaliază și instrumentele de evaluare: [62, p. 6]

Tabel 10.1. Sfera de operare a funcțiilor evaluării

<b>Natura funcției</b>	<b>Sfera de operare a funcției</b>	<b>Instrumentele cele mai frecvent utilizate</b>
<b>Diagnostică</b>	Identificarea nivelului performanței, a punctelor tari și slabe, pe domenii ale performanței.	Instrumente de evaluare diagnostică: teste psihologice, de inteligență, de cunoaștere sau de randament etc.
<b>Prognostică</b>	Estimarea domeniilor sau a zonelor cu performanțe viitoare maximale ale educabililor.	Teste de aptitudini, de capacități sau abilități specifice.
<b>De selecție</b>	Clasificarea candidaților în ordinea descrescătoare a nivelului de performanță atins, într-o situație de examen sau de concurs. Funcția se poate actualiza, cu o miză mai mică, în situația necesității creării claselor de nivel.	Ideală este utilizarea de teste standardizate de tip normativ. Funcția este activată și de către anumite componente ale examenelor naționale.
<b>De certificare</b>	Recunoașterea statutului dobândit de către candidat în urma susținerii unui examen sau a unei evaluări cu caracter normativ	Eliberarea de certificate, diplome, acte dovedind dobândirea unor credite etc.
<b>Motivațională</b>	Activează și stimulează autocunoașterea, autoaprecierea, valențele metacognitive în raport cu obiectivele procesului educațional stabilite de la început sau în funcție de obiectivele de evaluare comunicate anterior	Feedback structurat din partea evaluatorului.
<b>De consiliere</b>	Orientează decizia elevilor și a părinților, în funcție de nivelul performanțelor obținute, astfel încât orientarea școlară și/sau profesională a elevilor să fie optimă, în echilibru stimulativ între dorințe și posibilități.	Discuții individuale, „seri ale părinților”, vizite cu scop de familiarizare cu unele instituții educaționale, alte forme de consiliere pentru elevi și părinți.

Toate funcțiile se centrează în jurul uneia singure: *ce poate face școala pentru înălțarea spirituală a elevului?* Cum se pun la treabă toate resursele – interne și externe – pentru dezvoltarea capacităților elevilor? În practică, în raport cu scopul evaluării, unele funcții vor avea o pondere mai mare decât altele sau se vor urmări în exclusivitate.

#### 10.4. Tipuri de evaluare

În literatura de specialitate, autorii I. Jinga [35], I. Radu [51], A. Stoica, S. Mustață [61] etc. consideră că evaluarea este de mai multe tipuri, în dependență de diverse criterii. Ne vom referi la tipurile de evaluare, clasificate după **modul în care evaluarea se integrează în desfășurarea procesului didactic**:

1. **Evaluare inițială**, realizată la începutul demersurilor instructiv-educative, pentru a stabili nivelul la care se situează elevii/studentii;
2. **Evaluare formativă**, care însoțește întregul parcurs didactic, organizând verificări sistematice în rândul tuturor elevilor/studentilor din toată materia;
3. **Evaluarea sumativă**, care se realizează de obicei la sfârșitul unei perioade mai lungi de instruire (semestru, an de studiu).

Această tipologie a devenit clasică deja și este recomandată de către majoritatea pedagogilor teoreticieni, precum și de documentele reglatoare: Codul Educației al Republicii Moldova, (art. 44, p. 2, 4) [15], Curriculum școlar pentru clasele I-IV [25], Ghidul de implementare a curriculumului modernizat [31] etc. Clasificarea vizată evidențiază dimensiunea temporală a acțiunii de evaluare, conferă o pondere funcțională anumită operațiilor de măsurare – apreciere – decizie.

#### 10.5. Metode de evaluare

A stabili o strategie de evaluare în învățământ echivalează cu a fixa când evaluezi, sub ce formă, cu ce metode și mijloace, cum valorifici informațiile obținute. Criteriul cel mai frecvent folosit în clasificarea metodelor de evaluare este cel cronologic/ istoric. În funcție de acest criteriu, care este însă unul relativ, lucrările de specialitate reprezentative în domeniu clasifică metodele de evaluare în două mari categorii:

1. metode tradiționale de evaluare;
2. metode alternative și complementare de evaluare.

Tipologia **metodelor tradiționale** de evaluare este bine cunoscută în spațiul educațional și include *probe de evaluare orale, scrise și practice* [51], [24].

*Probele de evaluare orală* reprezintă dialogul bazat pe întrebări și răspunsuri, prin care cadrul didactic urmărește să identifice cantitatea și calitatea cunoștințelor, precum și capacitatea de a opera cu acestea. Conversația poate fi individuală, frontală sau combinată, regăsindu-se pe parcursul lecțiilor sau în ore special destinate evaluării.

*Probele de evaluare scrisă* reprezintă modalitatea de a elabora și de a exprima idei în scris, fără intervenția cadrului didactic, concretizate în lucrări de control, lucrările semestriale (teze). Funcția principală a evaluării prin probe scrise în context cotidian (nu în situații de examen) este aceea de a oferi cadrului didactic informații privind calitatea activității realizate și efectele acesteia exprimate în nivelul de pregătire al elevilor.

*Probele de evaluare practice* vizează identificarea capacităților de aplicare practică a cunoștințelor dobândite de către elevi, a gradului de încorporare a unor priceperi și deprinderi, concretizate în anumite suporturi obiectivale sau activități materiale [24, p. 378].

