

**MINISTERUL EDUCAȚIEI, CULTURII ȘI CERCETĂRII
AL REPUBLICII MOLDOVA
UNIVERSITATEA DE STAT „ALECU RUSSO” DIN BĂLȚI
FACULTATEA DE ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI,
PSIHOLOGIE ȘI ARTE
CATEDRA DE ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI**

GÎNJU Tatiana

**DIDACTICA GENERALĂ
Note de curs**

Bălți, 2020

CZU 37.02.(075.8)

G 49

*Recomandat spre publicare de Consiliul Facultății de Științe ale Educației,
Psihologie și Arte, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți
(proces-verbal nr. 4 din 01.12.2020)*

*Aprobat la ședința Catedrei de științe ale educației
(proces-verbal nr. 11 din 26.06.2020)*

Această lucrare de *Didactica generală* care cuprinde teoriile celor mai renumiți savanți, specialiști din domeniu, vine să ajute studenții în problematica procesului de învățământ, laturile desfășurării procesului de învățământ, principiile didactice, metodologia didactică, proiectarea didactică etc.

Autor:

Tatiana GÎNJU, doctor în științe pedagogice, lector universitar,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Recenzenți:

Larisa SADOVEI, doctor în științe pedagogice, conferențiar universitar,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Tatiana ȘOVA, doctor în științe pedagogice, conferențiar universitar,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții

Gînju, Tatiana.

Didactica generală: Note de curs / Tatiana Gînju; Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte, Catedra de Științe ale Educației. – Bălți: S.n., 2021 (Tipogr. „Indigou Color”). – 216 p.: fig., tab.

Referințe bibliogr.: p. 211-216 (102 tit.). – 50 ex.

ISBN 978-9975-3490-2-4.

37.02.(075.8)

G 49

ISBN 978-9975-3490-2-4

CUPRINS

INTRODUCERE	6
UNITATEA DE ÎNVĂȚARE NR. 1. DIDACTICA – TEORIE GENERALĂ A PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT	7
1.1. Delimitări conceptuale. Evoluția istorică a didacticii	7
1.2. Subramurile didacticii	13
1.3. Funcțiile didacticii	14
1.4. Problematika didacticii	15
1.5. Didactica generală și didacticile speciale	16
SARCINI DE LUCRU, TEME DE REFLECȚIE	17
UNITATEA DE ÎNVĂȚARE NR. 2. OBIECTUL DE STUDIU AL DIDACTICII – PROCESUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT	18
2.1. Delimitări conceptuale	18
2.2. Laturile procesului de învățământ	20
2.3. Caracteristicile procesului de învățământ	24
2.4. Componentele procesului de învățământ	27
2.5. Dinamica desfășurării procesului de învățământ	30
SARCINI DE LUCRU, TEME DE REFLECȚIE	33
UNITATEA DE ÎNVĂȚARE NR. 3. NORMATIVITATEA DIDACTICĂ	34
3.1. Precizări conceptuale	34
3.2. Istoria principiilor	36
3.3. Funcțiile principiilor didactice	37
3.4. Caracteristicile de bază ale principiilor didactice	38
3.5. Descrierea principiilor didactice	39
SARCINI DE LUCRU, TEME DE REFLECȚIE	53
UNITATEA DE ÎNVĂȚARE NR. 4. CONȚINUTUL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI	55
4.1. Conținutul învățământului – delimitări conceptuale	55
4.2. Surse și criterii de selecție a conținutului învățământului	57
4.3. Însușirile conținutului învățământului	62
4.4. Caracteristicile conținutului învățământului	63
SARCINI DE LUCRU, TEME DE REFLECȚIE	64

UNITATEA DE ÎNVĂȚARE NR. 5. CURRICULUM EDUCAȚIONAL	65
5.1. Delimitări conceptuale	65
5.2. Evoluția conceptului de curriculum	66
5.3. Fundamentele curriculumului	68
5.4. Tipurile de curriculum	70
5.5. Produse curriculare	72
5.6. Reforma curriculară în Republica Moldova	76
5.7. Finalități curriculare	79
SARCINI DE LUCRU, TEME DE REFLECȚIE	88
UNITATEA DE ÎNVĂȚARE NR. 6. METODOLOGIA DIDACTICĂ	93
6.1. Delimitări conceptuale: strategie didactică, tehnologie didactică, metodologie, metodă și procedeu didactic	93
6.2. Funcțiile metodelor didactice	96
6.3. Taxonomia metodelor didactice	98
6.4. Descrierea principalelor metode de învățământ	100
SARCINI DE LUCRU, TEME DE REFLECȚIE	129
UNITATEA DE ÎNVĂȚARE NR. 7. MIJLOACELE DE ÎNVĂȚĂMÂNT	130
7.1. Delimitări conceptuale	130
7.2. Funcțiile mijloacelor de învățământ	132
7.3. Clasificarea mijloacelor didactice/de învățământ	133
SARCINI DE LUCRU, TEME DE REFLECȚIE	137
UNITATEA DE ÎNVĂȚARE NR. 8. FORMELE DE ORGANIZARE A PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT	138
8.1. Evoluția istorică a formelor de organizare	138
8.2. Clasificarea formelor de organizare	143
8.3. Tipuri de lecții și structura lor	152
SARCINI DE LUCRU, TEME DE REFLECȚIE	160

UNITATEA DE ÎNVĂȚARE NR. 9. PROIECTAREA DIDACTICĂ	162
9.1. Delimitări conceptuale: proiectare, planificare, plan, design instrucțional	162
9.2. Tipurile de proiectare didactică	164
9.3. Algoritmul proiectării didactice	172
9.4. Evaluarea eficientă a lecției	174
SARCINI DE LUCRU, TEME DE REFLECȚIE	176
UNITATEA DE ÎNVĂȚARE NR. 10. EVALUAREA ÎN ÎNVĂȚĂMÂNT	178
10.1. Definierea, analiza conceptului de evaluare. Statutul și importanța ei	179
10.2. Nivelurile și funcțiile evaluării	181
10.3. Strategii (forme) de evaluare	183
10.4. Metode și procedee evaluativ-stimulative	186
10.5. Notarea școlară	195
10.6. Efecte perturbatoare în apreciere și notare	196
10.7. Evaluarea criterială	199
10.8. Testul docimologic	206
SARCINI DE LUCRU, TEME DE REFLECȚIE	208
REFERINȚE BIBLIOGRAFICE	210

INTRODUCERE

„Didactica generală” este o unitate de curs de bază, integrată în domeniul științelor pedagogice, care studiază fundamentele activității de formare-dezvoltare permanentă a personalității umane, definitorii la nivel de sistem și de proces. Conținutul unității de curs cuprinde: ansamblu de modele, principii, concepte, legi, care asigură explicarea activității de formare a personalității umane într-o viziune sistematică, necesară pentru înțelegerea proiectării și realizării acesteia conform finalităților pedagogice asumate la nivel social. Analizează conceptele didactice de bază: Procesul de învățământ; Principiile didactice; Evaluarea; Finalitățile educaționale; Tehnologia didactică, Proiectarea didactică etc.

Studierea unității de curs „Didactica generală” la specialitățile „Pedagogie în învățământul primar și pedagogie preșcolară” și „Pedagogie în învățământul primar și limba engleză” presupune prezența la studenți a unor atitudini pozitive față de viitoarea profesie. Ea explică cum se poate atinge rezultatul dorit al instruirii, indică căile de depășire a greutăților.

Unitatea de curs „Didactica generală” vine în întâmpinarea viitorilor specialiști cu bagaje teoretice noi, cu răspunsuri pe măsura realităților educaționale, cu formule explicative pătrunzătoare și coerente pentru dobândirea competențelor profesionale. Studiază problematica procesului de învățământ în ansamblul său.

Disciplina este orientată la formarea unui specialist apt să răspundă cerințelor actuale ale învățământului primar și preșcolar, formarea la studenți a atitudinii pozitive față de profesia aleasă, a unor modalități și tehnici de învățare, a abilităților creative, a unei culturi de comunicare pedagogică eficientă, a capacităților de muncă intelectuală independentă, cunoașterea profilului dezvoltării copilului de vârstă școlară mică. Anume prin acest curs studenții își vor forma abilități de organizare a procesului educațional, deprinderi de investigare pedagogică, ce le va permite implicarea activă în procesul instructiv-educativ.

UNITATEA DE ÎNVĂȚARE NR. 1.

DIDACTICA – TEORIE GENERALĂ A PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT

- 1.1. Delimitări conceptuale. Evoluția istorică a didacticii
- 1.2. Subramurile didacticii
- 1.3. Funcțiile didacticii
- 1.4. Problematika didacticii
- 1.5. Didactica generală și didacticile speciale

Obiective vizate prin studiul unității de învățare

După studierea unității și realizarea sarcinilor de învățare, studenții vor fi capabili:

- să definească conceptele: didactică, didactica generală, didactica specialității;
- să explice relațiile dintre didactica generală și didactica specială;
- să identifice principalele probleme ale didacticii;
- să enumere principalele funcții ale didacticii.

Concepte-cheie: *didactica generală, didactica specială, sistem didactic.*

1.1. Delimitări conceptuale. Evoluția istorică a didacticii

Una din principalele ramuri ale științelor pedagogice care are ca scop elaborarea bazelor teoretice ale legităților organizării și conducerii procesului de învățămînt se ocupă **didactica**.

Termenul de „**didactică**” își are originea etimologică în următorii termeni: *Greacă*: didaskein – a învăța; didaktikos – instrucție, instruire, predare; *Latină*: Didactica – știința învățării.

Originea termenului de didactică ne indică despre faptul că în domeniul lui se include tot ceea ce se referă la procesul de predare, învățare și evaluare. Analizând gândirea pedagogică din trecut, am stabilit că „*didactica*” ca termen al limbajului pedagogic fusese utilizat de pedagogul

Elios Bodinus în lucrarea „*Didactica sive ars docendi*” (1621), după care de *Wolfgang Ratke* în lucrarea „*Aphorismi didacticii paecipui*” (1629).

Didactica este știința îndrumătoare a procesului de învățământ, cu toate aspectele pe care el le implică: transpunerea obiectivelor educaționale în învățarea sistematică; definirea și explicarea conținuturilor de învățământ; elaborarea principiilor predării și învățării; elaborarea, explicarea și fondarea metodelor de învățământ; definirea și detalierea formelor de organizare a procesului de învățământ; realizarea demersului *docimologic* [68, p. 3].

Nicola I. este de opinia că „**didactica** studiază procesul de învățământ prin prisma relației dintre predare și învățare, dintre conduitele pedagogice ale subiectului acțiunii (profesorul) și modalitățile de răspuns ale obiectului ei [elevii] în vederea asigurării unei armonii între ele” [74, p. 394].

În opinia autorului *Ionescu M.* **didactica** reprezintă o ramură fundamentală a științelor educației care studiază și asigură bazele științifice ale analizei, proiectării, desfășurării și evaluării, predării și învățării ca proces de instruire și educare în școli, în alte instituții și prin autoinstruire [53, p. 13].

Didactica este ramura pedagogiei care se ocupă cu studiul procesului de învățământ ca modalitate principală de realizare a instruirii și educației [27, p. 273].

Dacă inițial termenul de didactică avea înțelesul de „arta de a învăța pe alții”, astăzi termenul de **didactică** a căpătat sensul de *știință sau teoria procesului de învățământ*, ceea ce ne demonstrează că a fost și este în permanentă dezvoltare.

Termenul de „**didactică**” a fost definitiv consacrat de *Jan Amos Comenius*, renumit pedagog ceh din secolul al XVII-lea, autorul lucrării „*Didactica Magna*”. Prin intermediul operei date a elucidat importanța teoretică a didacticii. În concepția sa inițială, termenul de didactică avea înțelesul de „*arta universală de a-i învăța pe toți totul*” [3, p. 82].

Sistemul didactic propus de marele pedagog ceh cuprinde următoarele componente importante [98, p. 6]:

- *obiectul educației* – copilul;

- *scopul educației* – formarea copilului ca personalitate armonios dezvoltată;
- *principiile didactice*: caracterul conștient și activ; caracterul intuitiv; caracterul accesibil;
- *etapele de vârstă* – 0-6 ani – școala maternă – cunoștințe din toate domeniile realității; 6-12 ani – școala limbii materne – știință de carte, calcul; 12-18 ani – școala limbii latine – șapte arte liberale; 18-24 ani – Universitate;
- *forma de organizare a instruirii* – sistemul de clasă și lecții. A pledat pentru un învățământ democratic. Recomanda următorul drum al cunoașterii: de la particular la general, de la ușor la greu, de la cunoscut la mai puțin cunoscut, toate acestea făcându-se prin „intuiție”, aceasta considerând-o ca „regula de aur” a didacticii. În concepția sa învățământul avea obligația de a cuprinde toată populația, ceea ce este necesar pentru a ridica nivelul de înțelegere al oamenilor.

Pedagogul german **Johan Friedrich Herbart** a creat un sistem bazat pe *etică și psihologie*. Dintre multele sale lucrări, cele mai impunătoare care au atras atenția multora au fost: „Pedagogia generală” și „Prelegeri pedagogice”.

Herbart a propus un *sistem didactic* bazat pe următoarele componente [98, p. 6]:

- *scopul suprem al educației* – formarea unei personalități morale;
- *principiile care stau la bază*: caracterul perfecțiunii; caracterul bunăvoinței; dreptul; obiectivitatea;
- *scopul școlii* – grija pentru dezvoltarea intelectuală a elevilor, instruirea și disciplina, crearea condițiilor de lucru astfel ca ei să fie tot timpul ocupați, formarea deprinderii de disciplină la copii.

Sistemul lui Herbart a fost foarte răspândit în secolul al XIX-lea, dar, cu timpul, a devenit nefavorabil pentru dezvoltarea școlii, deoarece propaga ideea: *a propune copiilor cunoștințe de-a gata*. Elevii nu depuneau efort învățând. Lucrările lui Herbart au constituit punctul de plecare în delimitarea didacticii de pedagogie și considerarea ei ca o parte a acesteia.

La începutul secolului al XX-lea se dezvoltă sistemul didactic al lui **John Dewey**, opus pedagogiei autoritare. A criticat sistemul lui Herbart menționând că acesta: propagă educația supunerii; nu realizează legătura instruirii cu viața; transmite elevilor cunoștințe „de-a gata”; nu sunt luate în vedere interesele și trebuințele elevilor; nu dezvoltă capacitățile copiilor.

John Dewey a realizat lucrul experimental într-o școală din Chicago în 1895, elaborând un *sistem didactic* care pune accent pe următoarele momente [98, p. 7]:

- activismul, interesele și trebuințele elevilor;
- dezvoltarea gândirii elevului;
- crearea anumitor bariere pentru gândire, în care copiii au posibilitatea să le înfrunte și să se dezvolte;
- învățarea din carte să fie înlocuită cu lucrul independent.

Mai târziu barierele au fost numite probleme și, astfel, s-a dezvoltat *instruirea problematizată*. Sistemul lui Dewey avea și el unele neajunsuri: elevii nu participau în procesul consolidării cunoștințelor, formării priceperilor.

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) a fost atât teoretician cât și practician pe tărâmul educației. Lucrările sale care au un pronunțat caracter didactic sunt: „Cum își învață Gertruda copiii”, „Metoda”, „Cartea pentru mame” și „Abecedarul intuiției”, „Cântecul lebedei”.

Întregul sistem a avut în vedere încrederea în formarea omului și a optimismului. Considera că omul trebuie dezvoltat ca întreg „trupul, spiritul și inima sa”. A proiectat un învățământ elementar, care să clădească în mod sigur și temeinic cunoștințele și deprinderile necesare vieții și totodată să ajute la dezvoltarea forțelor și dispozițiilor copilului.

Era de părerea că educația începută în familie, trebuie să continue în școală prin: educația fizică, pregătirea pentru muncă, educația intelectuală și morală. În concepția sa în conținutul învățământului elementar trebuiau să intre: cititul, scrisul, socotitul, desenul, cântul, activitățile practice, gimnastica, precum și elemente de geometrie. Considera că școala trebuie să formeze la copil un anumit complex de priceperi și deprinderi și atribuia *exercițiului* un rol important. A supraestimat metoda de predare, susținând că de ea depinde, în mare parte, succesul [98, p. 7].

Konstantin Dimitrievici Ușinski (1823-1870) a contribuit la reorganizarea învățământului democratic. Opera sa fundamentală a fost „Omul ca obiect al educației”. L-au preocupat metodele și principiile didactice. Considera necesar construirea învățământului pe baza observării naturii și, în același timp, susținea *principiul însușirii conștiente a cunoștințelor*. De asemenea, a pus accentul pe predarea și învățarea în limba maternă [98, p. 7].

În secolul al XX-lea s-a evidențiat sistemul didactic experimental al lui **Leonid Vladimerovici Zankov**. Acest sistem era constituit din următoarele componente [98, p. 7-8]:

- scopul educației: dezvoltarea multidimensională, generală a fiecărui copil în procesul de învățământ;
- principiile didactice: rolul diriguitor al cunoștințelor teoretice (copilul va însuși teoria problemei la momentul oportun);
- instruire în tempou rapid (fiecare elev în procesul de învățământ va avansa și nu va „bate pasul pe loc”);
- instruire la nivel înalt de greutate (în procesul de învățământ copilul depune efort fizic, emotiv, volitiv etc.);
- studierea permanentă a nivelului dezvoltării generale a fiecărui copil, se studiază nivelul dezvoltării activității gândirii, spiritul de observare; priceperile, deprinderile, conținutul învățământului;
- sistemul propune din clasa I: matematica, limba maternă, geografia, arta plastică, educația fizică, educația tehnologică;
- forme și modalități de lucru: individual, în grup, frontal. Sistemul didactic Zankov a demonstrat începând cu anii 60 (sec. al XX-lea) cum poate fi realizat cu succes învățământul formativ.

Didactica în fundamentarea sa **ca știință** a parcurs următoarele etape distincte [61, p. 9]:

Etapa didacticii tradiționale (secolele XVII – XIX). **Trăsături specifice:** accent pe activitatea de predare; rolul profesorului în transmiterea cunoștințelor; sursa principală a cunoașterii este percepția; elevul un simplu receptor de informații.

Etapa didacticii tradiționale de tip magistrocentrist vizează etapa științei organizării și desfășurării instrucției și educației în școală și acest

început a fost făcut temeinic de Comenius – „părintele didacticii”, cel care, pentru prima dată, fundamentează o serie de probleme privind organizarea procesului de învățământ, conținutul și principiile procesului didactic, metodele de predare, desfășurarea lecției, metodica predării diverselor discipline în școală, ajungând până la probleme legate de organizarea internă a școlii.

Etapa didacticii moderne (sfârșitul secolului al XIX-lea – prima jumătate a secolului al XX-lea). **Trăsături specifice:** accent pe activitatea de predare-învățare; rolul acțiunii în învățare; în prim plan atât profesorul cât și elevul; accentul cade pe interacțiunea profesor-elev în cadrul acțiunii de predare-învățare.

Etapa didacticii moderne vizează optimizarea procesului de învățământ în conformitate cu noile cuceriri științifice și cu cerințele societății moderne au impus reconsiderări și noi dezvoltări în didactică. Principalii indicatori ai evoluției didacticii țin de lărgirea cadrului de abordare și nuanțare a soluțiilor posibile, căci, așa cum aprecia S. Ball, „nu există nici un mod infailibil de învățare și nici un mod infailibil de predare” (1978, p. 69). Toate problemele noi care apar trebuie abordate și rezolvate cu maximum de creativitate și eficiență.

La progresul didacticii moderne au contribuit și studiile privind proiectarea instruirii. Astfel, R. Gagné și L. Briggs ajung la ideea necesității designului instrucțional, a proiectării instruirii ca o condiție sine qua non a eficienței activității didactice. Mai mult, R. Gagné studiază mecanismele interne ale învățării, modul în care acestea pot fi dirijate și controlate. Cele opt tipuri/niveluri ale învățării constituie un model funcțional cu o structură ierarhică, care stă la baza a numeroase studii de didactică. „Elevul ca să învețe trebuie pus în situații de învățare” [81, p. 11].

Etapa didacticii postmoderne (a doua jumătate a secolului al XX-lea). **Trăsături specifice:** accent pe activitatea de predare-învățare – evaluare; studii individuale; învățare formativă; cunoștințe euristice.

În evoluția didacticii, începând cu a doua jumătate a secolului al XX-lea sau, mai corect spus, începând cu deceniile șapte-opt ale acestui secol, s-a intrat într-o nouă etapă, numită de specialiști „etapa didacticii postmoderne” sau „etapa didacticii de tip curricular” [25, p. 98].

În esență, este vorba de mutarea centrului de greutate al cercetărilor de didactică pe problematica activității de predare-învățare. Trecerea de la „acumulări teoretice” la „sinteze acționale” a primit denumirea de modele de instruire eficientă.

Un alt element specific didacticii postmoderne este faptul că sursa principală a cunoașterii este considerată acțiunea determinată psihosocial, interiorizată deplin prin strategii adecvate. Exigențele educației permanente au scos tot mai mult în evidență, pe de o parte, nevoia convertirii educației în autoeducație și, pe de altă parte, extensiile educației nonformale și informale, alături de educația formală, cu perspectiva schimbării în viitor a ponderii acestora. Trecerea la ceea ce specialiștii au denumit prin sintagma „learning society” nu este altceva decât autodirijarea psihosocială a învățării. De fapt, istoria didacticii reflectă evoluția concepțiilor despre învățare și învățământ, proiectate pe fondul dezvoltării doctrinelor pedagogice și a instituțiilor școlare. Așa cum preciza S. Cristea, aceste *trei etape distincte au fost* prelungite în planul interpretărilor actuale până la nivelul teoriei curriculumului” [25, p. 98].

În accepțiunea sa actuală, S. Cristea, în acord cu V. De Landsheere, consideră că didactica poate fi interpretată chiar la nivelul unei „teorii a curriculumului” sau al unei „metodologii generale” care reprezintă ansamblul de principii normative, reguli și procedee aplicate, în mod egal, în toate situațiile care apar în cadrul procesului de instruire [25, p. 98].

1.2. Subramurile didacticii

În ceea ce privește procesul instructiv-educativ, existența echilibrului între finalitatea pedagogică cu cerințele sociale actuale au determinat ca *didactica* – ramura fundamentală a științelor educației – să-și sistematizeze arealul pe trei domenii [98, p. 9]:

Didactica generală: studiază învățământul în ansamblul său pe toate treptele de școlaritate și autoinstruire. Are menirea să ofere o imagine de ansamblu asupra procesului de învățământ.

Didactica specială (metodica, didactica specialității): studiază procesul de învățământ din perspective pedagogice a predării și învățării

disciplinelor de studiu. Studiază principiile, conținutul, metodele și formele de organizare proprii fiecărei discipline în detalii concrete aplicative.

Didactica adulților: studiază conducerea și organizarea procesului de învățământ pentru adulți. Tratează probleme ca: personalitatea adulților, învățarea la adulți aflați în procesul de învățământ etc. Pornind de la aceste date, putem conchide că didactica generală, didactica specială și didactica adulților se află într-un proces continuu de interdependență.

1.3. Funcțiile didacticii

Ca teorie a procesului de învățământ sau ca teorie a instruirii, didactica generală, după *M. Ionescu*, îndeplinește două funcții ce sunt în relații de interdependență: *funcția de cunoaștere și funcția utilitară – practică*.

Funcția de cunoaștere: didactica studiază instruirea, autoinstruirea și învățământul, dezvăluie legitatea actului didactic, explică motivele care determină anumite rezultate, dezvăluie și explică relațiile dintre influențele instructive și dezvoltarea personalității elevilor, stabilește raporturi cantitative și calitative între ele. *Exemplu de situații în care se exercită funcția dată*: asigurarea corelației dintre finalitățile educației, conținutul și strategiile educaționale; stabilirea principiilor didactice generale și a principiilor specifice diferitelor discipline de studiu; stabilirea structurii acțiunii educaționale eficiente la nivel macro și micro.

Funcția utilitar-practică: didactica ghidează activitatea educațională, oferind orientări generale, norme de activitate. *Exemple de situații în care se exercită funcția dată*: stabilirea cerințelor pentru alegerea și utilizarea metodelor și procedeele didactice; identificarea criteriilor de stabilire a eficienței mijloacelor tehnice de instruire în studiul diferitelor discipline școlare; identificarea criteriilor de evaluare și notare a randamentului școlar [52, p. 25].

În calitatea sa de teorie a procesului de învățământ, didactica generală îndeplinește o dublă funcție pedagogică [25]:

Funcția normativă, care stabilește dimensiunea funcțională – structurală – operațională a activității de predare-învățare-evaluare;

Funcția prescriptivă, care stabilește „condițiile ierarhice” ale activității de predare-învățare-evaluare și posibilitățile tehnologice de proiectare și de realizare a acestora în sens tradițional, modern și postmodern. Cele două funcții intervin atât la nivel epistemologic, prin teoria care stă la baza didacticii generale, cât și la nivel praxiologic, prin teoria aplicată în cadrul metodicii diferitelor discipline de învățământ.

1.4. Problematika didacticii

Potrivit cercetărilor efectuate de *I. Nicola și L. Stupacenco* principalele probleme de care se preocupă didactica ar putea fi sistematizate astfel:

Conținutul procesului de învățământ. Din acest punct de vedere didactica se ocupă cu criteriile pe baza cărora se efectuează selectarea și ordonarea cunoștințelor, astfel încât să fie în concordanță cu cerințele societății și să asigure integrarea individului în viața socială. Accentul cade pe volumul și calitatea cunoștințelor. Didactica se concentrează asupra elaborării metodologiei necesare întocmirii planurilor de învățământ, a programelor și manualelor școlare.

Tehnologia desfășurării procesului de învățământ. Se referă la ansamblul principiilor, metodelor, procedeelelor, mijloacelor și formelor de organizare folosite în vederea transmiterii și asimilării cunoștințelor. În legătură cu acest aspect, didactica se concentrează asupra întrebării: *cum poate fi transmisă o cantitate de informații pentru a putea fi învățată mai ușor și mai eficient, cum ar putea fi structurat un corp de cunoștințe pentru a putea fi înțeles de către cel care învață?*

Asigurarea unui echilibru funcțional dintre predare și învățare. Este o preocupare a didacticii determinată de rezultatele cercetărilor psihologiei sociale și sociologiei. Ea vizează măsura în care predarea favorizează apariția unei atmosfere coparticipative, între profesor și elev, între elevii înșiși. Cunoașterea și declanșarea acestui sistem de interrelații asigură dezvoltarea personalității umane în ansamblul său.

Evaluarea randamentului procesului de învățământ. Ca în oricare altă activitate socială se impune și aici cunoașterea rezultatelor obținute. Didactica se concentrează asupra eficienței pedagogice a procesului de

învățământ, urmărind surprinderea corelației dintre obiective, tehnologia aplicată și consecințele asupra dezvoltării personalității, preconizând, totodată, măsuri de ordin pedagogic pentru sporirea randamentului acestui proces. Este vorba de măsurarea și aprecierea progresului în activitatea de învățare. Sunt concludente, din acest punct de vedere, preocupările didacticii pentru aplicarea unor procedee cât mai adecvate de evaluare a randamentului școlar, de perfecționare a tehnicilor folosite. Evaluarea înglobează concepția după care se orientează profesorii în activitatea lor, concepție care solicită răspuns la două întrebări: *ce evaluăm și cum evaluăm*.

Conducerea acțiunii didactice, relația profesor – elevi. Include toate acele aspecte privitoare la personalitatea profesorului, la locul și rolul său în procesul de învățământ. Se concentrează, de fapt, în jurul autorității profesorului care imprimă un anumit sens comunicării pedagogice. Referitor la relația profesor-elevi, didactica se orientează spre cunoașterea cât mai detaliată a funcțiilor cu care sunt investiți cei doi poli, astfel încât să se realizeze o cooperare între ei și un schimb reciproc și intensiv de mesaje [74, p. 270; 98, p. 10-11].

Pe baza celor menționate anterior, vom preciza că didactica urmărește să surprindă relațiile de dependență și funcționalitate dintre diverse aspecte, componente și laturi ale procesului de învățământ prin prisma finalității sale pedagogice.

1.5. Didactica generală și didacticele speciale

Didactica se preocupă de procesul de învățământ în general, însă procesul de învățământ operează cu diverse discipline de învățământ, care au și partea lor de specific, ceea ce face de la sine înțeles faptul că didactica generală prezintă unele limite în ceea ce privește interpretarea și rezolvarea unor probleme specifice ale acestora. Acest fapt a dus la nașterea *didacticilor speciale*, sau, cum se mai numesc ele, metodicele disciplinelor de învățământ. Explicația ține de faptul că teoria învățării și predării unei discipline, de exemplu Limba română, dincolo de un număr de elemente comune, poate fi foarte diferită de teoria predării-învățării unei alte discipline, să zicem, matematica.

De fapt, prin intermediul *metodicii*, fiecare disciplină este regândită și transpusă într-o structură pedagogică, astfel încât să poată deveni „obiect de învățământ”. Abia în această ipostază relațiile între didactica generală și didacticile speciale sunt dinamice și se situează la un înalt nivel de operativitate, prima centrându-se pe general și celelalte pe particular.

Așa cum preciza *R. B. Iucu*, „în ultima perioadă, în multe țări se face simțită o tendință din ce în ce mai clară de orientare spre didacticile speciale și modul în care acestea se pot manifesta ca parte centrală în educația cadrelor didactice din Europa” [54, p. 18]. Explicația ține de faptul că teoria învățării și predării unei discipline, de exemplu muzica, dincolo de un număr de elemente comune, poate fi foarte diferită de teoria predării-învățării unei alte discipline, să zicem, matematica.

SARCINI DE LUCRU, TEME DE REFLECȚIE:

1. Comentați următorul citat: „*A învăța pe altul înseamnă a ști ceva și a face și pe altul să învețe să știe și aceasta repede, plăcut și temeinic, în special cu ajutorul exemplelor, regulilor și aplicațiilor generale sau speciale*” (Jan Amos Comenius).
2. Identificați interacțiunile Didacticii generale cu celelalte științe pedagogice fundamentale.
3. Elaborați un referat cu tema: „Evoluția didacticii de la *J. A. Comenius* până în prezent”.
4. Realizați un eseu cu tema „*Didactica modernă este o știință, o tehnică sau o artă?*”.
5. Reflectați asupra relației dintre didactica generală, didactica specială și didactica adulților.
6. Elaborați un tabel comparativ, identificând avantajele și dezavantajele sistemelor didactice.
7. Comparați didactica tradițională cu didactica postmodernă din punct de vedere al rolului profesorului.
8. Stabiliți rolul elevului în învățare în contextul didacticii actuale.

UNITATEA DE ÎNVĂȚARE NR. 2.
OBIECTUL DE STUDIU AL DIDACTICII –
PROCESUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT

- 2.1. Delimitări conceptuale
- 2.2. Laturile procesului de învățământ
- 2.3. Caracteristicile procesului de învățământ
- 2.4. Componentele procesului de învățământ
- 2.5. Dinamica procesului de învățământ

Finalități vizate prin studiul unității de învățare

După studierea unității și realizarea sarcinilor de învățare, studenții vor fi capabili:

- să definească conceptele: proces de învățământ, predare, învățare, evaluare;
- să explice relațiile dintre predare – învățare – evaluare;
- să identifice etapele de desfășurare a procesului de învățământ;
- să precizeze componentele procesului de învățământ;
- să argumenteze rolul predării-învățării-evaluării în cadrul procesului de învățământ.

Concepte-cheie: *proces de învățământ, învățare, predare, evaluare, instruire.*

2.1. Delimitări conceptuale

Obiectul didacticii este procesul de învățământ și de instrucție, însă nu trebuie pierdute din vedere autoinstruirea și o serie de forme, precum: învățarea, activitățile extrașcolare, mass-media ș.a.

Termenul „*învățământ*” este în strânsă corelație cu un alt termen „*instrucție*” care, de obicei, este folosit sub trei forme, nuanțări [53, p. 22]:

- *instruire generală* – activitate de înzestrare cu cunoștințe din domeniul culturii, al științei, tehnicii și de aplicare a acestora în practică;

- *instruire profesională* – activitate care are ca finalitate însușirea unei specialități, a unei profesii concrete, având drept scop dezvoltarea interesului și a preocupărilor legate de profesie, ducând la însușirea cunoștințelor și la formarea abilităților profesionale;
- *autoinstruirea* – activitate de instruire realizată prin efort propriu, în absența îndrumării unei persoane din afară și a unei instituții.

În cercetările contemporane de didactică s-a consacrat sintagma *proces de învățământ*. Ca **sistem**, învățământul articulează *trei categorii de variabile*:

Un flux de intrare, reprezentat de resurse umane, materiale și financiare [profesori, elevi, personal administrativ și auxiliar, părinți, spații școlare, mijloace de învățământ].

Procesul de învățământ, ca activitate desfășurată, pentru atingerea obiectivelor.

Un flux de ieșire, reprezentat de absolvenți înzestrați cu competențe și atitudini prevăzute de cercetarea socială de educație [61, p. 7].

Modelul învățământului modern pune în centrul atenției **elevul**, rolul predominant avându-l învățarea cu o participare tot mai consistentă a acestuia. Desigur, în unitatea predare-învățare rolul de conducător îi revine **profesorului**. Calitatea și rezultatele activității instructiv-educative depind atât de personalitatea profesorului, de nivelul competenței sale, cât și de personalitatea elevului. Personalitatea agenților principali participanți la procesul de învățământ, relațiile ce se stabilesc între ei, ca și atmosfera și interrelațiile dintre elevi, calitatea muncii lor – toate acestea influențează rezultatele procesului de învățământ.

Procesul de învățământ este domeniul în care este valorificată structura acțiunii educaționale la nivelul corelației funcționale dintre cadrele didactice și elevi, exersată în numeroase și variate situații educative [65].

Conceptul de *proces de învățământ* în concepția lui D. Crețu semnifică schimbare, transformare în timp și spațiu a experiențelor de cunoaștere, afective, emoționale și acționale psihomotorii ale elevilor, a capacității lor fizice și intelectuale. Este vorba de transformări profunde, atât cantitative, cât și calitative, care vizează formarea integrală a personalității. Rezultă că procesul de învățământ are semnificația unui vast *exercițiu* de modelare spirituală și fizică a personalității. Această acțiune se desfășoară într-o

ambianță specifică, în școală, care constituie un amplu laborator de metamorfoze umane, la nivel individual și de grup [21].

Procesul de învățământ este definit ca fiind „principalul subsistem al sistemului de învățământ specializat în proiectarea și realizarea obiectivelor pedagogice generale, specifice și concrete, operaționalizabile la nivelul activităților didactice/educative desfășurate, de regulă, în mediul școlar” [26, p. 43].

O altă definiție, precizează *E. Macavei*, a *procesului de învățământ* este „ansamblul acțiunilor de organizare, planificare, conduse și evaluate sistematic în cadrul instituțional specializat, pe baza unor documente (planuri, programe), a unui sistem taxonomic al scopurilor și obiectivelor, pentru instruirea și educarea copilului, tânărului, adultului [apud, 58].

Conform autorului *Ioan Negreț-Dobridor*, *procesul de învățământ* poate fi definit ca un ansamblu de elemente (obiective, conținuturi, resurse umane, materiale, strategii de instruire, forme de organizare, tehnici de evaluare, relații interpersonale și de grup, rezultate) care interacționează în cadrul unei activități complexe, desfășurate în mod organizat și sistematic, pentru realizarea unor finalități dinainte stabilite [72, p. 163].