Alături de modalitățile de evaluare tradiționale, pe care le-am analizat anterior, la ora actuală se utilizează și **metode alternative sau complementare de evaluare**, a căror pondere devine tot mai semnificativă în paleta activității evaluative desfășurate la nivelul întregului sistem de învățământ. Caracterul complementar implică faptul că acestea completează arsenalul instrumentar tradițional (metode orale, scrise, practice) și că se pot utiliza simultan în procesul evaluativ [50, p. 51]

Cele mai frecvent utilizate metode alternative de evaluare sunt: portofoliul, proiectul individual și de grup, Philips 6/6, Ce? Ce? Ce?, tehnica 6/3/5, tehnica 3-2-1, bulgărele de zăpadă, eseu de 5 minute, scriere liberă, scaunul fierbinte etc.

## 10.6. Instrumente de evaluare. Testul docimologic

*Instrumentul de evaluare* reprezintă un element constitutiv al metodei, prin intermediul căruia este realizată sarcina de evaluare. Instrumentele de evaluare aplicate în învățământul primar și secundar sunt: probe orale, probe scrise, lucrări practice, fișe de observare sistematică a comportamentului, fișe de investigație, proiectul, portofoliul etc., utilizate în dependență de particularitățile psihopedagogice ale elevilor și de specificul curriculumului disciplinar [53].

**Testul docimologic** reprezintă un instrument de evaluare complex format dintr-un ansamblu de sarcini de lucru (probe sau întrebări – numite itemi), ce permit măsurarea și aprecierea nivelului de pregătire al elevilor precum și a nivelului de formare și dezvoltare a unor capacități și competențe de diverse naturi [5,, p. 182]

Testul docimologic se deosebește de alte instrumente de evaluare prin faptul că necesită o muncă minuțioasă de pregătire, iar secvențele procedurale sunt stricte.

Testului îi sunt specifice următoarele **caracteristici obligatorii**: *identitatea, validitatea, fidelitatea, obiectivitatea, aplicabilitatea*.

**Identitatea** unui test se referă la gradul în care acel test este în mod semnificativ diferit de alte teste, prin scopurile evaluative urmărite și prin tehnicile de evaluare valorificate.

**Validitatea** unui test se referă la capacitatea testului de a evalua tocmai variabila pe care își propune să o măsoare.

**Fidelitatea** exprimă calitatea unui test de a produce rezultate constante în cursul aplicării sale repetate.

**Obiectivitatea** reprezintă gradul de concordanță între aprecierile făcute de către evaluator independent în ceea ce privește un răspuns bun pentru fiecare din itemii testului. Testele cu o foarte bună obiectivitate sunt testele standardizate.

**Aplicabilitatea** reprezintă calitatea testului de a fi administrat și interpretat cu ușurință. [5, p. 184].

Din punct de vedere al tipului de răspuns și, implicit, al obiectivității în notarea acestuia, itemii se împart în următoarele categorii și subcategorii: *itemii obiectivi*, *itemii semiobiectivi*, *itemi cu răspunsuri deschise* [27, p. 170-173].

Tabel 10.2. Tipurile de itemi

Itemii obiectivi	Itemii semiobiectivi	Itemi cu răspunsurile deschise
<ul style="list-style-type: none"> <li>• itemi cu alegere duală;</li> <li>• itemi cu alegere multiplă;</li> <li>• itemi de tipul pereche.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• itemi cu răspunsuri scurte;</li> <li>• itemi structurați.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• itemi de tipul rezolvare de probleme;</li> <li>• eseu structurat;</li> <li>• eseu nestructurat.</li> </ul>

### I. Itemi obiectivi

- *cu alegere duală*: solicită răspuns de tip adevărat/fals, da/nu, corect/incorect, fapt/opinie, acord/dezacord etc.
- *cu alegere multiplă*: solicită alegerea unui singur răspuns corect dintr-o listă de alternative. Acest tip de item este format din: premisă (enunțul); opțiuni (o listă de alternative); cheia (răspunsul corect); distractori (variantele de răspuns incorecte, dar plauzibile).
- *tip pereche*: solicită stabilirea unor corespondențe între informațiile distribuite pe două coloane. Informațiile din prima coloană se numesc premise, iar cele din a doua coloană reprezintă răspunsurile. Criteriul pe baza căruia se stabilește răspunsul corect este enunțat în instrucțiuni.

### II. Itemi semiobiectivi

- *itemi cu răspuns scurt*: se dă o definiție – se cere conceptul; se dă un concept – se cere definiția; se dă un concept – se cere enumerarea caracteristicilor; se cere completarea textului/enunțului cu o anumită informație; se dă un text și se cere corectarea sau reordonarea informației;
- *întrebările structurate* se constituie din întrebări legate printr-un element comun. Întrebarea trebuie să ceară răspunsuri simple la început și să crească dificultatea acestora spre sfârșit.



### III. Itemi cu răspuns deschis

- *Itemi de tip eseu*, cu patru variante, rezultând din combinarea criteriului de clasificare dimensiune (restrâns și extins), și cu cel de nivel de structurare a sarcinii (eseu structurat și eseu liber).
- *Itemi de tip rezolvare de probleme* [61, p. 41-63].

Itemii constituie elementul de structură a testului docimologie. Rezultatul testului pune în evidență progresul / regresul înregistrat de elev într-o perioadă de timp, constituind și un indicator de eficiență a activității profesorului, deoarece oferă, pe baza unor măsurători și aprecieri, informații pertinente cu privire la modul de realizare a obiectivelor didactice, la direcțiile de intervenție de perspectivă a cadrelor.