Procesul de învățământ poate fi definit ca fiind activitatea complexă, intenționată, programată, organizată și conștientă de predare și învățare [6, p. 122].

Procesul (lat. *processus* = schimbare, modificare, transformare, dinamică) **de învățământ** este activitatea instructiv-educativă complexă, desfășurată în mod sistematic și organizat de către profesori și elevi, într-o instituție școlară, activitate grație căreia elevii sunt înzestrați cu seturi de cunoștințe, capacități, deprinderi, competențe, necesare unei bune integrări socio-profesionale [51, p. 34].

2.2. Laturile procesului de învățământ

Din perspectivă *operațională*, *funcțională*, procesul de învățământ funcționează în virtutea a trei activități și componente fundamentale: predarea, învățarea și evaluarea.

R. Mogonea propune următoarea *abordare psihopedagogică modernă a relației predare – învățare – evaluare* [67, p. 119]:

- predarea implică producerea unor rezultate în conduita elevilor, prin învățarea unor conținuturi;
- rezultatele apărute după predare sunt legate de modul de organizare și de producere efectivă a învățării;
- predarea implică învățare, când aspectul intențional este regăsit într-un rezultat cu valoare de succes;
- predarea capătă o structură funcțională și eficientă în activitatea didactică, dacă motivează elevii pentru a cunoaște, a învăța;
- predarea implică o structură mentală și interacțională, ordonată, bazată pe logica conținutului, pe modurile de conștientizare;
- predarea este un proces secvențial și reversibil, după nivelurile de înțelegere ale elevilor, modul de operaționalizare al obiectivelor și conținuturilor, acțiunea feedback-ului;

Predarea – 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 [6, p. 122].

În accepțiunea modernă, **predarea** nu mai este considerată o activitate de comunicare, transmitere de cunoștințe, ci ca o activitate de „*organizare și conducere a proceselor de învățare, prin acțiuni de înzestrare sistematică a elevilor cu cunoștințe, de îmbogățire a reprezentărilor și noțiunilor acestora, de conducere a activității lor independente, de control și evaluare*” [53, p. 39].

Stilul de predare este reprezentat de comportamentul specific relativ constant al profesorului în timpul predării, care reflectă concepția și competențele psihopedagogice ale acestuia.

Există mai multe *tipuri de stiluri* de predare [67, p. 119-120]:

- I. După ponderea metodelor de predare: - expositiv; - interogativ; - conversativ.
- II. După poziția partenerilor educaționali: - centrat pe profesor; - centrat pe elev; - interactiv.
- III. După gradul de abstractizare al cunoștințelor: - abstract; - concret.
- IV. După capacitatea de comunicare: - comunicativ; - rezervat, reticent; - necomunicativ.
- V. După modul de adresare în comunicare: - direct; - indirect.

- VI. După particularitățile comportamentului afectiv: - apropiat; - distant; - impulsiv.
- VII. După mobilitatea comportamentului didactic: - adaptabil; - rigid, inflexibil.
- VIII. După modalitatea de raportare la nou: - deschis spre inovație; - închis, rutinar.
- IX. După modalitatea de conducere: - autoritar; - democratic; - laissez-faire.
- X. După structura personalității didactice: - informativ; - formativ-educativ.
- XI. După componentele personalității profesorului; - cognitiv; - afectiv (rece, impulsiv, pasional, echilibrat); - volitiv.
- XII. După deontologia profesională; - responsabil; - detașat; - neglijent.

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 studiului independent [6, p. 123].

Principalele accepțiuni ale conceptului de *învățare* propuse de *E. Macavei*, sunt [59, p. 372]:

- capacitatea organismelor de a-și modifica comportamentul adaptativ;
- procesul de dobândire și de dezvoltare a performanțelor comportamentale și de modificare a lor;
- capacitatea omului de a se schimba;
- procesul de asimilare activă a informațiilor, de formare a capacităților psihice, deprinderilor, a priceperilor, a atitudinilor.

Există diverse *tipuri de învățare*, clasificate în funcție de diferite criterii [67, p. 121-122]:

I. După componența psihică dominantă:

- Învățare perceptivă: cunoaștere nemijlocită a obiectelor și fenomenelor prin simțuri.
- Învățare motrică: rezultă experiența motrică: mers, alergare, activități manuale, fizice.
- Învățare verbală: are ca rezultat dezvoltarea limbajului comun, a limbajelor de specialitate, însușirea limbilor străine.

- Învățarea habitudinilor, abilităților: are ca rezultat formarea și dezvoltarea unor calități precum: scrierea rapidă, exprimarea corectă, utilizarea aparatelor etc.
- Învățarea afectivă: rezultă experiența și conduita afectivă: emoții, sentimente,

II. După modul de realizare

- Învățarea prin repetitive: are caracter reproductiv.
- Învățarea prin descoperire dirijată sau independentă: stimulează cunoașterea, creativitatea.
- Învățarea prin încercare-eroare: se tatonează mai multe soluții și se alege cea optimă.
- Învățarea prin generalizarea reacțiilor dobândite: face posibil transferul de cunoștințe, priceperi, deprinderi.
- Învățarea prin discriminare simplă sau multiplă: se identifică însușirile specifice obiectelor și se grupează criterial.
- Învățarea prin asocierea stimulilor: se stabilesc asemănări și deosebiri între obiecte

III. După natura sursei

- Învățarea prin experiență proprie: se bazează pe studiul independent, efort propriu.
- Învățarea social-mediată: prin/din experiența altora.

IV. După nivelul învățării

- Învățarea latentă: este subliminală și neconștientizată.
- Învățarea spontană: se realizează fără intenție.
- Învățarea hipnotică: se realizează în timpul somnului, prin inducerea reacțiilor specifice ale stimulilor.
- Învățarea conștientă: se realizează cu scop, cu intenție, cu efort.

V. După ponderea metodelor

- Învățare: algoritmică, euristică programată prin modelare, prin simulare, exercițiu, studiu de caz. Tipul de învățare este dat de metoda predominant folosită.

VI. După specificul învățării

- Învățare școlară: sistematică, organizată, instituțională.
- Învățare specializată: militară, medicală, artistică, sportivă, științifică.

- Învățare socială: asigură o bună integrare socială.

VII. După particularitățile rezultatelor

- Învățare creatoare: bazată pe ingeniozitate, originalitate.
- Învățare reproductivă: mecanică sau logică.

Evaluarea – actul didactic complex, integrat întregului proces de învățământ, care asigură evidențierea cantității cunoștințelor dobândite și valoarea (nivelul, performanțele și eficiența) acestora la un moment dat – în mod curent, periodic și final, oferind soluții de perfecționare predării-învățării [98, p. 13]. Despre cea de-a treia latură a procesului de învățământ „evaluarea” se va pune în discuție la tema „Evaluarea în învățământ”.

2.3. Caracteristicile procesului de învățământ

I. Bontaș propune următoarele caracteristici specifice procesului de învățământ [6. p. 125-128]:

I. **Caracter bilateral, biunivoc și interactiv**

Caracter bilateral – în procesul de învățământ acționează doi factori importanți: profesorul (predarea) și elevul (învățarea).

Caracter interactiv – cei doi factori participă la procesul de învățământ în interdependență, se condiționează reciproc, deci se interacționează.

Caracter biunivoc – cei doi factori acționează în raport de reciprocitate de unu la unu, ambii având contribuții în realizarea actului de învățare.

II. **Caracterul de obiect și subiect al elevului**

Elevul obiect al educației – când elevului i se oferă totul, selectat și prelucrat de profesor, el participând doar la înțelegerea, stocarea și aplicarea cunoștințelor, după model, este tratat ca obiect al educației. O astfel de ipostază îl antrenează și-i dezvoltă mai puțin capacitățile, spiritul de investigație și creativitate. Desigur, la începutul dezvoltării personalității lui, mai ales în clasele mici, cel mult până la gimnaziu, elevul poate fi tratat, într-o măsură mai mare, ca obiect al instrucției, dar nu în mod exagerat.

Elevul subiect al educației – când elevului i se oferă posibilitatea de a afla și singur cunoștințele, înțelegându-le, stocându-le și aplicându-le în cât mai mare măsură, în mod independent, personal, atunci este tratat ca subiect al instrucției, ca propriul său educator. Elemente de tratare a elevului ca

subiect al instrucției trebuie să apară de la clasele mici, dar trebuie să crească în pondere în liceu și mai ales în învățământul superior, deoarece numai pe această bază se va asigura pregătirea temeinică, se vor dezvolta capacitățile intelectuale și profesionale, spiritul de investigație și creativitate. Elevul trebuie obișnuit să învețe singur, în mod independent cu cartea.

III. Caracterul informativ și formativ al procesului de învățământ

Caracterul informativ – teoria culturii materiale a susținut că important în învățare este asimilarea unui cât mai mare volum de informații. Desigur, informațiile sunt necesare, ele sunt elemente cognitive care ne ajută să înțelegem și să fundamentăm teoriile și acțiunile (procesele specializate) într-un anumit domeniu.

Creierul uman are, însă, limite de stocare. În condițiile exploziei informaționale nu se va putea stoca decât o parte a informațiilor. Este nevoie de o selecție pentru a se reține ceea ce este mai valoros, mai important, mai fiabil, înlăturându-se stocarea elementelor secundare, descriptive și cu uzură morală mare.

Caracterul formativ – teoria culturii formale a susținut că în învățare nu sunt atât de importante informațiile, ci importante sunt aspectele formative ale învățării, obiectivate în capacități și deprinderi intelectuale, profesionale, cetățenești etc., deoarece acestea sunt componente ale personalității mai fiabile (cu bătaie lungă), capabile să ne ajute să ne adaptăm la schimbări (mutații) și să creăm elemente noi cerute de progresul continuu. Desigur, aceasta este adevărat. Dar, trebuie avut în vedere că elementele formative s-au dezvoltat în strânsă legătură cu asimilarea informațiilor și că transpunerea în practică a capacităților nu poate opera și nu are eficiență decât prin vehicularea (aplicarea) de informații.

De aici, concluzia: *realizarea unui echilibru între caracterul informativ și formativ al învățării, cu accentul în permanență pe caracterul formativ*. În acest sens, este de luat în considerare și astăzi aprecierea lui M. Montaigne (pedagog francez din secolul al XVI-lea) care a spus: „*Este de preferat un cap bine făcut, în locul unuia bine umplut.*” Desigur, M. Montaigne nu spune că nu trebuie să stocăm și informații, iar acordă o atenție sporită caracterului formativ al învățării.

IV. Caracter de act de cunoaștere – (copilul trebuie să descopere, să cerceteze, să analizeze. Aceasta înseamnă că procesul de învățământ nu este doar un act pedagogic de asimilare de cunoștințe, ci este (trebuie să fie), în același timp, și un act de cunoaștere, adică de investigație și descoperire a adevărului, de formare, de elaborare a formațiilor, relativ asemănător actului de dezvoltare a științelor.

V. Caracterul cibernetic – act de comandă și de control, în cadrul căruia acționează principiul conexiunii inverse. Oferă posibilitatea reglajului și autoreglajului procesului de predare-învățare.

VI. Caracterul acțional sau practic-aplicativ – procesul de învățământ trebuie să ofere finalitate aplicativă privind pregătirea profesională îndeosebi. Trebuie formate priceperi și deprinderi. În acest context, trebuie pregătite laboratoare, ateliere și înzestrate cu mijloace adecvate de instruire.

VII. Caracterul educativ al procesului de învățământ – procesul de învățământ are, pe lângă caracterul său informativ-formativ și de cunoaștere, adică în esență instructiv, și un caracter educativ, adică de modelare a unor calități umane ale elevului, de natură etică și cetățenească, în vederea realizării unui comportament demn, civilizat și democratic.

Procesul de învățământ, indiferent de disciplinele predate, trebuie să dezvolte dragostea de învățatură, dragostea de profesie și de țară, spiritul de disciplină, de economie, spiritul de competiție loială, de cooperare, de respect și ajutor reciproc etc., în acest context, trebuie dezvoltate capacitățile și priceperile de a dialoga și negocia în toate planurile vieții științifice, culturale, social-economice, moral-civice etc.

E. Joița, reieșind din complexitatea procesului de învățământ, impune o analiză amănunțită a acestuia și conduce la evidențierea următoarelor *caracteristici* [56, p. 82]:

Caracter formativ – se acordă prioritate aspectelor calitative; se pune accent pe abilități, capacități, priceperi, deprinderi, competențe, stimularea motivației, a atitudinilor; informativul este mijloc pentru formativ și nu scop în sine; se evidențiază stilul de învățare autonom, activ, interactiv.

Caracter informativ – se asigură conținutul informativ al procesului; presupune selecția, prelucrarea, informațiilor; informativul precede și susține formativul, învățarea activă.

Caracter logic, rațional – se bazează pe logica didactică, desprinsă [prin transpoziție didactică] din logica științifică; utilizează raționamente, judecăți, argumente, silogisme, inducții, deducții etc.; valorifică și logica relațiilor socio-afective.

Caracter axiologic – promovează valorile în stabilirea finalităților, conținuturilor, proceselor, strategiilor, promovează instrucția și educația pe / prin valori/ valorizare.

Caracter sistemic – evidențiază unitatea dinamică dintre sistemul de învățământ și sistemele suprastructurate (educațional, social); poate fi analizat din perspectivă sistemică (a elementelor structurale).

2.4. Componentele procesului de învățământ

I. Bontaș menționează patru componente ale procesului de învățământ [6, p. 128-129]:

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

De exemplu: *Limba română* – disciplina de studiu integrat. Clasele I-II. Elementele de construcție a comunicării. Morfosintaxa – Cunoștințe: verbul. Timpurile: trecut, prezent, viitor (aplicație). Substantivul. Substantivele comune și proprii. Numărul: singular și plural. Acordul substantivului în gen și în număr (aplicație). *Matematica* – Clasa I. Figuri geometrice: triunghi, pătrat, cerc, dreptunghi. Corpuri geometrice: cub, sferă. *Educația muzicală* – Clasa II. Marșul, dansul și cântecul – mari sfere ale expresivității muzicale. Limbajul muzical: melodie, metrul și ritmul, tempoul, modulul, timbrul, registrul.

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

Priceperile pot fi: *intelectuale* – de a calcula, de a rezolva exerciții și probleme teoretice, de a calcula cu rigla de calcul și calculatorul etc.; *practice* – de a lucra la o mașină unealtă, de a face operații la un tablou de comandă sau într-o instalație tehnică etc.

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

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

De 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. De exemplu: Cunoașterea și activitatea la o mașină-unealtă – strungul: Elevul își însușește cunoștințele despre strung [părți componente, principii și metode de funcționare etc.]. Aplică apoi cunoștințele în strunjirea unor piese, strunjire, care la început o face conștient, reușind să strunjească corect și cu o anumită iscusință piesele, obținând astfel priceperea de a strunji. Randamentul în faza priceperii este relativ mic. Continuând lucrul la strung, prin exerciții sistematice și continue de stăințire, priceperea se transformă în act reflex, deci devine deprindere, situație în care componentele operației de strunjire s-au automatizat.

Obişnuințele – 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, oferirea locului în mijloacele de transport în comun unor persoane în vârstă, bolnave, cu copii în brațe etc. De luat în seamă necesitatea de a nu admite repetarea unor acțiuni greșite, căci ele devin deprinderi și obiceiuri greșite, care se corectează sau se înlătură cu mare dificultate. Este mai ușor să

formezi o deprindere sau obișnuință nouă corectă, decât să înlături una greșită, uneori rezistența la corectare (înlăturare).

Mușata Bocoș evidențiază următoarele componente ale procesului de învățământ [4, p. 32-35]:

Prima componentă o reprezintă firesc **resursele umane, agenții acțiunii** – profesorii și elevii la care se adaugă și părinții etc. Interacțiunea resurselor umane conturează ceea ce s-ar putea descrie prin noțiunea de „câmp educațional”, în care termenii de bază rămân profesorul și elevii. Didactica modernă pune în centrul atenției *elevul*, urmărind să-l facă participant activ la propria sa formare. Profesorului îi revine sarcina organizării „câmpului educațional”; el are rolul de a proiecta, de a conduce și îndruma activitățile din școală și, în parte, din afara ei, în vederea formării conduitei elevilor.

A doua componentă o constituie **finalitățile, obiectivele educaționale ale procesului de învățământ**, care reprezintă cerințele de instruire și educație impuse de societate, tipul de rezultate așteptate. Aceste obiective corespund unor cerințe sociale majore cu privire la nivelul calitativ și cantitativ al achizițiilor pe care trebuie să le dobândească elevii, cu privire la judecățile de valoare și comportamentul acestora.

Obiectivele stabilesc ce urmează să cunoască elevii *ca informație*, ce anume să știe să facă ei *ca acțiune/ deprindere*, apoi ce *atitudini și judecăți* să adopte ș.a.m.d. în orice activitate, deci și în cea didactică, țelurile sau obiectivele se formulează la începutul acțiunii, dar dobândesc expresie palpabilă la încheiere, **rezultatele** obținute fiind cele care atestă atingerea obiectivelor.

A treia componentă o constituie **curriculumul** care se referă la oferta educațională a școlii și reprezintă sistemul experiențelor de învățare directe și indirecte oferite educaților și experimentate de aceștia în contexte formale, nonformale, informale. Curriculumul se dezvoltă ca un *concept integrator* în raport cu variate dimensiuni ale procesului de învățământ: obiective, conținuturi, mijloace etc.