#### 10.7. Strategii de diminuare a subiectivității în evaluare

Cele mai multe împrejurări generatoare de erori și fluctuații în notare privesc activitatea profesorului. Vom analiza succint în continuare situațiile cele mai des întâlnite și efectele perturbatoare ale evaluării școlare [74]:

*Efectul „halo”*. Aprecierea se realizează prin extinderea unor calități secvențiale la întreaga conduită didactică a elevului. Aprecierea unui elev, la o anumită materie, se face potrivit situației obținute la alte discipline. În evaluarea conduitei se pot identifica două variante ale efectului „halo”. Cea dintâi este constituită de *efectul „blând” (forgiveness behaviour)*, caracterizat prin tendința de a aprecia cu indulgență persoanele cunoscute, comparativ cu cele necunoscute. „Noul venit” este întâmpinat cu mai multă circumspecție. O a doua concretizare este dată de *eroarea de generozitate*. Aceasta intervine când educatorul are anumite motive pentru a se manifesta cu o anumită indulgență: tendința de a prezenta o realitate la modul superlativ, dorința de a masca o stare de lucruri reprobabilă, interesul de a păstra „neîntinată onoarea clasei” etc.

*Efectul de ancorare*. Constă în supraevaluarea unor rezultate datorită faptului că atrag atenția asupra unor aspecte mai puțin frecvente, așteptate, identificabile la nivelul majorității formelor de răspuns date de elevi. Cu acest prilej, se constituie noi crile de valorizare a tezelor sau a răspunsurilor care urmează.

*Efectul Pygmalion sau efectul oedipian*. Aprecierea rezultatelor obținute de un elev este influențată de părerea pe care profesorul și-a format-o despre capacitățile acestuia, părere care a devenit relativ fixă.

*Ecuția personală a examinătorului*. Fiecare cadru didactic își structurează criteriul propriu de apreciere. Unii profesori sunt mai generoși, uzitând valorile de „sus” ale scărilor valorice, alții sunt mai exigenți, exploitând cu precădere valori intermediare sau de „jos”. O serie de profesori folosesc nota în chip de încurajare, de stimulare a elevului, alții recurg la note pentru a măsura obiectiv sau chiar pentru a constrânge elevul

în a depune un efort suplimentar. Unii apreciază mai mult originalitatea soluțiilor, alții conformitatea cu informațiile predate.

*Efectul tendinței centrale.* Se manifestă prin conduita profesorului de a evita extremele scalei de notare din dorința de a nu greși și de a nu deprecia elevii. Majoritatea notelor acordate se înscriu în jurul valorilor medii, nerealizându-se o discriminare mai evidentă între elevii medii, pe de o parte, și cei foarte buni sau slabi, pe de altă parte. Efectul se manifestă mai ales la profesorii începători și la disciplinele socio-umane.

*Efectul de similaritate.* Profesorul are tendința de a-și valoriza elevii prin raportare la sine (prin contrast sau prin asemănare), normele proprii constituind principalele criterii de judecare a rezultatelor școlare. Cu acest prilej el activează fie propria experiență școlară (ca fost elev sârguincios, disciplinat etc.), fie experiența de părinte ce își judecă propriii copii.

*Efectul de contrast.* Apare prin accentuarea a două însușiri contrastante care survin imediat în timp și spațiu. În mod curent, profesorii au tendința să opereze o comparație și o ierarhizare a elevilor. Se întâmplă ca, de multe ori, același rezultat să primească o notă mai bună, dacă urmează după evaluarea unui rezultat mai slab (în sensul că, după o lucrare slabă, una bună pare a fi și mai bună) sau să primească una mediocră dacă urmează imediat după răspunsurile unui candidat care sunt excelente.

*Efectul ordine.* Din cauza unor fenomene de inerție, profesorul menține cam același nivel de apreciere pentru o suită de răspunsuri care, în realitate, prezintă anumite diferențe calitative. Examinatorul are tendința de a nota identic mai multe lucrări diferite, dar consecutive, fără necesarele discriminări valorice.

*Eroarea logică.* Constă în substituirea obiectivelor și parametrilor importanți ai evaluării prin scopuri secundare, cum ar fi acuratețea și sistematicitatea expunerii, efortul depus de elev pentru a ajunge la anumite rezultate (fie ele chiar și mediocre), gradul de conștiințiozitate etc. Abaterea se justifică uneori, dar ea nu trebuie să devină o regulă.

*Lipsa notării ritmice* – în cazul când programa este încărcată, profesorul este preocupat de predare.

Pentru a **diminua sau anula efectele perturbatoare ale evaluării** pot fi utilizate următoarele **strategii**:

- Cunoașterea și conștientizarea în fiecare moment a capcanelor (efectelor) în care pot aluneca profesorii atunci când evaluează și notează.
- Stabilirea încă din faza de proiectare didactică a unor obiective generale și operaționale adecvate finalităților demersurilor instructiv-educative.
- Realizarea unor instrumente de verificare periodică și curentă, care să fie relevante pentru comportamentele dezirabile cuprinse în obiectivele didactice, având criterii precise de apreciere a răspunsurilor date de elev.