Strategiile didactice (metode didactice, forme de organizare, mijloace de învățământ) reprezintă o altă componentă a procesului de învățământ. La momentul actual, în practica educațională este modelul *tridimensional al*

componentelor procesului de învățământ, cu referire la corelația a trei elemente de bază: **obiectivele didactice, conținuturile didactice și strategiile didactice. Resursele umane** este componenta prin care este valorificat modelul numit, reprezentând interdependența cu fiecare din componente.

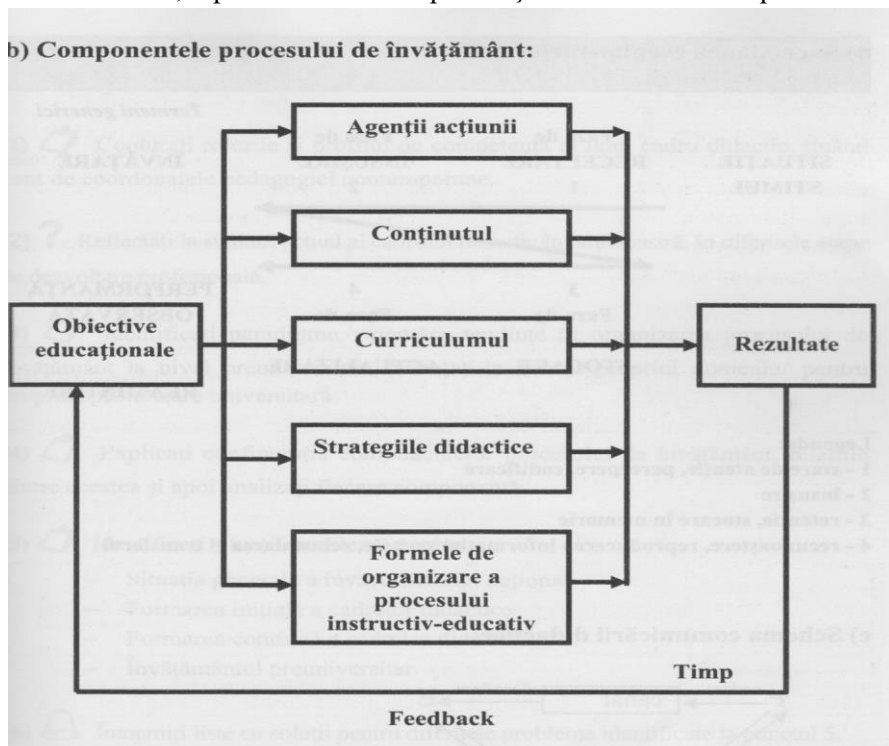


Figura 1. Componentele procesului de învățământ [M. Bocoș, 2008, p. 41]

2.5. Dinamica desfășurării procesului de învățământ

Desfășurarea procesului de învățământ se realizează în contextul interacțiunii unor etape de natură pedagogică, psihologică, gnoseologică și logică. Aceste etape sunt: *perceperea*; *înțelegerea*, *conștientizarea*; *fixarea (stoparea)*, *formarea priceperilor și deprinderilor*, *evaluarea* [98, p. 14-17; 6, p. 85-86]

Perceperea – la etapa inițială prin actualizarea cunoștințelor are loc perceperea materialului, pricepera cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor

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

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);

A doua etapă este înțelegerea – a înțelege înseamnă a stabili o relație importantă între ceva necunoscut și ceva dinainte cunoscut. În activitatea de învățare școlară ne interesează cum decurge înțelegerea unui text amplu și complex, în special, când urmărim asimilarea lui. După autorul rus A. Smirnov, în prima lectură se realizează o fragmentare a materialului, o grupare a ideilor după înțelesul lor, ceea ce presupune un efort de analiză. La o a doua lectură, se desprinde ideea principală din fiecare fragment – ceea ce implică un efort de abstractizare. Ideile principale îmbracă forma unor titluri, desemnând diferite părți din text. Ulterior, ele sunt organizate, sistematizate, alcătuind un plan mental similar cu tabla de materii a unui text, ceea ce rezultă în urma unui efort de sinteză. 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, analizei și sintezei se scot mental elementele (semnificațiile și conexiunile) esențiale, tipice și generale ale realității studiate, realizându-se înțelegerea, abstractizarea și generalizarea acestora sub formă de noțiuni, concepte, idei, teze, principii legi, teorii, ipoteze, ca urmare a interacțiunii dintre mijloacele intuitive și cele logico-expozitive. **Comparația:** apropierea pe plan mental a unor obiecte sau fenomene cu scopul stabilirii de asemenea și deosebiri dintre ele. (*Ca să-mi dau seama dacă pasărea din copac este o ciocănitoare, îmi reamintesc astfel de păsări observate în trecut*). **Analiza:** separarea mentală a unor obiecte, fenomene sau însușiri, părți, elemente ale lor. (*De exemplu, își concentrează atenția asupra formei picioarelor păsării*). **Sinteza:** stabilirea de legături între obiecte, fenomene sau diferitele lor părți, elemente sau însușiri. (*Constat că picioarele păsării din fața mea sunt la fel ca ale ciocănitoarelor, deci este probabil o ciocănitoare*). **Abstractizarea:** este o analiză a esențialului. (*Constat că sâmburele mare și dur este o caracteristică a tuturor piersicilor*). **Generalizarea:** este o operație prin care extindem o relație stabilită între două obiecte sau fenomene asupra unei întregi categorii. (*Fierberea apei la 100° în condiții obișnuite este considerată o proprietate generală a ei*).

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 apercptiv. 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.

SARCINI DE LUCRU, TEME DE REFLECȚIE:

1. Analizați critic citatul: „*Singurul lucru cu totul caracteristic care se poate spune despre ființele omenești este că ele învață. Învățatul este atât de profund înrădăcinat în om încât a devenit aproape involuntar. Specializarea noastră ca specie este specializarea în învățare [J. Bruner, 1970].*”
2. Comentați: „*Nu vă mândriți cu predarea unui număr mare de cunoștințe. Stârniți numai curiozitatea. Mulțumiți-vă să deschideți mințile, nu le supraîncărcați. Puneți în ele scânteia*” Anatole France.
3. Analizați critic caracteristicile procesului de învățământ. Puteți identifica altele?
4. De ce învățământul din Republica Moldova încă nu poate ieși de sub tutela informativului? Care sunt cauzele? Ce soluții propuneți?
5. Selectați din literatura de specialitate stilurile de predare și învățare. Analizați avantajele și dezavantajele acestora.
6. Realizați o listă cu erori, greșeli, prejudecăți ce caracterizează activitatea unui profesor de specialitate debutant.
7. Ca și profesor practician, cum veți reuși să stimulați învățarea centrată pe elev, respectiv învățarea activă și interactivă?
8. Ce stil de învățare credeți că aveți? Argumentați!
9. Cum veți reuși să stimulați motivația și interesul elevilor pentru învățare? Întocmiți o listă de soluții, recomandări.
10. Alcătuiți un eseu cu titlul „*Activitatea de predare – între rutină și creativitate*”.
11. Ca viitori profesori, cum vă puteți perfecționa stilul de predare. Explicați și exemplificați.
12. Identificați asemănările și deosebirile dintre predarea tradițională și predarea modernă.
13. Completați tabelul analizând stilurile de predare ale unor profesori:

Stilul de predare	Avantaje	Dezavantaje
-------------------	----------	-------------

UNITATEA DE ÎNVĂȚARE NR. 3. NORMATIVITATEA DIDACTICĂ

- 3.1. Precizări conceptuale
- 3.2. Istoria principiilor
- 3.3. Funcțiile principiilor didactice
- 3.4. Caracteristicile de bază ale principiilor didactice
- 3.5. Descrierea principiilor didactice

Finalități vizate prin studiul unității de învățare

După studierea unității și realizarea sarcinilor de învățare, studenții vor fi capabili:

- să definească conceptele: principiu, regulă, normativitate;
- să analizeze în plan comparativ principalele principii ale didacticii;
- să explice esența și importanța fiecărui principiu didactic;
- să determine trăsăturile principiilor didactice;
- să argumenteze despre necesitatea respectării principiilor didactice în cadrul procesului de învățământ.

Concepte-cheie: *principiu didactic, regulă, normativitate, lege.*

3.1. Precizări conceptuale

Procesul de educație se conduce după anumite norme, reguli, condiții de îndeplinit pentru atingerea unui scop, de aceea, și pedagogia posedă un caracter normativ.

Legile educației exprimă raporturi generale, relativ stabile și repetabile între laturile, aspectele și elementele procesului educațional [90, p. 166].

Norma este o regulă, o dispoziție obligatorie fixată prin lege [4, p. 52].

Principiu – din punct de vedere etimologic, termenul de *principiu* provine din latinescul *principium* – început, origine, bază, temei, derivat din *princeps* – primul, cel mai mare, cel mai important – având sensul de început și conducere. El poate constitui temeiul unei teorii sau doctrine și sunt

create de oameni, persoane abilitate în direcția dată pentru a putea reglementa raporturile lor la un moment dat și în anumite condiții.

Principiile se realizează printr-o sistemă de reguli. *Regulă* – a pune în ordine, a aranja, a rândui, a sistematiza. **Regula** este descrierea acțiunii întreprinse în condiții concrete pentru atingerea unui anumit scop. Regula realizează puntea de trecere de la teorie la practică. Regula determină un timp anumit de acțiune într-o situație tipică de învățare. În procesul de învățământ sunt multe situații tipice, dar aceasta nu înseamnă că trebuie să dăm la o parte creativitatea învățătorului [90, p. 167].

Principiile didactice sunt norme generale și fundamentale care orientează activitatea de transmitere și însușire a cunoștințelor, de formare a priceperilor și deprinderilor la elevi [6, p. 132-133].

Menținând aspectele relevate de aceste definiții, *M. Ionescu* extinde semnificația și sfera de acțiune a **principiilor**, considerându-le „teze fundamentale, norme generale care stau la baza proiectării, organizării și desfășurării activităților de predare-învățare, în vederea realizării optime a obiectivelor educaționale” [53, p. 65].

Prin cerințele legice, pe care le exprimă, principiile didactice corespund logicii interne a obiectivelor de învățământ, logicii cunoașterii realizate de elevi în procesul de învățământ, legilor învățării școlare, unor mecanisme neurofiziologice ale învățării, caracterului stadial al dezvoltării psihice și idealului educațional al școlii românești contemporane. Datorită acestui fapt, respectarea lor constituie o condiție esențială, indispensabilă pentru eficiența activității de predare-învățare, de modelare a personalității fiecărui elev în conformitate cu acest ideal.

Proiectarea optimă a lecției este privită ca un act de creație directivat de principii didactice care exprimă cerințele și condițiile interne și externe ale învățării, care sintetizează cele mai recente date științifice implicate în explicarea procesului de învățământ, a programului educațional de formare a personalității celor de pe băncile școlii [15, p. 41-42].

În concluzie, putem menționa că depinde de principiile didactice orientarea traseului educației în realizarea obiectivelor, anume principiile normează practica educației și propun condiții de rezolvare a situațiilor, experiențelor de învățare.

3.2. Istoria principiilor

În secolul al VI-lea înainte de Hristos, în China, filozoful *Confucius* a formulat câteva principii: „dacă nu înlături lucrurile proaste atunci când le-ai observat prima oară, apoi nu o vei face-o niciodată”; „dacă înveți după ce timpul s-a scurs de acum, cât nu te-ai strădui nu vei reuși”; „dacă înveți de unul singur, fără colegi, orizontul cunoașterii o să-ți fie marginalizat și cunoașterea foarte slabă”.

Generalizând vom menționa la *Confucius* trei principii de bază:

- colaborare și acord între profesor și elevi;
- accesibilitatea în instruire;
- caracterul independent al instruirii.

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

Principiile procesului de învățământ au fost formulate și teoretizate pentru prima dată de către *J. A. Comenius* în monumentală sa lucrare „*Didactica Magna*”, 1632 „principiile generale ale învățării și predării lesnicioase, temeinice, concise și rapide” – pe care le regăsim astăzi fundamentate teoretic prin achizițiile pedagogiei și psihologiei, drept principii ale procesului de învățământ.

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

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

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

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

Aceeași idee *Comenius* a formulat-o mai devreme astfel: „*Totul pe cât este posibil să se prezinte simțurilor: ceea ce se vede – văzului, ceea ce se aude – auzului, ceea ce se gustă – gustului, ceea ce se pipăie – pipăitului și dacă ceva poate fi perceput prin diferite simțuri să le reprezinte acestora simultan*” [98, p. 20].

Principiul legării teoriei de practică a fost declarat de către *Iohn Dewey* în secolul al XIX-lea: „*Școala nu trebuie să pregătească pentru viață, ci să fie viața însăși*”.

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

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

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

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

3.3. Funcțiile principiilor didactice

În activitatea didactică principiile îndeplinesc mai multe funcții [4, p. 53]:

Funcția de orientare orientează întreg demersul educativ spre realizarea obiectivelor propuse;

Funcția normativ-prescriptivă normează practica educativă, înlăturând amatorismul și improvizatia, prin introducerea obligației de a respecta o sumă de reguli științifice, pedagogice, psihologice;

Funcția de reglare a activității instructionale reglează activitatea educativă atunci când rezultatele și performanțele obținute nu sunt cele scontate.

3.4. Caracteristicile de bază ale principiilor didactice

În rezultatul generalizării experienței pozitive a practicii educaționale, *I. Bontaș (2007)*, *C. Cucuș (2014)*, *M. Bocoș (2017)* au stabilit câteva caracteristici ale principiilor didactice:

Caracterul legic exprimă raporturile esențiale și generale, care orientează conceperea și desfășurarea procesului de învățământ.

Caracterul general întrucât reprezintă norme fundamentale în organizarea și conducerea activității instructiv-educative din școală și corespund sensului și acțiunii unor legi, principiile didactice au o arie de aplicabilitate amplă, foarte întinsă, fiind valabile pentru toate ciclurile școlare, pentru toate obiectele de învățământ și pentru toate formele de activitate didactică. Acțiunea principiilor didactice nu rămâne în sfera influenței instructive și nici a educației intelectuale, ea se extinde asupra întregului proces de învățământ ca sistem planificat și organizat pentru îndeplinirea unor obiective atât instructive, cât și educative.

Caracterul normativ constă în funcția lor orientativă și reglatoare. Prin cerințele clare și precise pe care le exprimă, principiile didactice îl orientează pe educator în organizarea și conducerea acțiunilor întreprinse cu elevii, în definirea obiectivelor, în selectarea și structurarea elementelor de conținut, în alegerea și folosirea unor metode și mijloace de învățământ adecvate etc. Principiile didactice sunt categorii metodologice și au menirea de a fi puncte de reper orientative și normative pentru acțiunea corectă a tuturor componentelor procesului de învățământ.

Caracterul obiectiv – în acest context, principiile didactice asigură o orientare a procesului de învățământ nefalsificată și detașată de impresii, tendințe și dorințe subiective. Acest caracter obiectiv manifestă în condițiile în care procesul de învățare este și un proces subiectiv.

Caracterul algoritmic – deoarece se exprimă printr-un sistem de reguli, soluții și cerințe ce se cer cunoscute și respectate pentru orientarea eficientă a procesului de învățământ.

Caracterul dinamic – principiile didactice s-au cristalizat și dezvoltat treptat prin contribuțiile parțiale dar esențiale, acumulate și cumulate în timp, ale atâtor gânditori – pedagogi, psihologi și filosofi, cele mai consistente și perene dintre acestea aparținând lui J. A. Comenius, J. H. Pestalozzi și J.J. Rousseau. Caracterul dinamic și deschis se exprimă și în creșterea lor numerică de-a lungul timpului, precum și în posibilitatea pe care o oferă educatorului de a-și manifesta liber potențialul creator în desfășurarea activității didactico-educative, deoarece semnificațiile și algoritmul lor nu sunt elemente închise, ci sunt elemente legice, deschise înnoirilor, creativității.

Caracter sistemic constituie o altă trăsătură a principiilor didactice. Deși fiecare principiu are cerințele sale specifice, proprii, între ele există o strânsă unitate și interdependență. Unitatea lor constă în faptul că ele sunt subordonate aceluiași scop – însușirea temeinică a cunoștințelor. Deci, unitatea lor rezultă din unicitatea scopului spre care converg.

3.5. Descrierea principiilor didactice

Majoritatea manualelor de pedagogie *I. Nicola (1996)*, *C. Cucuș (2002)*, *I. Jinga, E. Istrate (2008)*, *M. Bocoș (2017)* fac referiri la următoarele principii didactice prin sistemul abordării clasice a principiilor didactice:

- 1. Principiul corelației dintre senzorial și rațional/concret și abstract în învățare (principiul intuiției);**
- 2. Principiul integrării teoriei cu practica;**
- 3. Principiul participării active și conștiente a elevului/studentului în activitatea de predare-învățare-evaluare;**
- 4. Principiul însușirii temeinice a cunoștințelor /priceperilor /deprinderilor;**
- 5. Principiul individualizării și diferențierii sau respectării particularităților individuale;**
- 6. Principiul accesibilității sau respectării particularităților de vârstă;**
- 7. Principiul sistematizării și continuității în învățare;**

8. Principiul conexiunii inverse (presupune necesitatea îmbunătățirii continue a activității pe baza retroacțiunii, adică a informației inverse primite despre rezultatele și calitatea învățării).

Principiile didactice **statornice și admise de comunitatea pedagogilor** permit o clasificare modernă pornind de la mai multe criterii *E. E. Geissler (1981), R. Hubert (1965), I. Oprescu (1996), I. Bontaș, (2007), C. Cucuș (2014):*

- A. **Principii având caracter general:** principiul legăturii teoriei cu practica.
- B. **Principii care se impun cu dominația asupra conținutului învățământului:** principiul accesibilității și individualizării învățământului; principiul sistematizării și continuității în învățare; principiul asigurării conexiunii inverse în procesul de învățământ.
- C. **Principii care acționează asupra metodologiei didactice și a formelor de organizare a activităților:** principiul intuiției sau unității dintre senzorial și rațional, dintre concret și abstract; principiul participării conștiente și active a elevilor în activitatea de învățare; principiul însușirii temeinice a cunoștințelor, priceperilor, deprinderilor.

Principiul intuiției: Lat. „*intueor*” (intuitio) – a privi (privire), a observa realitatea nemijlocit, prin percepție. 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.

Principiul intuiției este o normă didactică care exprimă necesitatea ca procesul de formare și însușire a generalizărilor și deprinderilor să se sprijine pe perceperea unui material didactic natural sau confecționat, a unor exemple și fapte concrete, asigurându-se, astfel, unitatea dintre imagine și abstracția, dintre cunoașterea senzorială și cunoașterea logică în procesul de învățământ. Întrucât acest principiu reclamă folosirea materialului didactic în activitatea de predare – învățare, cerințele specifice lui vizează calitatea materialului folosit, modul de prezentare și de percepere a acestuia, precum și formele de îmbinare a intuirii materialului didactic cu explicațiile profesorului.

a) În primul rând se **impune cerința ca materialul intuitiv** să fie tipic, reprezentativ, adecvat conținutului și obiectivelor lecției. Aceasta trebuie să aibă un număr suficient de însușiri și elemente semnificative și necesare pentru formarea sau ilustrarea unor generalizări. De aceea, se impune ca profesorul să selecteze cu grijă și atenție materialul intuitiv, în funcție de scopul și conținutul informațional al lecției, de specificul obiectului de învățământ. Este necesar ca materialul intuitiv să corespundă și sub aspectul cantitativ, nu numai calitativ. În privința cantității de material intuitiv trebuie să evităm cele două extreme posibile, la fel de dăunătoare, și anume: supraîncărcarea lecției cu material intuitiv, care îngreunează procesul de generalizare; insuficiența lui fapt ce favorizează generalizarea îngustă, limitată.

b) **Materialului intuitiv să fie prezentat la momentul oportun în desfășurarea lecției** și la un loc vizibil, care să permită perceperea lui optimă de către toți elevii. Perceperea optimă nu echivalează cu reflectarea sub forma unor simple imagini figurative a materialului prezentat; ea presupune o atitudine activă a subiectului cunoscător a acestuia, în ordonarea și structurarea elementelor, în modificarea unor factori, în stabilirea unor relații, concretizată deci în acțiunea efectivă a elevului cu materialul didactic.

În funcție de rolul îndeplinit, materialul didactic, poate fi prezentat în diferite momente ale lecției: înainte de anunțarea subiectului lecției, îndeplinind o funcție motivațională; la începutul procesului de comunicare a noilor cunoștințe pe parcursul acestui proces și în etapa fixării, îndeplinind funcții specifice: cognitivă, ilustrativă, de fixare și consolidare.

c) **Participarea activă a elevului în procesul percepției materialului didactic** este o cerință importantă, a cărei respectare asigură formarea unor generalizări corecte și unor operații mintale corespunzătoare.

d) Dat fiind faptul că materialul intuitiv prezintă o multitudine de însușiri, atât esențiale cât și neesențiale – nedetașate unele de altele, se impune **cerința orientării percepției și atenției elevilor de către profesor**, prin cuvântul său, spre însușirile și elementele esențiale, semnificative, a căror cunoaștere concordă cu scopul lecției.

e) Cea mai importantă cerință a principiului intuiției o constituie **îmbinarea judicioasă a explicațiilor profesorului cu intuirea materialului didactic**.

În funcție de analizatorul prin intermediul căruia este perceput, materialul intuitiv poate fi grupat în trei categorii:

a) **Material intuitiv vizual:**

- în stare naturală;
- instrumente, aparate și substanțe folosite în cadrul lucrărilor de laborator, de atelier;
- corpuri geometrice, animale și păsări împăiate;
- material intuitiv schematic;
- imaginile obiectelor și fenomenelor reprezentate sub formă de desene, tablouri, fotografii, diapozitive;
- material intuitiv simbolic;

b) **Material intuitiv auditiv:** este reprezentat de înregistrări pe bandă sau pe disc prezentate și percepute în scopul învățării.

c) **Material intuitiv audio – vizual.**

B. În funcție de natura lui a fost clasificat în:

a) **material intuitiv natural:** toate categoriile de materiale naturale – fenomene, procese, plante, animale, roci, substanțe;

b) **material intuitiv confecționat:** toate categoriile de materiale confecționate, preparat în scopuri didactice: mulaje, modele, machete, ilustrații, fotografii, tablouri, desene, diagrame, grafice;

c) **mijloace tehnice moderne:** diapozitive, diafilme, filme, înregistrări fonice, imaginație televizată.

Indiferent de specificul lui și de forma sub care se prezintă, materialul didactic folosit în lecție este eficace dacă sunt respectate integral cerințele principiului analizat, ale demonstrației și observării.

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 are o pondere de aplicare mai mare în școala primară și gimnaziu, determinată de prezența mai activă a gândirii concrete.

Aplicarea acestui principiu este însă benefică pentru învățare ori de câte ori tineretul studiază obiecte, fenomene, procese etc. necunoscute, deoarece cunoașterea senzorială ușurează drumul spre cunoașterea rațională.

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

Principiul legării teoriei cu practica: *Teoria* este rezultatul reflectării abstracte, conceptuale a realității studiate (cercetate) sub formă de sisteme de informații sau de cunoștințe. Fiecare domeniu al realității a dezvoltat și dezvoltă continuu teorii specifice, ceea ce a dus la dezvoltarea științelor diverse din domeniile naturii, societății și gândirii umane. *Practica* este rezultatul aplicării cunoștințelor, obiectivate în tehnici, tehnologii, în priceperi și deprinderi de producere a bunurilor materiale și spirituale, de realizare de servicii etc., care sunt și demersuri de formare și exercitare activă și eficientă a profesiiilor.

Între *teorie* și *practică* există interacțiune, condiționare reciprocă. Desigur, din punct de vedere istoric, practica are prioritate. De aceea, acest principiu impune ca elevii, îndrumați de profesor sau independent, să aplice în diferite activități cunoștințele teoretice însușite, în scopul formării unor priceperi și deprinderi corespunzătoare. Aceasta este o cerință fundamentală, definitorie a acestui principiu, a cărei realizare este condiționată de respectarea alteia.

Pentru a le forma elevilor priceperi și deprinderi de muncă este necesar ca ei să participe activ și efectiv la desfășurarea și finalizarea unor activități, să rezolve în mod independent și printr-un efort de gândire propriu diversele sarcini și probleme cu care sunt confrunțați la activitatea respectivă. Profesorul intervine numai atunci când elevii se află în impas, nu mai pot continua activitatea sau când comit erori, pentru a le înlătura.

Modalități de aplicare a cunoștințelor în practică: acestea sunt numeroase și variate și diferă în funcție de vârsta elevilor, gradul și profilul școlii și specificul obiectului de învățământ.

Le vom indica pe cele mai frecvente:

- prezentarea de către profesor, în desfășurarea lecției, a domeniilor de aplicare a cunoștințelor predate reprezintă o cale de îmbinare a teoriei cu practica, accesibilă fiecărui educator;

- rezolvarea de exerciții și probleme;
- efectuarea unor operații de calcul și măsurare, de analize gramaticale, literare;
- efectuarea unor experiențe și lucrări practice în laborator, atelier, pe lotul școlar experimental, întemeiate pe cunoștințele teoretice;
- realizarea unor schițe, proiecte, aparate pe baza cunoștințelor însușite;
- vizite în unități economice, social-culturale.

Importanța respectării acestui principiu rezidă în următoarele **efecte ce pot fi obținute**:

- elevii își formează priceperi și deprinderi de muncă, prin intermediul cărora cunoștințele dobândesc o valoare operațională;
- își însușesc procedee și operații specifice și necesare formelor de activitate în care se exersează;
- se formează o motivație superioară, reprezentată de convingerea elevilor privind valoarea, importanța și necesitatea cunoștințelor teoretice pentru viața și activitatea omului, cât și rolul practicii;
- se dezvoltă spiritul de observație, gândirea, memoria, voința, imaginația, atenția – implicate în activitățile respective;
- aplicarea cunoștințelor în practică constituie un mijloc de testare, de verificare a aptitudinilor, de validare sau infirmare a acestora sau a predispozițiilor pe care ele se fundamentează.

Ideea legării teoriei de practică în actul predării-învățării, dar și în activitatea socială, în general, este destul de veche. Astfel: **John Dewey** (secolul al XIX-lea) – pedagog american – susținea că: „*Școala nu trebuie să pregătească pentru viață, ea trebuie să fie viața însăși*”.

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

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 posibil, și un caracter util (rezultatele activității să folosească la ceva – confecționarea de material didactic, producerea unor bunuri folositoare, pregătirea unor activități didactice etc.); dacă activitățile practice au un caracter util, atunci să se asigure și cointeresarea elevilor (studenților), pentru care antrenarea unor sponsori ar fi binevenită și în învățământ; toate activitățile practice să fie fundamentate pe teoria de specialitate, pentru a se evita orice empirism sau caracter meșteșugăresc al pregătirii elevilor (studenților); să se asigure îndrumarea competență de specialitate și evaluarea exigentă pe parcursul activităților practice curente și finale, în care să acționeze permanent fenomenul de feedback, reglajul predării și autoreglajul învățării, bazate pe formarea și dezvoltarea deprinderilor de autoconducere.

Principiul participării active și conștiente a elevului/studentului în activitatea de predare-învățare-evaluare: exprimă necesitatea ca: învățarea, dobândirea cunoștințelor să se facă cu știință, să-ți dai seama, să înțelegi semnificațiile și conexiunile abstracte, esențiale și generale ale obiectului sau procesului studiat și, în acest context, să depui un efort operațional mental (de gândire) și după caz un efort acțional, de aplicare a cunoștințelor, adică să fii conștient și activ în același timp. Acest principiu exprimă necesitatea ca învățarea să fie un act de trecere a cunoștințelor prin „filtrul”

gândirii și prin eforturile proprii. „*Fiecare trebuie să ajungă la adevăr, spunea filosoful Rene Descartes – cu propria-i gândire*”.

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.

Însușirea activă a cunoștințelor înseamnă dobândirea lor prin eforturi intelectuale susținute, fapt ce implică: efectuarea de către subiect a unor operații de selectare a cunoștințelor esențiale, de prelucrare, interpretare și sistematizare a acestora; de memorare logică și de aplicare a lor în practică; formularea unor ipoteze sau puncte de vedere personale; a unor noțiuni și idei noi, fie pe baza observării independente a unor obiecte și fenomene sau substituite ale lor, fie printr-o activitate teoretică a unor cunoștințe. Însușirea activă a cunoștințelor se definește, de asemenea, prin prezența interesului și a curiozității de a cunoaște cât mai multe adevăruri științifice.

În procesul de învățământ *înțelegerea poate fi facilitată și realizată prin respectarea mai multor condiții*, dintre care menționăm: *Prezentarea și perceperea clară a unui material didactic adecvat; Folosirea achizițiilor cognitive anterioare în procesul de predare-învățare; Expunerea sistematică, coerentă și accesibilă a cunoștințelor de către profesor, reprezintă o condiție esențială a înțelegerii; Definierea clară și precisă a cunoștințelor cu care operează.*

Respectând condițiile menționate, se asigură premisele psihologice și pedagogice necesare înțelegerii cunoștințelor noi și a altor elemente de conținut.

Reguli de aplicare a principiului însușirii conștiente și active a cunoștințelor: folosirea de explicații, argumentări, exemplificări și aplicații adecvate etc. pentru asigurarea inteligibilității și accesibilității, evitându-se fenomenul de a da, de a oferi totul, „de-a da gata”, sau de a prezenta cunoștințele fără explicații, ceea ce ar duce la o memorizare mecanică, care va deveni o carență, diminuând învățarea temeinică și eficientă; realizarea de

conexiuni între vechile și noile cunoștințe; crearea și rezolvarea de situații problematice care să determine manifestarea gândirii creatoare a elevilor [studenților]; întrebări retorice, probleme, simulări, modelări, ipoteze, interpretări critice etc., legarea cunoștințelor teoretice de cele practice în cadrul experiențelor, aplicațiilor etc.; dinamizarea elevilor de a găsi [afla, descoperi] singuri explicații, argumentări, soluții de rezolvare a problemelor teoretice și practice, folosind atât documentarea, cât și investigația științifică de laborator, uzinală etc., dinamizarea capacității de autocontrol și autoevaluare în procesul însușirii cunoștințelor teoretice și practice; antrenarea proceselor 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 secvențe informaționale coerente; succesiunea secvențelor de studiu trebuie făcută într-o ordine logică, adică să decurgă în mod firesc una din alta, într-o ordine științifică, adică să se completeze pe un plan superior una pe alta și într-o ordine pedagogică, adică aceea care să asigure accesibilitatea secvențelor informaționale în succesiunea lor; sistematizarea și continuitatea logică, științifică și pedagogică elimină situațiile de predare-învățare a unor cunoștințe fragmentare, izolate, dezordonate, incorecte, care pot produce goluri în cadrul materiei studiate și lipsă de conexiuni ideatice și praxiologice, diminuând foarte mult calitatea și performanțele învățării.

O primă cerință a acestui principiu – *expunerea sistematică, coerentă a cunoștințelor de către profesor, înlănțuirea logică a acestora.*

Cerința sistematizării cunoștințelor vizează nu numai activitatea de predare, ci și activitatea de învățare desfășurată de elevi. În acest sens, se impune a fi relevantă cerința a acestui principiu și anume: *însușirea de către*

elevi a unui sistem de cunoștințe fundamentale, cu valoare operațională, din diferite domenii ale cunoașterii umane.

Regulile aplicării principiului sistematizării și continuității cunoștințelor: secvențele de cunoștințe să aibă semnificații ideatice și practice, coerente și unitare, iar ordonarea lor să conducă la conexiuni științifice, încât în final să se poată determina sistemul de cunoștințe, așa cum ar fi cazul în studiul unei mașini unelte: importanța mașinii; părți constructive și elemente de automatizare; principii de funcționare; metode de calcul și metode de lucru (aplicații) etc.;

„Mintea cu cunoștințe fragmentare și neordonate”, spunea pedagogul K. D. Ușinsky, *seamănă cu o cămară plină, dar în dezordine, în care găsești ceva, doar din întâmplare sau „Mintea cu cunoștințe fără conținut”* (fără semnificații științifice) spune același pedagog, seamănă cu o prăvălie în care doar ambalaje cu etichete și ordonate, iar când le desfaci nu-ți folosesc, deoarece sunt „goale”;

- învățarea să se facă ritmic, la intervale optime, asigurând restructurarea și reordonarea cunoștințelor noi;
- sistematizarea (și continuitatea) cunoștințelor poate fi realizată printr-o serie de procedee de structurare și ordonare a informațiilor, cum sunt: conspectele, sintezele, planurile de idei, clasificările, tabelele, schemele sintetice, modelele generalizatoare (numerice, analogice etc.);
- controlul și evaluarea, însoțite îndeosebi, de autocontrol și autoevaluare, sunt modalități de reglaj și autoreglaj ale unei bune sistematizări și continuități a cunoștințelor.

Principiul accesibilității cunoștințelor sau respectării particularităților de vârstă: lat. „*accessibilitas*” – calitate de a înțelege cu o anumită ușurință; inteligibilitate – înțelegere cu ajutorul gândirii logice. Principiul accesibilității cunoștințelor exprimă necesitatea ca materia de studiu să fie astfel vehiculată (transmisă și asimilată) încât să fie înțeleasă cu o anumită ușurință, corespunzător particularităților de vârstă (intelectuale, afective, voluntare, acționale) ale elevilor (studenților).

Acest principiu presupune a potrive, în mod suplu și dinamic, încărcătura cognitivă a conținutului învățământului cu posibilitățile de înțelegere la care au ajuns educații într-un anumit grad și profil al învățământului. Realiz-

zarea 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.

Respectarea particularităților psihice specifice fiecărei perioade de vârstă, a nivelului de dezvoltare psihică și de pregătire a elevilor reprezintă o cerință fundamentală a acestui principiu; Respectarea de către profesor a particularităților individuale specifice fiecărui elev reprezintă o altă cerință a acestui principiu.

Așadar, pentru a impulsiona, a stimula dezvoltarea unor capacități intelectuale latente, cunoștințele transmise – în general, sarcinile activității de învățare – trebuie să prezinte anumite dificultăți racordate la potențialitățile din „zona proximei dezvoltări”, care să poată fi depășite prin eforturi intelectuale susținute, sub îndrumarea educatorului. „Ceea ce copilul reușește să-și apropie *astăzi* cu ajutorul adultului, devine *mâine* eveniment al activității proprii.

Însă aceste dificultăți trebuie să fie judicios dozate în raport cu posibilitățile intelectuale ale elevilor și cu volumul de cunoștințe, priceperi și deprinderi însușite de ai. Dozarea dificultății cunoștințelor și transmiterea gradată a acestora necesită respectarea unor reguli în predare și învățare, cum sunt:

- trecerea de la ușor la greu;
- trecerea de la simplu la complex;
- trecerea de la cunoscut la necunoscut, adică de la cunoștințele însușite anterior la cunoștințe noi, a căror înțelegere este condiționată de legătura acestora cu cele vechi;
- regula unității și alternanței între concret și abstract, între particular și general.

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 particulare la general; de la concret la abstract; de la inferior la superior, urmărindu-se ca treapta a doua a

fiecărui demers logic-inductiv să devină progresiv treapta întâi a demersului, asigurând astfel accesibilitatea continuă;

- folosirea, concomitent, și a unor demersuri logico-deductive, de genul: de la general la particular; de la abstract la concret (concretul logic), în strânsă legătură cu folosirea instrumentului logico-matematic.

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.