- Mărirea numărului de probe curente date elevilor pentru micșorarea hazardului în aprecierea școlară.
- Combinarea metodelor de evaluare prin asigurarea unor judecăți de evaluare, având în vedere ca nicio metodă în sine nu este suficientă oricât de bine ar fi stăpânită.
- Dezvoltarea la elevi a capacității de autoevaluare și, în acest sens, informarea elevilor la începutul anului asupra obiectivelor instruirii și asupra modalităților de evaluare.
- Punerea elevilor în situația de a-și construi ei înșiși criteriile sau chiar probele de evaluare.
- Extinderea evaluării externe prin proceduri presupuse de dezvoltarea rețelilor de internet (interevaluarea făcută de echipe de profesori plasați în școli din diferite localități sau chiar țări).
- Utilizarea testelor docimologice, când conținuturile sau funcțiile o cer.
- Multicorectarea unor lucrări la examene sau concursuri de către echipe de profesori.
- Alegerea unei scale de notare adecvată.
- Adoptarea unui barem de notare (care este alcătuit de autorul probei, acesta fiind mai bine avizat asupra a ceea ce dorește să fie verificat și asupra ponderii fiecărui element din ansamblul subiectului).
- Elaborarea unei grile de corectare.
- Elaborarea unor descriptori – ceea ce înseamnă descrierea performanțelor referitoare la însușirea unor conținuturi care îndreptățesc aprecierea lor prin fiecare prin valorile scalei de notare utilizate.

Cele mai frecvente distorsiuni în evaluarea școlară țin de personalitatea cadrului didactic. Înțelegerea corectă a modalităților de apariție a acestor erori va conduce la prevenirea lor. Având în vedere implicațiile psihologice ale acordării notei școlare asupra elevilor, este necesar de a aborda în mod critic, obiectiv acest moment al evaluării.

### 10.8. Specificul evaluării centrate pe elev

Axarea pe elev este o paradigmă actuală a învățământului, promovată atât la nivel de sistem, cât și la nivel de proces. Componentă indispensabilă a unui proces educațional centrat pe elev, evaluarea trebuie să se realizeze sub forma unui feedback neîntrerupt, menit să confirme sau să infirme achiziționarea de cunoștințe, formarea de pricepi și deprinderi, dezvoltarea de capacități și atitudini.

Intenția demersului evaluativ nu se limitează doar la certificarea achizițiilor, dar se referă la corectarea procesului didactic, în sensul perfecționării modalității de formare a elevilor.

---

Dezideratul unei evaluări centrate pe elev constituie: focalizarea pe rezultat și proces, pe diagnosticare și ghidare. Utilizarea instrumentelor axate pe evaluarea procesului, este îndreptățită, or, nu ne interesează doar produsul, ci și traseul care a dus la realizarea lui, cum a ajuns elevul la această performanță.

O evaluare centrată pe elev se caracterizează prin:

- pune accentul pe aspectul calitativ;
- criteriile de evaluare sunt elaborate în interiorul sistemului care realizează activitatea;
- are un caracter stimulator;
- solicită o activitate creativă;
- pune accentul pe capacități și atitudini;
- nu necesită restricții reglementare dure;
- nu este stresantă pentru elevi;
- are la bază principii de autoorganizare și de autoevaluare;
- reprezintă un demers interactiv;
- elevii conștientizează performanțele vizate în instruire și competențele de dezvoltare pe care se axează predare/învățarea/evaluarea [12, p. 107].

Evaluarea, în ansamblul accețiunilor sale, reprezintă un fundament pedagogic, psihologic, managerial eficient pentru optimizarea proceselor interacționale la nivel de sistem și la nivel de proces și, fiind o activitate continuă de informare și luare a deciziilor, condiționează multiplele interacțiuni din interiorul sistemului de învățământ, cât și interacțiunea sistemului de învățământ și societate.

#### **Activități de învățare:**

1. Analizați definițiile evaluării în opinia diferitor autori. Identificați asemănările și deosebirile dintre aceste definiții realizând graficul T.
2. Analizați funcțiile evaluării și apreciați rolul acestora, dar și aplicabilitatea lor reală. Reprezentați, prin intermediul cercurilor Euler, raportul dintre funcțiile pedagogice ale evaluării și funcțiile sociale.
3. Stabiliți corelația dintre acțiunile de măsurare, apreciere și notare în baza: scopului, acțiunilor și instrumentelor specifice fiecărei operații.
4. Construiți un test docimologic pentru un conținut la una dintre disciplinele școlare (la alegere).
5. Deduceți care sunt avantajele unei evaluări centrate pe elev pentru învățător și pentru elev.
6. Identificați modalități de înlăturare a erorilor de evaluare. Exemplificați.
7. Pornind de la considerațiile referitoare la nota școlară, inventariați exigențele pe care trebuie să le satisfacă o notare corectă.

### Subiecte de conținut:

- 11.1. Dimensiunile profesionale ale pedagogului: funcții, roluri
- 11.2. Sistemul de competențe ale profesorului
- 11.3. Stilurile pedagogice

### Obiective:

Studiind acest capitol, veți fi capabili:

- să identificați funcțiile și rolurile pedagogului în școală și societate;
- să analizați competențele specifice profesiei de pedagog;
- să elaborați profilul unui cadru didactic eficient;
- să judecați, prin argumentări, stilurile pedagogice.

### Concepte-cheie:

profesor, competență, competență profesională, stil pedagogic

## 11.1. Dimensiunile profesionale ale pedagogului: funcții, roluri, competențele

Rolul de profesor presupune argumentarea într-un multiplu păienjeniș de grup de referință, care impune profesorului cerințe diferențiate: el reprezintă autoritatea publică, e reprezentant al statului, transmițător de cunoștințe și educator, evaluator al elevilor, partenerul părinților în sarcina educativă, membru în colectivul școlii, coleg. Profesiunea de educator este, fără îndoială, încărcată de tensiune.

Exercitarea profesiei de pedagog se reflectă în funcțiile și rolurile pe care cadrul didactic le exersează în cadrul activităților instructiv-educative.

Printre **funcțiile de bază** evidențiem [14, p. 122-123]:

- **Funcția de planificare** – elaborarea finalităților, identificarea metodelor, selectarea resurselor, pregătirea acțiunilor.
- **Funcția de organizare** – pregătirea materialelor, dinamica activităților educaționale, analiza temporalității didactice.
- **Funcția de evaluare și reglare** – verificarea stadiului de realizare a obiectivelor, compararea stadiului la care s-a ajuns la un moment dat cu obiectivele planifi-

cate anterior, armonizarea resurselor, operațiilor, situațiilor, a eforturilor depuse, a metodelor, mijloacelor, formelor de organizare, a etapelor, a timpului.

- **Funcția de consiliere** – prezența unei relații speciale între profesor și elevii săi, fără de care problemele celor în nevoie nu ar putea fi sesizate la momentul oportun.
- **Funcția decizională** – alegerea unei alternative din mai multe posibile cu efecte reglatoare.

Rezultatele cercetărilor în domeniu confirmă că activitatea profesională a cadrelor didactice poate fi cuprinsă în câteva **roluri**, adaptate după D. Beluhin:

- **Informator** – activitatea se reduce la o simplă enunțare a cerințelor, a normelor de comportament, a convingerilor care urmează să se formeze la elevi.
- **Dictator** – impunerea cu forță și introducerea în conștiința copiilor a normelor morale etice, de conduită, a convingerilor și a poziției civice.
- **Prieten** – dorința de a înțelege comportamentul copiilor și de a oferi ajutorul necesar.
- **Solicitant / cerșetorul** – manifestarea dependenței profesorului de elevi; dorința de a aplană situațiile pedagogice controversate prin înlăturarea semnelor exterioare ale acestora.
- **Sfătuitorul** – dorința de a convinge elevul să acționeze într-un fel anume, formulând discursul în formă de sfat, uneori în mod insistent.
- **Inspirator** – dorința de a construi interacțiunea cu elevii prin inspirarea propriilor idei.
- **Zeu** – tendința continuă de a-și demonstra calitățile personale pozitive și posibilitățile pedagogice. [Apud: 12, p. 33].

Rezumând, conchidem că rolul *dictatorului* este incompatibil cu procesul educațional centrat pe copil, iar rolurile de *solicitant / cerșetor* și *zeu*, chiar dacă sunt necesare în anumite situații, trebuie să se manifeste pe o durată de timp limitată. Or, profesorul este persoana care realizează o misiune deosebit de importantă, de formare și dezvoltare a personalității tinerei generații, precum și de instruire profesională în cadrul instituțiilor de învățământ în concordanță cu necesitățile vitale socio-profesionale, morale și cetățenești.

## 11.2. Sistemul de competențe ale profesorului

Pentru a realiza eficient activitatea educațională, profesorul trebuie să-și formeze și să manifeste o gamă variată de competențe profesionale și civice, care să-1 definească drept specialist, om de știință, cultură, pedagog și manager.

Profesorul este o entitate foarte specială, ce poate fi definită prin abordarea competențelor specifice. În rezultatul analizei literaturii de specialitate, am convenit: **competențele specifice ale profesorului** sunt [27, p. 9-11]:

- **Competența gnoseologico-conceptuală**, ce vizează măiestria și arta profesorului de a aborda procesul educațional ca un tot întreg, aderând la unul dintre modelele conceptuale ale realizării acestuia (cu accent pe transmitere de conținuturi, cu accent pe organizarea și realizarea procesului, cu accent pe necesitățile de formare a celui ce învață); de a conceptualiza procesul educațional în baza cunoașterii categoriilor, cunoașterii și punerii în aplicație a sistemului de principii educaționale. Doar deținerea câmpului conceptual al domeniului educațional, capacitatea de a realiza transferul cunoștințelor, de a stabili corelația funcțională a noțiunilor-cheie, capacitatea de a înțelege și construi un context educațional atribuie profesionalism profesorului și dreptul civic-social și profesional de a educa pe alții. Această competență are drept reper responsabilitatea, spiritul de inițiativă, deschiderea către schimbările permanente ale condițiilor de realizare a procesului educațional și a subiecților de educat.
- **Competența investigatională**, ce vizează măiestria și arta profesorului de a realiza cercetări în problematica educațională. Specificul muncii educatorului de profesie determină rezolvarea în permanență a unor situații de problemă, necesitatea luării unor decizii nestandard și realizarea cât mai eficientă a procesului educațional. Profesorul este în permanentă căutare. Activitatea investigatională este parte integrantă a activității cadrului didactic. Un profesor nu poate să nu fie un cercetător, el caută soluții optime pentru a realiza o educație de calitate. Însuși discipolul îl pune într-o asemenea situație prin manifestarea particularităților individuale și creative ale personalității în devenire.
- **Competența comunicativă (de comunicare didactică)**, ce vizează măiestria și arta de creare a contextului educațional, de susținere a acestuia prin emiterea și recepționarea mesajelor educative. Relația profesor-elev este apreciată din această perspectivă ca o relație dintre emițătorul și receptorul mesajului educațional, situație în care atât educatorul, cât și educatul pot și trebuie să fie în ambele roluri (atât de emițător, cât și de receptor), în așa fel realizându-se o modelare reciprocă.
- **Competența teleologică/predictivă**, ce vizează măiestria și arta profesorului de a atribui sens și direcție procesului educațional, ca proces de formare a personalității, prin formularea unor finalități și vehicularea unor conținuturi, în funcție de contextul social și potențialul personalității în devenire.
- **Competența de organizare/reglare a procesului educațional**, ce vizează măiestria și arta profesorului de a organiza procesul educațional în baza unei strategii elaborate, pornind de la finalitățile activității educative, prin selectarea conținutu-

turilor și vehicularea acestora prin intermediul elementelor tehnologiei didactice. Această competență îi permite profesorului de a acționa eficient la clasă. Identificarea unei forme optime de realizare a finalităților și aplicarea unor metode potrivite contextului didactic și nevoilor de formare a discipolului, prin utilizarea judicioasă a mijloacelor, asigură, în esență, succesul unei activități educative.