În lumina „Declarației drepturilor omului” (ONU-1948) „*ființele umane au dreptul și șanse egale de dezvoltare și manifestare*”. Este cunoscut faptul că ființele umane nu se nasc egal înzestrate ca posibilități psihofizice și că nu au condiții identice de dezvoltare și manifestare.

Orice ființă umană se naște și se dezvoltă astfel încât ajunge să aibă unele particularități psihofizice relativ comune, dar și anumite particularități psihofizice, mai ales psihice deosebite, particulare, care alcătuiesc individualitatea fiecăreia.

Individualizarea învățării (tratarea individuală) exprimă necesitatea de a valorifica cât mai bine posibilitățile și eforturile individuale, atât în ceea ce privește persoanele înzestrate, cât și pe cele mai puțin înzestrate. În acest context, sunt folosite *strategii de individualizare a învățării* ca: *sarcini instructive* (teme, lucrări etc.) individualizate în funcție de aptitudinile, înclinațiile, opțiunile, nivelul de dezvoltare intelectuală, coeficientul de inteligență etc. ale fiecărei persoane; *fișe de lucru individualizate* (inițiate de **Robert Dottrens**, în lucrarea „*A educa și a instrui*”), de genul: de recuperare, pentru elevii rămași în urmă la învățătură; de dezvoltare, pentru elevii buni și foarte buni; de exerciții, pentru formarea priceperilor și deprinderilor; de autoinstruire, pentru însușirea tehnicilor de învățare indivi-

duală 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). Ea exprimă necesitatea de a adapta (potrivi) conținuturile și strategiile educaționale în funcție de particularitățile diferențiate, relativ comune unor grupe de persoane, cum ar fi: aptitudinile pentru matematică-fizică, tehnice, artistice etc. Diferențierea (diversificarea) învățării răspunde atât satisfacerii nevoilor tratării unor particularități individuale întâlnite la mai mulți elevi, cât și satisfacerii unor cerințe sociale privind pregătirea specialiștilor. Diferențierea învățării se realizează prin organizarea unor grade, profile, secții, instituții școlare sau discipline și activități deosebite, diversificate cum sunt: școli, tipuri (profile), clase specializate de: fizică-matematică, informatică, industriale, de biologie, de chimie, economie, de artă, sanitare, pedagogice, educație fizică și sport etc.; secții de specializare, mai ales la facultăți, de exemplu în energetică: centrale hidro, termo și nucleare-electrice, energetică industrială etc. sau în automatică: calculatoare, automatizări etc., discipline de învățământ opționale și facultative; teme (lucrări, proiecte etc.) opționale sau facultative, ce interesează anumite grupuri de elevi (studenți) cu particularități individuale (aptitudini, interese etc.) relativ asemănătoare; cercuri pe obiecte (științifice, tehnice, artistice etc.) ce interesează anumite grupuri de elevi (studenți) cu particularitățile individuale relativ asemănătoare; consultații și discuții diverse ce interesează, de asemenea, grupuri de elevi (studenți) cu particularități individuale relativ asemănătoare etc.

Reguli și condiții de aplicare eficientă a principiului individualizării și diferențierii învățării: cunoașterea cât mai completă a fiecărui elev (student), atât ca individualitate, cât ca ființă socială pentru ca să se poată concepe și realiza o tratare individualizată și diferențiată adecvată și eficace; îmbinarea judicioasă a tratării individuale și diferențiate cu tratarea globală, frontală de grup, care să asigure atât dezvoltarea posibilităților individuale, cât și a caracteristicilor comune vârstei din care fac parte elevii (studenții); tratarea individuală și diferențiată a învățării să fie privită ca un demers în devenire și schimbare, pentru a adapta adecvat și eficace conținuturile și strategiile educaționale; folosirea învățământului programat, a învățământului

asistat de calculator, care oferă conținuturi și strategii de tratare individuală și diferențiată a învățării (programe adaptive, ritm individual de învățare etc.); conștientizarea în mod activ a elevilor (studentilor) privind posibilitățile lor individuale, în scopul găsirii (adaptării) de către ei înșiși a conținuturilor și strategiilor de învățare la specificul individualității lor; folosirea adecvată a unor conținuturi ale învățării în funcție de modul de selecție și de organizare a grupurilor de învățare.

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; eficiență ridicată în folosirea cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor; adaptabilitatea la nou, la schimbări a cunoștințelor teoretico-aplicative; inițiativă și spirit de independență; capacitatea de autoinstruire, autocontrol și autoevaluare; responsabilitate personală și socială; integrare socio-profesională cu randament sporit, cu spirit de competiție și creativitate; evitarea alienării profesionale și a creativității. Este o normă didactică conform căreia cunoștințele esențiale însușite trebuie păstrate timp îndelungat pentru a putea fi reproduse și aplicate când va fi necesar.

Pentru a asigura însușirea temeinică a cunoștințelor se impune respectarea următoarelor **cerințe:** *respectarea în activitatea de predare-învățare a celorlalte principii didactice; cunoașterea scopului învățării, a importanței și utilității cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor; repetarea cunoștințelor.*

Principiul conexiunii inverse(retroacțiunii) în procesul de învățământ: Cunoscut și sub denumirea de principiu al *feedback*-ului exprimă cerința analizei și îmbunătățirii activității instructiv-educative și a rezultatelor ei, în funcție de informațiile primite asupra rezultatelor anterioare. Principiul conexiunii inverse impune ca principală cerință *exercitarea unui control operativ, sistematic asupra rezultatelor și proceselor care au condus*

la aceste rezultate și valorificarea informațiilor în scopul reglării și auto-reglării procesului de învățământ în vederea unei optime funcționalități. Se folosesc, în acest scop, observațiile curente, chestionările orale, probele de evaluare de diferite tipuri. Acestea trebuie să-l conștientizeze pe elev cu privire la nivelul de pregătire atins, să-l ajute să depisteze lacunele, să-l motiveze pentru continuarea eforturilor de învățare. Pentru cadrul didactic, respectarea acestui principiu favorizează obținerea de informații privitoare la gradul de pregătire al elevilor, dificultățile întâmpinate în realizarea sarcinilor de învățare și derularea activității de predare, elemente care constituie punctul de plecare în proiectarea demersului didactic pentru etapa următoare.

Respectarea acestui principiu asigură buna funcționare a procesului de învățământ, creează premisele îndeplinirii obiectivelor proiectate, asigură progresul dezvoltării psihice a elevilor, îi deprinde să se autoevalueze și să depună eforturi de ameliorare a propriei pregătiri.

SARCINI DE LUCRU, TEME DE REFLECȚIE:

1. Identificați principiile didactice a căror esență exprimă citatele următoare:

a) *„Nu orice informație este posibilă de a fi introdusă în clasă. Profesorul trebuie să selecteze atent și să înmănușeze doar acei stimuli culturali care concordă cu apetențele și nevoile elevilor. [...] într-o situație didactică autentică, profesorul va crea acele contradicții optime dintre cunoscut și necunoscut, dintre ușor și greu, dintre concret și abstract, astfel încât să-i incite pe elevi la interogație și cercetare”* [C. Cucuș, 2002].

b) *„Non scholae sed vitae discimus.”* (Nu pentru școală, ci pentru viață învățăm) (Seneca (4 I.Hr - 65 D.Hr).

c) *„Și ca totul să ți se imprime cât mai ușor, trebuie apelat, ori de câte ori este posibil, la simțuri... să fie unite auzul cu vederea și gustul, cu mâna..., materia care trebuie învățată să nu fie doar expusă, ca să pătrundă numai în urechi, ci ea trebuie prezentată și prin imagini, ca astfel reprezentarea să se imprime ochiului, urechii, intelectului și memoriei”* [J. A. Comenius].

d) *„Mintea cu cunoștințe fragmentare și neordonate seamănă cu o cămară plină, dar în dezordine, în care găsești ceva, doar din întâmplare”* [K. D. Ușinsky].

2. Formulați o listă proprie de principii didactice, altele decât cele prezentate și argumentați-vă opțiunea.
3. Ca și profesor practician, ce măsuri/soluții concrete ați adopta pentru respectarea sincronă a principiilor didactice (clasice)?
4. Reamintindu-vă practicile educative ale profesorilor voștri, menționați care sunt cele mai frecvent încălcate principii? De ce? Ca profesor, ce ați face pentru remedierea acestei situații?
5. Analizați situația de problemă. Încercați să depistați care principii didactice au fost încălcate de către cadrul didactic: *„Este ora 13:10. Suntem în sala festivă de la ultimul etaj al facultății. A început cursul de biologie. Profesorul, bine documentat, vorbește studenților. Expunerea este alertă, discursul este dens, sunt foarte multe informații noi, explicații ample, termeni, savanți. Oferă chiar multe cifre, procente. După aproape o jumătate de oră studenții din ultimele rânduri încep să scrie pe niște foi pe care încearcă să le ascundă de privirile profesorului, unii citesc. În primele două rânduri se zăresc și figuri atente, cu o față de ușoară iritare: „ce spune?”, „ce-i aia?”, „la urma urmei ... la ce-mi trebuie?!”. Profesorul se așează mai bine în scaun, ridică ușor vocea, explică mai rar (dar prea utilizează termenii „ăia greoi”). Și totuși, în anul I parcă nu se potrivește „materia asta aridă, ruptă de tot ceea ce știm”. La ce ne trebuie, la urma urmei?!”*
6. Explicați legătura dintre teorie și practică. Argumentați rolul practicii în teorie.
7. Care credeți că sunt principiile cele mai puțin aplicate și cele mai des aplicate în clasele primare?
8. Determinați pe ce principii se bazează procesul de învățământ la universitate.
9. Formulați un principiu didactic personal, altul decât cele prezentate și fixați notele sale caracteristice.

UNITATEA DE ÎNVĂȚARE NR. 4. CONȚINUTUL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI

- 4.1. Conținutul învățământului – delimitări conceptuale
- 4.2. Surse și criteriile de selecție a conținutului învățământului
- 4.3. Însușirile conținutului învățământului
- 4.4. Caracteristicile conținutului învățământului

Finalități vizate prin studiul unității de învățare

După studierea unității și realizarea sarcinilor de învățare, studenții vor fi capabili:

- să definească conceptele: conținutul învățământului;
- să determine criteriile de selecție a conținutului învățământului;
- să identifice principalele surse de selecție a conținutului învățământului.

Cuvinte-cheie: Conținut, conținutul învățământului, surse, criteriile etc.

4.1. Conținutul învățământului – delimitări conceptuale

Conceptul de conținut (sau conținuturi) desemnează substanța cea mai palpabilă, mai concretă, a procesului de învățământ, ceea ce se predă și ceea ce se învață în cadrul acestui proces [6].

Conținuturile sunt transpuse în materiile școlare și activitățile educative dezvoltate la nivelul școlii. Prin intermediul unor metode, mijloace și forme de activitate adecvate, conținuturile trebuie să fie abordate de către elev în amănunt, prelucrate, stocate, reproduse, aplicate conform cerințelor stabilite prin obiectiv, ele constituie materia prin care sunt realizate obiectivele.

M. Ionescu înțelege prin **conținutul învățământului** „volumul, structura și natura cunoștințelor cu ajutorul cărora este realizată instruirea și

educarea omului, pe trepte distincte de școlarizare, într-o etapă istoricește determinată” [53, p. 107].

Componenta principală a procesului de învățământ constă dintr-un „ansamblu de valori specifice și dominante într-o societate, selectate din ceea ce a creat mai valoros umanitatea, structurate în cunoștințe ce conduc la formarea unor deprinderi, priceperi, capacități, modele de acțiune și trăiri, în conformitate cu cerințele actuale și de perspectivă ale societății...” [78, p. 221].

Conținutul procesului de învățământ reprezintă ansamblul resurselor pedagogice informaționale, stabilite la nivelul structurii materiale a sistemului de învățământ, conform finalităților *macrostructurale* și *micro-structurale*, care determină criteriile de elaborare a planului de învățământ, a programelor școlare/universitare, a manualelor școlare/cursurilor universitare, a altor materiale necesare pentru stimularea activității de învățare a preșcolarilor, elevilor, studenților [26, p. 50].

Conceptul de *conținut al învățământului* desemnează ansamblul valorilor ideatice și de abilități practice selectate din tezaurul cunoașterii și practicii umane în funcție de obiectivele curriculare ale fiecărei trepte, profil și forme de învățământ care se transmit și se dobândesc pentru dezvoltarea personalității și formarea profesionalității tinerilor generații în vederea integrării lor socio-profesionale [6, p. 104].

Conținutul învățământului este supus în permanență unui proces de verificare și evaluare, de adaptare și transformare, datorită dezvoltării științei și tehnicii, vieții sociale în general, precum și transformărilor esențiale ce se produc în metodologia și în paradigmele științelor contemporane [49].

Conținutul învățământului răspunde la întrebarea didacticii „Ce?”, „Ce trebuie să învețe elevul?”. Acest „Ce” are în vedere sistemul de cunoștințe, priceperi, deprinderi, mijloace, metode de gândire și activitate selectate și propuse pentru însușire. „Ce trebuie să învețe elevul în clasele primare?”. La această întrebare se gândesc mulți pedagogi, fiindcă în clasele primare se pune fundamentul formării concepției științifice despre lume la copii. Conținutul învățământului primar este baza formării personalității elevului, formării gândirii, intereselor cognitive, pregătirii pentru viață.

4.2. Surse și criteriile de selecție a conținutului învățământului

Selecția conținuturilor este puternic influențată de predeterminări valorice, experiențiale, deziderative, imaginative.

Selecția conținuturilor este un act de mare responsabilitate și presupune respectarea unor indicatori de relevanță fapt ce permite evitarea unor disfuncții precum supraîncărcarea programelor, minimalizarea valorilor și conceptelor fundamentale, provocarea unor discrepanțe între finalități și obiective operaționale, diminuarea caracterului formativ al activităților didactice [49].

O listă cuprinzătoare a **surselor conținuturilor învățământului** – având drept criteriu domeniile și problematicile societății contemporane – apare în diferite lucrări ale lui G. Văideanu [apud, 27].

1. Prima sursă constă din **evoluția științelor exacte**. Ea se impune prin „mutațiile” ce se preconizează în acest sens, cu deosebire prin combinarea diferitelor discipline (disciplinele de graniță) sau cel puțin al transferurilor metodologice de la o disciplină la alta. De exemplu, *metodele matematice transpuse masiv în studiul științelor despre natură în genere*.

2. **Evoluția tehnologiei**, cu urmări în toate domeniile vieții economico-sociale, *începând cu industria și agricultura și prelungindu-se până la viața de familie și viața casnică individuală*. Transpusă în conținuturi de învățământ, această sursă ne conduce obligatoriu la însușirea încă din școală a noi tipuri de conținut utile tinerilor: *mănuirea aparatului diverse, însușirea deprinderii de realizare a unor lucrări de utilitate cotidiană și primordială în fiecare locuință civilizată, căpătarea cunoștințelor și deprinderilor elementare (dar de bază) în domeniul agriculturii, industriei casnice etc.*

3. **Evoluția lumii muncii**, grație exigențelor reclamate de activitățile social utile de toate genurile: producție, proiectare, servicii de tot felul. Drept urmare, acestea nu mai pot fi concepute fără o ordonare maximă și fără derulare de cea mai mare operativitate și acuratețe. Este una între alte cauze, care conduc la includerea informaticii în curriculum-ul școlar de cele mai diferite nivele.

4. **Evoluția științelor sociale și umane**, aceasta reiese dintr-o necesitate a epocii, generată de îndepărtarea școlii de studierea problemelor omului,

fapt petrecut printr-o exacerbare a interesului pentru tehnică și pentru științele fundamentale care o propulsează (matematica, fizica). Evoluția științelor social-umane și promovarea lor la scară egală cu cele exacte vine în întâmpinarea necesității de cultivare prioritară a unor atitudini și a unor capacități, toate realizabile prin intermediul științelor pomenite mai sus: filosofie, sociologie, psihologie, drept, antropologie generală etc.

5. *Evoluția culturii și artei*, la rândul lor, reclamă luarea în considerare a altor surse ale conținuturilor învățământului viitorului.

6. *Dezvoltarea într-un ritm mereu mai accelerat a sportului, turismul*. Includerea în conținuturile de învățământ a acestei adevărate mișcări de masă, impun niște obiective ce țin de umanizarea ființei umane și a societății umane: apropierea și cunoașterea indivizilor și popoarelor, promovarea păcii, promovarea omeniei prin intermediul spiritului olimpic.

7. *Impactul sportului asupra prezentului*, chiar cu trimitere la unitatea cu trecutul, reprezintă o altă sursă posibilă a conținuturilor, de unde și propunerea de a se introduce în programele școlilor moduli sau activități de prospectare a vieții în general, odată cu inițierea elevilor în exerciții prospective.

8. *Aspirațiile tineretului*, ca „purtător de viitor” prin excelență, trebuie să se îndrepte spre alte nuanțări ale conținuturilor învățământului: aspirații cum ar fi: cea de participare, aspirația spre viața democratică, dorința de a se implica în luarea unor măsuri de includere a tineretului în acțiuni de autoeducație, dar mai ales de autoconducere.

După cum precizează *C. Moise*, această idee reprezintă „o fericită reluare a unora schițate în perioadele anterioare ale dezvoltării școlii [perioada interbelică, de pildă], când în multe unități școlare se experimenta cu mare succes posibilitatea de autoguvernare a elevilor, chiar de la vârste destul de timpurii” [68, p. 91].

9. *Importanța crescândă a mass-media* în formarea tineretului contemporan, ridică o nouă provocare în fața selecției conținuturilor educaționale: nu este vorba numai de valorificarea informației dobândite pe aceste căi, ci și de punerea ei de acord cu conținuturile formale (incluse în programele școlare de specialitate), sau cel puțin de punerea ei în relația necesară cu aceste conținuturi „informale” (cele căpătate prin mass-media) care ar

putea veni în contradicție flagrantă cu cele „formale” (din programele școlare). Atenția responsabililor învățământului ar trebui să fie cu atât mai trează, cu cât emisiunile prin mass-media sunt realizate în multe cazuri, fără pregătire pedagogică și fără scopuri neapărat educative, ci mai curând comerciale.