- **Competența de evaluare (apreciativă)**, ce vizează măiestria și arta profesorului de a aprecia situația educativă: resursele, procesul și rezultatele intervenției educaționale. Accentul este pus pe evaluarea randamentului academic al elevului, care constituie finalitatea majoră a acțiunii didactice.
- **Competența de proiectare**, ce vizează măiestria și arta profesorului de a realiza un design al procesului educațional prin joncțiunea anticipată a tuturor elementelor procesului educațional, ținând cont de finalități, resurse (materiale, umane, metodice/ metodologice). O bună proiectare denotă viziunea de ansamblu a profesorului asupra actului educațional și asigură respectarea caracterului intenționat, conștient și organizat al educației.
- **Competența managerială**, ce vizează măiestria și arta profesorului de a monitoriza procesul educațional. Profesorul are funcția de manager al procesului, manager al clasei de elevi și manager al fiecărui elev în parte. Acestea îi conferă diverse roluri și-l determină asupra unui stil de relaționare cu discipolii.

Competența profesională a profesorului vine tocmai din capacitatea deținerii acestor competențe ca sistem. Ele decurg una din alta și au menirea de a se complimenta reciproc [27].

### 11.3. Stilurile pedagogice

Stilul pedagogic definește mediul preferențial de realizare a procesului de învățământ, în general, a activității didactice, educative, în mod special. Acest concept operațional permite analiza situațiilor concrete care apar în cadrul procesului de învățământ sub influența celui care proiectează și realizează activitatea de educație/instruire.

Se evidențiază existența a trei stiluri pedagogice [14, p. 190]:

- **Stilul pedagogic democratic**, care valorifică integral resursele corelației dintre subiectul și obiectul educației, respectând autoritatea finalităților asumate, dar și libertatea de intervenție metodologică, perfectibilă pe diferite circuite de conexiune inversă externă și internă. Profesorul se manifestă prin opinia colectivului, îi include pe toți în lucru, vede lucrul său nu numai în control și coordonare, dar și educare. Respectă fiecare persoană, vede în fiecare elev o personalitate, o creativitate. Acest stil îmbină exigența constructivă cu respectul față de elev. Formele de interacțiune: rugămintea, sfatul, informația. Relațiile democratice pornesc de la drepturile omu-



lui, de la respectul față de om, ca și necesitatea ca omul să aibă o evoluție pozitivă ascendentă, în sensul de a dezvolta o personalitate complexă, integrată.

- **Stilul pedagogic autoritar**, care dezechilibrează corelația dintre subiectul și obiectul educației, prin accentuarea rolului educatorului în defavoarea celui educat, ceea ce blochează canalele de conexiune inversă externă, necesare pentru perfecționarea permanentă a activității educatorului. Relațiile autoritariste fac din profesor factorul dominant al procesului de instruire, el dirijând totul, acest tip înăbușă orice spirit de inițiativă, de independență și creativitate în acțiune și răspundere personală. Formele de interacțiune: ordinul, instrucția, muștrarea. Acest stil formează „roboți” și este o frână în dezvoltarea personalității. Stilul dat a apărut și a fost determinat de specificul societății și al statului autoritarist, totalitar.
- **Stilul pedagogic permisiv/liberal**, care presupune un stil fără constrângeri, stil anarhic, care dezechilibrează corelația dintre subiectul și obiectul educației prin accentuarea rolului celui educat în defavoarea educatorului, ceea ce blochează canalele de conexiune inversă internă, necesare pentru perfecționarea permanentă a activității celui educat. Învățătorul se străduie să nu se amestece în viața colectivului, nu inițiază nimic, toate problemele sunt private formal, ușor se supune altor idei. Acest tip asigură dezvoltarea liberă. Unele sisteme pedagogice sunt axate pe acest tip: Sistemul Waldorf, Montessori. Aceste relații nu înseamnă libertinaj, dar presupun asigurarea autoeducației, autocontrolului, autoaprecierii eficiente. Relațiile libere, stabilite și acceptate de bună voie de profesori și studenți, mai ales cele inter-individuale, ar fi cele care ar putea acționa eficient în învățământul superior.

#### Activități de învățare:

1. Determinați calitățile unui profesor eficient.
2. Elaborați un eseu la una din afirmațiile:  
„Nu poți cere altuia ceea ce nici tu nu poți da”.  
„A fi profesor e o adevărată măiestrie”.
3. Reprezentați schematic rolurile profesorului.
4. Realizați un profil de competență a unui profesor școlar.
5. Selectați din presa pedagogică articole, cazuri concrete ce ar putea fi raportate la posedarea tactului pedagogic sau lipsa de tact pedagogic.
6. Formulați argumente pentru a vă convinge înșivă și pe colegii voștri despre necesitatea angajării în calitate de profesor școlar după terminarea studiilor.
7. Elaborați un minieseu, pornind de la proverbul chinezesc *Dacă vrei să hrănești pe cineva, nu-i da peștele, ci undița.*

## REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Achiri I., Cara A. Proiectarea didactică: orientări metodologice. Chișinău: CEP USM, 2004.
  2. Andrei P. Filosofia valorii. București: Fundația Regele Mihai I, 1945. 240 p.
  3. Barna A. Autoeducația: probleme teoretice și metodologice. București: EDP, 1995. 173 p.
  4. Bîrzea C. Arta și știința educației. București: EDP, 1995. 157 p. p. 62 Disponibil: [https://archive.org/stream/Cezar\\_Birzea-Arta\\_Si\\_Stiinta\\_Educatiei\\_04\\_#page/n47/mode/2up](https://archive.org/stream/Cezar_Birzea-Arta_Si_Stiinta_Educatiei_04_#page/n47/mode/2up)
  5. Bocoș M., Jurcan D. Teoria și metodologia instruirii. Teoria și metodologia evaluării: repere și instrumente didactice pentru formarea profesorilor. Pitești: Paralela 45, 2008.
  6. Bontaș I. Pedagogie. București: ALL Educational, 2006. 320 p.
  7. Bontaș I. Tratat de pedagogie. București: ALL Educational, 2008.
  8. Callo T. ș. a. Educația centrată pe elev. Ghid metodologic. Chișinău: Print-Caro SRL, 2010. 171 p.
  9. Cerghit I. Didactica. București: EDP, 1993. 150 p.
  10. Cerghit I. Metode de învățământ. Ediția a IV-a revăzută și adăugită. Iași: Polirom, 2006. 315 p.
  11. Cerghit I., Vlăsceanu L. Curs de pedagogie. București: Tipografia Universității București, 1988.
  12. Chicu V. ș. a. Psihopedagogia centrată pe copil. Chișinău: CEP USM, 2008. 175 p.
  13. Chihaiia L. ș. a. Dicționar enciclopedic ilustrat. Chișinău: Cartier, 1999. 1808 p.
  14. Ciot M. Managementul educației (clasa de elevi). Cuj-Napoca: EICON, 2012. 336 p.
  15. Codul Educației al Republicii Moldova. COD Nr. 152 din 17.07.2014  
Disponibil: <http://lex.justice.md/md/355156/>
  16. Cojocariu V. Fundamentele pedagogiei. Teoria și metodologia curriculumului. București: Integral, 2007. 170 p.
  17. Cojocaru-Borozan M. Comunicarea didactică bazată pe cultură emoțională. În: Teoria și metodologia instruirii. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2009.
  18. Cojocaru-Borozan M. ș.a. Fundamentele științelor educației. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2014.
  19. Cojocaru-Borozan M. Teoria culturii emoționale. Chișinău: Tipografia UPS „I. Creangă”, 2010. 239 p.
  20. Cristea S. Dicționar de termeni pedagogici. Chișinău-București: Litera Educational, 2000.
  21. Cristea S. Fundamentele pedagogiei. Iași: Polirom, 2010. 394 p.
  22. Cristea S. Fundamentele științelor educației. Vol. 1. București: Litera Educational, 2003.
  23. Cristea S. Studii de pedagogie generală. București: EDP, 2009.
  24. Cucoș C. Pedagogie. Iași: Polirom, 2006. 463 p.
  25. Curriculum școlar: Clasele I-IV. Ministerul Educației al Republicii Moldova. Ch.: S. n. F.E.-P. „Tipografia centrală”, 2010. 244 p.
-

26. Cuznețov L. *Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei*. Chișinău: Tipografia UPSC, 2008. 624 p.
  27. Dandara O. ș.a. *Pedagogie. Suport de curs*. Chișinău: CEP USM, 2011. 219 p.
  28. *Dicționar de pedagogie contemporană*. București: EDP, 1969. p. 202.
  29. Gagim I. *Știința și arta educației muzicale*. Chișinău: ARC, 2007. 224 p.
  30. Geissler. E. *Mijloace de educație (trad.)*. București: EDP, 1997.
  31. *Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta primară de învățământ*. Chișinău: Știința, 2011. 247 p.
  32. Guțu V. *Proiectarea didactică în învățământul superior*. Chișinău: CEP USM, 2007.
  33. Ionescu M., Radu I. *Didactica modernă*. Cluj-Napoca: Dacia, 1992.
  34. Jinga I, Istrate E. *Manual de pedagogie*. București: ALL Educational, 2001.
  35. Jinga I. *Evaluarea performanțelor școlare*. București: ALL, 1999.
  36. Lichiardopol G. *Profesor – evaluator de competențe profesionale*, 2012. Disponibil: [http://netedu.ro/cndipt/pdf/A\\_MI\\_curs.pdf](http://netedu.ro/cndipt/pdf/A_MI_curs.pdf)
  37. Macavei E. *Pedagogie. Teoria educației*. Vol. I, II. București: Aramis, 2001.
  38. Macavei E. *Pedagogie: Propedeutică. Didactică*. București: EDP, 1997.
  39. Marcu V., Marinescu M. (coord.). *Educația omului de azi pentru lumea de mâine*. Oradea: Editura Universității din Oradea, 2007.
  40. Marinescu M. *Noile educații în societatea cunoașterii*. București: Pro Universitaria, 2013. 270 p.
  41. Momanu M. *Introducere în teoria educației*. Iași: Polirom, 2002.
  42. Nicola I. *Tratat de pedagogie școlară*. București: Aramis, 2003.
  43. Oprescu N. *Pedagogie*. București: EDP, 1995, p. 250.
  44. Palicica M. *Prelegeri de psihopedagogie*. Timișoara: Orizonturi universale, 2002.
  45. Pascaru M. *Tendințe în modernizarea evaluării școlare*. În: *Didactica Genesis*, 2016. Disponibil: <http://didactica.genesis.ro/tendinte-modernizarea-evaluarii-scolare/>
  46. Pâslaru V., Cabac V. *Evaluarea în învățământ: orientări conceptuale: ghid metodologic*. Chișinău: IȘE, 2002. 151 p.
  47. Popescu-Neveanu P. *Dicționar de pedagogie*. București: EDP, 1979.
  48. Potolea D. *Teoria și metodologia obiectivelor educaționale*. În: *Curs de pedagogie*. București: Universitatea din București, 1988.
  49. Potolea D., Neacșu I., Manolescu M. (coord.). *Ghid de evaluare. Discipline socio-umane*. Disponibil: [https://insam.softwin.ro/fisiere/GHID%20DE%20EVAL\\_SOCIO\\_UMANE2.pdf](https://insam.softwin.ro/fisiere/GHID%20DE%20EVAL_SOCIO_UMANE2.pdf)
  50. Potolea D., Neacșu I., Manolescu M. *Metodologia evaluării realizărilor școlare ale elevilor. Ghid metodologic general*. București: Master Print Super Offset, 2011. Disponibil: [https://insam.softwin.ro/fisiere/Metodologie%20evaluare\\_MPSO.pdf](https://insam.softwin.ro/fisiere/Metodologie%20evaluare_MPSO.pdf)
  51. Radu I. *Evaluarea în procesul didactic*. București: EDP, 2000.
  52. Railean E. *Contribuții epistemologice la cultura planetară a profesorului inovator*. În: *Cultura profesională a cadrelor didactice. Exigențe actuale*. International Scientific Symposium, Chisinau, Republic of Moldova, 16th-17th of May, 2013. p. 114-117.
-