10. Achizițiile cercetării pedagogice sunt, la rândul lor, generatoare nu numai de conținuturi, ci poate, mai ales de moduri de selecționare și organizare a acestora, sau de probleme noi puse în legătură cu formarea formatorilor (educatorilor).

11. Problematika lumii contemporane, ca sursă pentru conținuturile învățământului ar fi, de fapt, cea mai cuprinzătoare și mai greu de lămurit. Ea include o gamă de elemente de diversitate maximă, începând cu cele economice și demografice, continuând cu cele politice globale și mai ales cu cele ale dinamicii relațiilor interstatale și interetnice, toate avându-și măcar o parte din rezolvare pe calea educației.

I. Bontaș enumeră următoarele surse în baza cărora se selectează conținutul învățământului [6, p. 110]:

Știința și tehnica în continuă dezvoltare. Acumulările științei și tehnicii determină, conform cu diversitatea lor, selecția atât a unei importante părți a conținuturilor de cultură generală fundamentale (fizică, matematică, biologie, chimie, filosofie, etică, istorie etc.), cât și a conținutului care fundamentează și modernizează cultura generală de specialitate (cibernetică, informatică etc.), precum și a tuturor conținuturilor culturii de specialitate specifice diferitelor domenii speciale (tehnice, medicale, pedagogice, etc.).

Cultura și arta în continuă dezvoltare. Acumulările culturii și artei determină constituirea acelei părți a culturii generale cu un pronunțat caracter umanist, obiectivate în disciplinele ce cuprind conținuturi privind literatura, arta cu diversele ei componente, științele sociale, limba maternă și limbile străine, ca și unele conținuturi ce îmbină caracterul de cultură generală umanist cu caracterul de specialitate, obiectivat în discipline ca estetica industrială – designul, arhitectura și urbanistica etc.

Fenomenele și sursele lumii contemporane sursele teoretico-acționale contemporane influențează conținutul învățământului, în sensul că amplifică, modifică sau inovează informațiile și practicile (tehnologiile lor de aplicare), eliminând, în același timp, ceea ce a intrat în contradicție cu dezvoltarea

contemporană a științei, tehnicii și culturii, artei etc. Asemenea fenomene, surse determină apariția unor conținuturi noi, obiectivitate într-o diversitate de discipline moderne de învățământ, așa cum au fost cibernetica, informatica, marketingul, managementul etc. Asemenea fenomene sunt, în același timp, și sursa dinamizatoare a modernizării strategiilor didactice – metode, mijloace, forme etc., care pot să conducă la valorificarea superioară a conținuturilor în procesul de predare-învățare, în modificarea relațiilor și a altor componente ale acestui proces, așa cum sunt: obiectivele, evaluarea etc.

Criteriile selectării și organizării conținutului învățământului. Conform opiniei lui C. Cucoș selecția și structurarea conținuturilor care dau sens întregului curriculum se realizează în concordanță cu o serie de criterii [27]:

Criterii filosofice selecția conținuturilor se realizează din perspectiva unei concepții despre om și realitate ce caracterizează comunitatea în trecutul și prezentul său;

Criterii ideologice – alegerea unor elemente din ansamblul cultural pentru a fi inserate în conținuturile educației depinde și de interesele și năzuințele celor care au puterea de a lua decizii la un moment dat;

Criterii epistemologice – orice conținut școlar selectat trebuie să respecte logica ariei academice sau practice din care a fost selectat;

Criterii sociologice – fizionomia conținuturilor la un moment dat va oglindi ceea ce o societate își dorește, poate sau își propune în acel moment. Practica socială poate impune pătrunderea de noi conținuturi, declasarea altora, schimbări de accente, acumularea de noi exigențe etc.;

Criterii psihologice – se referă la particularitățile publicului școlar, la psihogeneza structurilor de cunoaștere, la posibilitățile obiective de a accede și încorpora elemente cognitive, afective, comportamentale infuzate în conținuturi – de aceste constrângeri trebuind să se țină cont în selectarea conținuturilor pentru a face posibilă învățarea și formarea optimă;

Criteriile etice – nu orice ansambluri explicative, teoretice se prezintă în mediul școlar;

Criterii pedagogice – în conținuturi vor fi incluse nu doar cunoștințe, ci și dispozitive necesare pentru a forma capacități psihice, trăsături de personalitate. Conținuturile trebuie astfel selectate încât să genereze elevilor dispoziții de a învăța și de a deveni autonomi din punct de vedere spiritual.

Documentele de politică a educației concentrează un ansamblu de **criterii și cerințe** de ordin *filosofic, sociologic și economic*, prelucrate în sens prioritar pedagogic cu privire la conținutul învățământului [25].

Criteriile și cerințele de ordin filosofic acționează la nivelul finalităților pedagogice macrostructurale, care reflectă o anumită filosofie a educației, relevantă la nivelul structurii de adaptare internă a sistemului de învățământ.

Criteriile și cerințele de ordin sociologic imprimă activității de selecționare, proiectare și realizare a conținutului învățământului o viziune sistemică, asumată la nivelul concepției despre cunoaștere și al funcției de promovare a valorilor sociale prin intermediul instituției școlare.

Criteriile și cerințele de ordin economic transferă activității de selecție, proiectare și realizare a conținutului învățământului responsabilități politice în legătură cu formarea unei „forțe de muncă” integrabilă în societatea prezentului și, mai ales, a viitorului. Aceasta presupune: orientarea practică a cunoștințelor și a capacităților proiectate ca valori potențial tehnologice, respectiv ca valori științifice aplicabile în diferite domenii și situații; introducerea educației/instruirii tehnologice în rândul disciplinelor școlare care formează „trunchiul comun de cultură generală”; integrarea pregătirii de specialitate în procesul de formare structurală, de bază, a personalității umane; asigurarea specializării largi, complexe, adaptabilă la condiții de schimbare a profesiei și chiar a domeniului socioprofesional; valorificarea resurselor economice, politice și culturale ale educației tehnologice la nivelul unui model teoretic și practic specific societății postindustriale, de tip informațional.

Selectarea și organizarea conținutului, după *I. Bontaș*, au la bază un sistem de principii și criterii de natură axiologică, logică, psihologică, pedagogică în interacțiune. Printre aceste principii și criterii menționăm următoarele [6, p. 112]:

- **Exigențele societății contemporane** puse în fața învățământului, ale formării personalității și pregătirii profesionale, precum și achizițiile și exigențele revoluției științifico-tehnice, ale progresului social.
- **Rolul și ponderea disciplinelor și a grupelor de discipline** în cadrul culturii generale și culturii de specialitate în corelare cu gradele și profilele învățământului.

- **Îmbinarea caracterului informativ și formativ** al conținutului învățământului cu accentul pe caracterul formativ al acestuia, în vederea dezvoltării și manifestării capacităților generale și profesionale.
- **Accentuarea caracterului practic-aplicativ** al conținutului învățământului, în vederea sporirii eficienței acestuia pentru integrarea socio-profesională.
- **Realizarea interdisciplinarității** a întrepătrunderii prin cooperare-coordonare a disciplinelor științifice la nivelurile interdisciplinar, pluridisciplinar și transdisciplinar ale conținutului învățământului.
- **Realizarea unor conținuturi integrate** care realizează contopirea conținuturilor a două sau mai multe discipline într-un conținut informațional, unitar, formându-se o singură disciplină.
- **Realizarea modulară** poate integra într-un sistem format din elemente similare (modulare).

4.3. Însușirile conținutului învățământului

Însușirile cele mai importante și specifice conținutului învățământului, propuse de *I. Bontaș* [6, p. 104-105], sunt: *cantitatea și calitatea*.

Cantitatea – (lat. „*cantitas*” – însușire ce exprimă mărimea, numărul, volumul) reprezintă însușirea conținutului învățământului care evidențiază numărul, mulțimea, mărimea și extinderea informațiilor și abilităților practice, cu alte cuvinte, evidențiază volumul de cunoștințe teoretice și practice ce se selectează pentru o disciplină de învățământ în funcție de gradul, profilul și obiectivele instructiv-educative ale acesteia. Prin cantitate, conținutul învățământului răspunde la întrebarea cât anume trebuie transmis și însușit (învățat) la o anumită disciplină de învățământ și pe ansamblul învățământului, determinând caracterul informativ al conținutului.

Calitatea – (lat. „*qualitas – atis*” – fel de a fi, însușire bună, valoroasă, calitate) reprezintă însușirea conținutului învățământului care evidențiază valoarea, esențialitatea, profunzimea, nivelul, funcționalitatea, performanța, valabilitatea, durabilitatea, fiabilitatea și eficiența cunoștințelor în dezvoltarea personalității și în formarea profesionalității, în dezvoltarea capacităților intelectuale și profesionale ale tineretului. Calitatea răspunde la întrebarea ce anume se transmite și se învață, determinând caracterul formativ al conținutului.

Între cele două însușiri există interacțiune, în sensul că este necesar să se transmită un anumit volum de informații, volum care să fie selectat după notele esențiale ale calității. Deci, nu încărcarea conținutului cu foarte multe cunoștințe, ci cu acele cunoștințe care spun mult sub raportul semnificațiilor, valorii, viabilității, eficienței ideatice și practice, adică sunt de calitate [6, p. 104-105].

4.4. Caracteristicile conținutului învățământului

În funcție de dezvoltarea cunoașterii umane, de progresul științific, tehnic, cultural etc., care pot limita sau extinde dimensiunile conținutului învățământului prezintă următoarele caracteristici: *stabilitatea, mobilitatea, diversificarea și specializarea și amplificarea* [6, p. 105-107].

Stabilitatea este caracteristica care asigură constanța și valabilitatea timp îndelungat a anumitor cunoștințe – idei, teorii, principii. Aceste cunoștințe reprezintă „fondul de aur” al cunoașterii și practicii umane, deci și al conținutului învățământului, care nu s-au uzat moral, ori au suferit o uzură nesemnificativă, fiind transmise și însușite de la o generație la altă. **De ex. Teorema lui Pitagora, scoaterea rădăcinii la pătrat, precum și anumite teorii, legități cu privire la educație.**

Mobilitatea este proprietatea, caracteristica conținutului învățământului de a se schimba, de a se înnoi în permanență, ca urmare a progresului științific, tehnic, cultural etc. continuu, dar și a uzurii morale a anumitor cunoștințe teoretice și practice. Această caracteristică presupune receptivitatea față de ceea ce a apărut nou și valoros, înseamnă înlăturarea a ceea ce s-a uzat moral și integrarea într-o structură nouă a cunoștințelor teoretice și practice noi, determinate de progresul științifico-tehnic, cultural etc. Aceasta oferă conținutului învățământului calitatea de a contribui la pregătirea tineretului studios în pas cu noul, pentru ziua de mâine și nu pentru ziua de ieri. Scoaterea cunoștințelor uzate reprezintă și o cerință a înlăturării supraîncărcării conținutului cu date fără valoare și ineficiente.

Diversificarea și specializarea – adâncirea studiilor și investigațiilor, diviziunea socială a muncii au dus la diversificarea științelor, la apariția disciplinelor de învățământ, menținându-se interacțiunea dintre ele. Pentru dezvoltarea personalității, a asigurării unor noi calificări dinamice, receptive

la nou și la schimbări științifico-profesionale, conținutul învățământului include discipline din toate grupele de științe, ale căror loc și importanță sunt determinate de gradele și profilele învățământului. Datorită dinamicii continue a schimbărilor produse de știință, tehnică, conținuturile învățământului nu pot să se restrângă la o calificare îngustă, ci ele urmăresc formarea unei pregătiri de specialitate de profil larg, care să dea profesionistului posibilitatea integrării cu randament într-o activitate utilă, dar și adaptării, cu relativă ușurință, la nou, la schimbări, specializarea propriu-zisă dezvoltându-se în activitatea social-utilă, după absolvirea școlii (facultății).

Amplificarea treptată a conținutului învățământului – pe măsură ce se trece de la un grad la altul de învățământ, de la învățământul primar, până la cel superior, conținutul învățământului se îmbogățește, se dezvoltă, adică se amplifică continuu sub raportul semnificațiilor, al extensiunii și profunzimii, al implicațiilor lui imediate, cât și de perspectivă, determinând antrenarea și dezvoltarea spiritului creator, într-un demers științific și didactic liniar.

SARCINI DE LUCRU, TEME DE REFLECȚIE:

1. Analizați organizarea conținuturilor la un obiect de specialitate (la alegere).
2. Studiați un manual de specialitate și analizați conținutul din perspectiva criteriilor de selecție și organizare a acestora, din perspectiva funcțiilor sale și a condițiilor de elaborare. Ce observații puteți face?
3. Numiți criteriile după care veți selecționa manualul școlar cel mai potrivit pentru elevii dumneavoastră.
4. Explicați diversitatea surselor prezentate. Identificați alte surse posibile?
5. Analizați și interpretați critic următorul citat: „*În condițiile dinamicii și complexității schimbărilor care se înregistrează la nivelul întregii societăți, diversele surse sau repere ale dimensionării conținutului învățământului se află în prezent într-un continuu proces de multiplicare, diversificare, întrepătrundere și accentuare a complexității lor*” [M. Bocoș, D. Jucan, 2008].
6. Identificați dificultățile ce pot interveni în selectarea și organizarea conținuturilor din partea profesorului, în vederea accesibilizării acestora.
7. În practica educativă, profesorul poate să folosească la clasă, simultan, mai multe manuale alternative. De ce îi este permisă această decizie? Ce consecințe decurg? Cu ce efecte?

UNITATEA DE ÎNVĂȚARE NR. 5. CURRICULUM EDUCAȚIONAL

- 5.1. Delimitări conceptuale
- 5.2. Evoluția conceptului de curriculum
- 5.3. Fundamentele curriculumului
- 5.4. Tipurile de curriculum
- 5.5. Produse curriculare
- 5.6. Reforma curriculară în Republica Moldova
- 5.7. Finalități curriculare

Finalități vizate prin studiul unității de învățare

După studierea unității și realizarea sarcinilor de învățare, studenții vor fi capabili:

- să definească conceptul de curriculum în sens îngust și în sens larg;
- să identifice etapele evoluției conceptului de curriculum;
- să relateze despre abordările teoretice ale curriculum-ului;
- să deducă avantajele curriculum-ului disciplinar.

Concepte-cheie: *curriculum, curriculum disciplinar.*

5.1. Delimitări conceptuale

Deși nu există încă, în literatura pedagogică actuală, un consum asupra unei definiții unice a conceptului de curriculum, s-a conturat totuși, cu claritate, cadrul său referențial.

Conceptul de **curriculum** implică anumite probleme de ordin teoretic și metodologic. În acest context, este necesară „delimitarea riguroasă a câmpului de referință a conceptului, plecând de la etimologia termenului și de la originile sale reflectate în evoluția sa istorică până la semnificațiile pedagogice actuale” [26, p. 187-190].

În sens larg, curriculum-ul desemnează ansamblul de politici, procese și experiențe educaționale pe care școala le oferă elevului pe parcursul școla-

rizării, materializat în: *Concepția dezvoltării învățământului; Legea învățământului; Concepțiile disciplinelor școlare; Curriculum de bază* [33, p. 110].

Curriculum-ul este un model pedagogic, care realizează politica educațională a statului, fiind conceput în baza teoriei factorilor și a teoriei axiologice, constituit dintr-un număr necesar și deplin de elemente în interrelații corelate la toate nivelurile curriculare, asigurând formarea intelectuală a elevilor” [49].

Curriculum-ul cuprinde, **în sens larg**, filosofia educației, valorile, obiectivele și structurile manageriale, conținuturile, strategiile, experiența elevilor, evaluarea și rezultatele instruirii [49].

În sens restrâns, curriculum-ul desemnează ansamblul documentelor de tip reglator în cadrul cărora se consemnează datele esențiale privind procesele educative și experiențele de învățare pe care școala le oferă elevului. Curriculum-ul cuprinde conținutul procesului de învățământ, care se concretizează în ansamblul documentelor școlare de tip reglator: planuri de învățământ, programe/ curriculum disciplinar, manuale școlare, ghiduri pentru profesori, materiale-suport [33, p. 111].

5.2. Evoluția conceptului de curriculum

Termenul *curriculum* a constituit în ultimele decenii principalul operator al reformelor școlare în sistemele educaționale din Europa. Într-o lucrare de sinteză *Curriculum. Development* editată de John Willes notează: „Termenul curriculum provine din latinul *currere*, care înseamnă *a alerga*. Este utilizat în Scoția în anul 1820 și cu un secol mai târziu, în Statele Unite. Cu timpul, termenul *a alerga* capătă noi semnificații: cursa de studiu, parcurs de învățare. Termenul de curriculum este consemnat pentru prima dată în documentele universităților din Leiden (1582) și Glasgow (1633).

Istoric, curriculumul a existat de când există educația. Cele mai vechi instituții de învățământ s-au bazat pe un curriculum riguros stabilit, de exemplu, curriculumul Academiei înștiințate de Platon la Atena în veacul al V-lea î.Hr. El se baza pe „discipline muzicale” egale cu numărul celor șapte muze și armonizat în funcție de vocația fiecăreia. În Evul Mediu școlile mănăstirești aveau un curriculum riguros bazat pe Cele șapte arte liberale, iar educația cavalerescă le imită, desfășurându-se pe baza așa-ziselor Cele șapte virtuți.

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

Semnificația modernă a conceptului curriculum a fost lansată de **John Dewey**. Pedagogul american a demonstrat necesitatea de a corela conținuturile înscrise în programele școlare cu obiectivele învățării și experiențele de învățare organizate de educator pentru elevi.