53. Regulamentul privind evaluarea și notarea rezultatelor învățării, promovarea și absolvirea în învățământul primar și secundar. Disponibil: [http://particip.gov.md/public/documente/137/ro\\_2786\\_PROIECTRegulamentuluiprivind-evaluarea-i-notarea-rezultatelor-Invatarii,-promovarea-i-absolvirea-in-Invatamintul-primar-si-secundar.pdf](http://particip.gov.md/public/documente/137/ro_2786_PROIECTRegulamentuluiprivind-evaluarea-i-notarea-rezultatelor-Invatarii,-promovarea-i-absolvirea-in-Invatamintul-primar-si-secundar.pdf)
  54. Sadovei L. Criterii și indicatori de autoevaluare a culturii comunicării studenților pedagogi. În: Probleme ale științelor socioumane și modernizării învățământului. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2012, Vol.1, p. 176-182.
  55. Sadovei L. Voluntariatul: formă de educație modernă în perpetuarea valorilor clasice. În: Materialele Conferinței științifice internaționale „Învățământ postmodern: eficiență și funcționalitate”, 15 noiembrie, 2013, p.168-171.
  56. Sclifos L. ș. a. O competență-cheie: a învăța să înveți. Chișinău: Centrul Educațional ProDidactica, 2010. 136 p.
  57. Silistraru N. Dinamica și funcționalitatea dimensiunilor educației. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2002.
  58. Silistraru N. Vademecum în pedagogie. Chișinău: UST, 2010. 192 p.
  59. Stanciu M. Introducere în pedagogie. Iași: Ion Ionescu de la Brad, 2003. 204 p.
  60. Stanciu M. Reforma conținuturilor învățământului. Iași: Polirom, 1999.
  61. Stoica A., Musteață S. Evaluarea rezultatelor școlare. Ghid metodologic. Chișinău: Lumina, 1997.
  62. Stoica Adrian (coord.). Evaluarea curentă și examenele: ghid pentru profesori. București: Pro Gnosis, 2001.
  63. Stupacenco L. ș. a. Manual de pedagogie. Vol. I. Bălți: Presa universitară bălțeană, 2008. 280 p.
  64. Stupacenco L. ș. a. Pedagogie. Volumul II. Bălți: Presa universitară bălțeană, 2008. 172 p.
  65. Șova T. Managementul stresului profesional al cadrelor didactice. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2014. 280 p.
  66. Șova T., Balțat L. Toleranța la stres. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2014. 100 p.
  67. Șova T., Cojocaru-Borozan M. Metodologia diminuării stresului ocupațional. Ghid pentru studenți și cadre didactice. Chișinău: S.n. (Tipografia din Bălți), 2014. 143 p.
  68. Todoran D. (coord.). Probleme fundamentale ale pedagogiei. București: EDP, 1982. 222 p.
  69. Tomșa G. Orientarea și dezvoltarea carierei la elevi. București: Casa de Editură și Presă Viața Românească, 1999.
  70. Țărnă E. Comunicarea – condiție de integrare a studentului în mediul universitar. În: Modernizarea învățământului preuniversitar și universitar în contextul integrării europene, 2009. p. 124-127.
  71. Țircovnicu V. Pedagogie generală. Timișoara: Facla, 1973.
  72. Țurcan (Balțat) L. Fundamente teoretice și praxiologice ale dezvoltării toleranței pedagogice. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2013. 200 p.
-

73. Văideanu G. Educația la frontiera dintre milenii. București: Editura Politică, 1988. 327 p.
  74. Voiculescu E. Factorii subiectivi ai evaluării școlare. București: Aramis, 2001.
  75. Voiculescu F. Manual de pedagogie contemporană. Cluj-Napoca: Risoprint, 2005.
  76. Buisson F. Dictionnaire de pedagogie et d'instruction primaire. Paris: Hachette, 1880.
  77. Legendre R. Dictionnaire actuel de education. Montreal-Paris: Guerin-ESKA, 1993.
  78. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. Москва: Академия, 2000. 176 с.
  79. <http://www.qreferat.com/referate/pedagogie/Raportul-pedagogiei-cu-alte-st545.php>
  80. <http://dexonline.ro/definitie/pedagogie>
  81. <https://ru.scribd.com/doc/46910836/educatia-artistica>
-