Până la mijlocul secolului al XIX-lea, conceptul de *curriculum* a fost folosit, în general, cu înțelesul de curs oficial, organizat într-o școală, colegiu, universitate, a cărei parcurgere și absolvire asigura cursantului un grad superior de școlarizare.

În secolul al XX-lea conceptul curriculum a căpătat o nouă extensie, curriculum design („proiectarea curriculară”). În anii 50 în științele educației se precua curriculum development „dezvoltarea curriculară”). Din anii 60 în științele educației a pătruns o metodologie nouă de studiu: abordarea sistemică a procesului educativ („curriculum proces”). Din anii 70 se introduce conceptul „managementul curriculumului”.

Analizând cele menționate, conchidem că termenul curriculum este utilizat frecvent în teoria și practica educațională în două moduri: *pentru a desemna activități de cercetare – dezvoltare a educației; pentru a desemna documente și componente ale acestei activități sau componente ale educației propriu-zise* [33, p. 111-112].

Evoluția abordărilor curriculare cuprinde convențional trei etape [33, p. 111-112]:

- *Etapa tradițională* [sec. XVII – sec. XIX]: curriculumul are sensul de „curs oficial” organizat într-un cadru instituționalizat, specializat în educație.
- *Etapa modernă* [prima jumătate a sec. XX]: curriculumul are sensul de proiect pedagogic organizat prin corelarea obiectelor [disciplinelor] de învățământ cu experiențele de învățare directă și indirectă ale elevilor];
- *Etapa postmodernă* [sec. XX-XXI]. Curriculumul are sensul de proiect pedagogic organizat pe baza unor principii care evidențiază importanța prioritară a obiectivelor asumate, care determină alegerea anu-

mitor experiențe de învățare, strategii de organizare a învățării, mijloace de evaluare.

Majoritatea definițiilor – explicit sau implicit – se raportează la programul de studiu și la disciplina școlară ca la elemente de nucleu ale curriculumului național.

5.3. Fundamentele curriculumului

Fundamentul istoric al curriculumului poate fi identificat în condițiile în care acesta „s-a impus în științele educației în secolul al XX-lea prin intermediul literaturii psihopedagogice anglo-saxone”. O cauză a confuziilor care persistă în definirea și fundamentarea curriculumului este chiar de natură istorică. Astfel, unele semnificații valabile într-o anumită epocă istorică sunt folosite și în prezent. Cel mai întâlnit exemplu este cel care pune semnul egalității între curriculum și conținutul învățământului, ceea ce constituie o greșeală foarte mare.

Fundamentul filozofic a curriculumului preconizează o viziune globală asupra celor predate – învățate. Fundamentul filozofic cere o viziune unitară a curriculumului și asigură o educație axiologică, care realizează perspectiva valorilor autentice, validate ca atare de o anumită practică pedagogică sau socio-culturală.

Fundamentul sociologic al curriculumului este asigurat prin acele „invariante culturale” care intervin la nivelul oricărei societăți, determinând și influențând modul de proiectare și de realizare al conținuturilor educației și instruirii. Baza sociologică a curriculumului cuprinde mai multe „subsisteme majore” considerate esențiale în cadrul oricărei societăți, care sunt reflectate la nivelul programelor prin intermediul unor vectori care țin de specificul cultural al educației și al instruirii. Acești vectori care acționează, direct sau indirect ca resurse culturale stabile (invariante culturale), valabile la nivelul unei relații logice și pedagogice între cultura socială și cultura școlară, reprezintă: 1) politica epocii; 2) economia epocii; 3) comunicarea epocii; 4) raționalitatea epocii; 5) tehnologia epocii; 6) morala epocii; 7) credințele epocii (religia – religiile) epocii; 8) estetica epocii; 9) maturizarea socială și individuală a indivizilor într-o anumită epocă. Fundamentele sociologice ale curriculumului scot în evidență calitatea școlii [98, p. 34].

Fundamentele psihologice ale curriculumului sunt cercetate la nivelul unei științe a educației elaborată pe baza raporturilor de interdisciplinaritate dintre pedagogie și psihologie. Există astfel o fundamentare psihologică a curriculumului determinată de stadiile de dezvoltare ale elevului, de factorii educabilității, de teoriile învățării. Pentru proiectarea curriculumului respectarea stadialității psihologice constituie un factor de primă importanță. Există o legătură logică între potențialul psihologic al fiecărei vârste psihologice și structura curriculumului școlar. Această legătură este reflectată în sistemele moderne de învățământ prin modul cum sunt structurate nivelurile și treptele școlare, plecând de la importanța acordată învățământului general și obligatoriu, prelungit până la vârsta de 16 ani [98, p. 34].

Fundamentele pedagogice ale curriculumului. Fundamentarea pedagogică a curriculumului constă în definirea și clasificarea finalităților educației. Finalitate – scopul în vederea căruia are loc o activitate; tendință sau orientare a cuiva sau a ceva spre un anumit scop. Finalitățile pedagogice (educației) sunt orientate, asumate la nivel de politică a educației în vederea realizării activității de formare – dezvoltare a personalității umane, conform anumitor valori. Aceste valori reflectă dimensiunile psihosociale angajate la nivelul unor modele culturale determinate din punct de vedere istoric: valorile individuale ale societății premoderne: adevăr, bine, frumos, sacru; valorile sociale ale societății moderne: libertate, egalitate, solidaritate, legalitate; valorile psihosociale ale societății postmoderne (determinate de evoluția societății postindustriale, informatizate): deschidere, creativitate. Finalitățile microstructurale ale educației definesc orientările educației și instruirii valabile la nivelul procesului de învățământ realizate prin intermediul obiectivelor educației (pedagogice, didactice) proiectate pe diferite grade de generalitate (ca obiective generale, ca obiective specifice, ca obiective concrete). Aceste finalități sunt incluse în documente de politică școlară, în produsele curriculumului: planul de învățământ, programele și manualele școlare, proiectele curriculare ale cadrelor didactice (planificarea anuală, semestrială, proiectele de lecții) [98, p. 35-38].

Principiile de bază ale curriculumului: Principiile de bază ale curriculumului au valoarea unor „norme”, aplicabile, în ordinea ierarhică

propusă, la nivelul oricărui proiect educațional. *R. W. Tyler* a propus un ansamblu de principii care stau la baza curriculum-ului:

- principiul selectării și al definirii obiectivelor activității de educație/învățare;
- principiul selectării și al construirii experiențelor de educație/învățare în funcție de obiectivele stabilite anterior;
- principiul organizării metodologice a experiențelor de educație/învățare pentru obținerea unui efect formativ maxim;
- principiul evaluării rezultatelor prin raportare la obiectivele propuse în vederea perfecționării continue a activității de educație/învățare [apud, 25].

5.4. Tipurile de curriculum

În contextul unei analize mai detaliate, curriculumul poate fi clasificat în conformitate cu mai multe **criterii** [49]:

- *Conform modelului de proiectare* se disting: curriculumul disciplinar, curriculumul intradisciplinar, curriculumul bazat pe competențe, curriculumul bazat pe activitatea elevului.
- *Conform modalității de realizare*: curriculumul explicit, curriculumul implicit, curriculumul ascuns.
- *Conform strategiei de cercetare și de analiză a curriculumului*: *Cercetarea fundamentală*: curriculumul general, curriculumul specializat, curriculumul informațional. *Cercetarea aplicativă*: curriculumul formal, curriculumul scris, curriculumul predat, curriculumul învățat, curriculumul evaluat.
- *Conform gradului de generalizare*: curriculumul general, curriculumul de profil, curriculumul specializat.
- *Conform gradului de organizare*: curriculumul formal, curriculumul nonformal, curriculumul informațional.
- *Conform gradului de obligativitate*: curriculumul obligatoriu, curriculumul opțional, curriculumul facultativ.
- *Conform tipului de construcție*: curriculumul de bază, curriculumul disciplinar, curriculumul complementar.

Diversitatea tipurilor de curriculum poate fi redusă la câteva modalități esențiale, care se dezvoltă pe fondul și în jurul curriculumului. Dintre acestea **evidențiem** [49]:

Curriculum de bază, care este un termen și un concept ce subliniază caracterul fundamental al curriculumului, sub aspectul ordinii cronologice a conținuturilor și experiențelor de învățare și sub aspectul funcției procesului de predare/învățare în construirea parcursului școlar al elevilor. Astfel, **curriculumul de bază desemnează:**

- *curriculumul formării inițiale* (în sens cronologic, curriculumul cu care se începe), corespunzător învățământului primar sau cel mult până la nivelul învățământului general-obligatoriu, prin care se asigură achizițiile fundamentale de cunoștințe, deprinderi, capacități și atitudini care constituie baza accesului elevilor pe treptele superioare ale sistemului de învățământ;
- *curriculumul fundamental* corespunzător ansamblului de cunoștințe, deprinderi, capacități și atitudini cu caracter general și polyvalent și care constituie fundamentul necesar oricărui diferențieri curriculare pe filieră ierarhică (pe treptele superioare de învățământ) sau și pe filiera specializării.

În prezent, curriculumul de bază se află în centrul atenției specialiștilor și al administratorilor sistemelor de învățământ. Problema actuală a curriculumului comportă **două aspecte: Când?** (la ce vârstă, la nivelul cărui ciclu curricular) să se înceapă diferențierea curriculumului, fără ca aceasta să afecteze formarea armonioasă a elevilor, fără să fie prematură, dar nici tardivă și, în sfârșit, fără să genereze inegalități în accesul pe treptele superioare de învățământ. **Cât?** (în ce proporție și în ce măsură) să rămână formație de bază și cât să fie diferențiere opțională și/sau specializare [apud, 102].

Curriculumul pe discipline respectă logica organizării tradiționale a instruirii pe domenii ale cunoașterii științifice, recunoscute în plan academic [apud, 49].

Curriculumul pe discipline reprezintă un document oficial, bazat pe un ansamblu de acțiuni proiectate special pentru a suscita instruirea, a defini obiectivele generale și de referință, a stabili conținuturile, a formula strategiile didactice și activitățile de învățare, a anticipa metodele și tehnicile de evaluare.

Elaborarea curriculumului pe discipline presupune răspunsuri la patru întrebări fundamentale: *Pentru ce învățăm? Ce învățăm? Pentru cine învățăm? Cum învățăm?*

Structura acestui tip de curriculum presupune o ierarhizare coerentă a răspunsurilor la întrebările anunțate, generalizate și conceptualizate în cadrul unor componente constituente [50].

5.5. Produse curriculare

Numim „*produse curriculare*” toate documentele normative care rezultă în urma demersurilor curriculare: *planul de învățământ, programele analitice, manualele școlare, planificările calendaristice, proiectele pedagogice* ș.a.

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

Planul de învățământ poate fi considerat cel mai important produs al demersului curricular. Este un document oficial care cuprinde obiectele de învățământ ce se studiază într-un anumit tip de școală, succesiunea acestor obiecte pe ani de studiu, numărul de ore/săptămânal acordat fiecărei discipline școlare și structura anului școlar [perioadele de desfășurare a activității de învățământ, de examene de vacanțe]. Responsabilitatea validării planului de învățământ reprezintă un aspect crucial al întregului demers de dezvoltare curriculară. Planul de învățământ stabilește: competențele finale și standardele pregătirii; structura conținuturilor pregătirii, grupate modular, sub formă de discipline; eșalonarea în timp a pregătirii cu precizarea; numărul săptămânal și anual de ore afectate fiecărui obiect; structura anilor școlari, cu precizarea succesiunii intervalelor de timp afectate studiilor, vacanțelor, examenelor; modalitățile de evaluare a competențelor și standardelor pregătirii pe parcurs și finale. Planul de învățământ trebuie să reflecte integral principiile curriculumului educațional, exigențele de proiectare curriculară și bineînțeles exigențele de reformă curriculară.

Programa școlară, numită adesea „analitică”, detaliază elementele obligatorii de parcurs la o anumită disciplină, devenind ghidul fundamental al activității cursului didactic. Pentru profesor, programa este principalul ghid în proiectarea și desfășurarea activităților, având valoare operațională și instrumentală. Uneori poate suplini lipsa unui manual, deoarece include elemente precum: sublinierea importanței disciplinei în cauză și a valorii ei instructiv-educative; natura și volumul cunoștințelor și abilităților ce trebuie predate și însușite de către elevi, concretizate în enumerarea temelor și a subtemelor; timpul afectat pentru fiecare capitol și subcapitol, lecție; indicații metodologice privind predarea și evaluarea; temele suplimentare sau la dispoziția profesorului, indicații bibliografice etc.

Manual școlar este cel mai important instrument de lucru pentru elevi. El urmează îndeaproape programa analitică, detaliind în limbaj adecvat tot ceea ce este necesar pentru ca elevii să poată atinge obiectivele pedagogice stabilite prin programa școlară în condițiile definite prin principii pedagogice generale și specifice. Manualul îndeplinește următoarele funcții în raport cu activitatea didactică [90, p. 103-110]:

- **Funcția de informare** – selecția cunoștințelor se va face astfel încât să asigure progresivitatea și să evite supraîncărcarea, apelându-se la reduceri, simplificări, reorganizări;
- **Funcția de structurare a învățării** de la experiență practică la teorie, de la teorie la aplicații practice, prin controlarea achizițiilor, de la exerciții practice la elaborarea teoriei, de la exemple și ilustrări la analiză.
- **Funcția de ghidare** a învățării prin repetiție, memorizare, imitarea modelelor și facilitând activitatea deschisă și creativă a elevului, care poate utiliza propriile sale experiențe și observații.

Rolul manualului este de *a preluca materia în mod didactic* (o rânduire pe capitole și unități didactice mai mici, numite convențional cu titlul de *lecții*) așezarea lor în cea mai convenabilă ordine logică, sprijinirea lor pe felurite elemente care să le asigure înțelegerea etc.

Un manual bun trebuie să cuprindă, în afară de informații și modalități, și metodologii de lucru redate explicit sau infuzate în logica expunerii didactice. Trebuie să respecte o serie de **exigențe**:

- *Didactice* – modalități adecvate de prezentare a informației, respectarea unui stil cognitiv adecvat vârstei.
- *Igienice* – lizibilitatea scrisului sau a materialului iconografic, calitatea hârtiei sau a cernelii tipografice, formatul manualului;
- *Estetice* – calitatea tehnoredactării, a ilustrațiilor utilizate, a legării, a coloritului.

Evaluarea manualelor este o competență pe care profesorii trebuie să o exercite, mai ales, în condițiile operării cu manuale alternative. Iată o posibilă **grilă de evaluare a manualului școlar**, propusă de Seguin:

1. *Conținutul manualului* – concordanța cu obiectivele, cu achizițiile anterioare ale elevilor, precizie, claritate, variație, diversitate, valențe formative în plan moral, atitudinal, accesibil elevului în lucrul individual.
2. *Prelucrarea didactică* – adecvarea metodei de învățare indusă de manual, suscitarea de căutări, explorări personale, suscită motivații prin teme, ilustrații, exemple, este adecvat particularităților de vârstă, conține exerciții variate de învățare și control al achizițiilor, exerciții și întrebări formulate clar și precis, exercițiile și temele permit autoevaluarea.
3. *Forma de redactare*
 - Organizarea – organizare logică în redactare (delimitează capitole, subcapitole, rezumat, exerciții, evaluare], organizare diversificată a capitolelor pentru a sparge monotonia, lungimea capitolelor sau a lecțiilor în funcție de importanța temelor tratate;
 - Limbajul – limbajul manualului, lungimea frazelor sunt accesibile, adaptate nivelului de înțelegere al elevilor, ținând cont de achizițiile lor anterioare, semnificația textului este clară, ușor de înțeles, punctuația din text este justificată.
 - Linia directoare – autorul utilizează din când în când o idee, ca un fir roșu pentru a suscita interesul cititorului și a-l incita să urmeze studiul textului;
 - Rezumatul – este plasat la începutul sau la sfârșitul capitolului, este clar, concis, în acord cu aspectele importante ale textului;

- Stilul redactării – sobru, eficient sau prezintă prea multe enumerări, imprecizii, figuri de stil;
 - Primele și ultimele pagini – în introducere sunt prezentate clar obiectivele manualului și semnificația materiei tratate, tabla de materii este precisă și detaliată, sunt prezente anexe sau un index sau alte elemente informaționale suplimentare cu caracter instrumental.
4. *Ilustrarea* – ilustrațiile sunt bine justificate, adecvate ca număr, corelate conținutului, transmit informații interesante, prezintă reprezentări necunoscute elevilor, sunt sugestive și stimulative, funcția estetică nu trebuie să treacă înaintea celei informaționale, imaginile sunt corect plasate, titlurile, legendele, explicațiile însoțitoare sunt suficient de clare și precise, imaginile sunt numerotate [90, p. 108].

Metodicile – abia acestea sunt „manuale ale profesorilor”. Ele reprezintă, de fapt, „*didactici de specialitate*” pe care profesorii să se poată sprijini în activitatea la clasă. Ele trebuie să conțină, în mod obligatoriu: modulul pedagogic al disciplinei; tabloul complet al finalităților și obiectivelor disciplinei; standardele de performanță pe ani de studiu, semestre, capitole (unități de conținut, module etc.); proiecte pedagogice model pentru toate activitățile didactice esențiale; baterii de teste docimologice (predictive, formative și sumative): recomandări bibliografice pentru aprofundarea pedagogică și de specialitate a domeniului.

Orarul școlar este un document oficial, ce izvorăște din prevederile planului de învățământ și care asigură programarea conținutului și activităților didactice, îndeosebi a celor cu caracter bilateral de predare-învățare, pe o perioadă școlară determinată – trimestru sau semestru, având ca modul care se repetă – *săptămâna*. Orarul se elaborează de cadre didactice, se recomandă să se elaboreze în cooperare cu elevii și studenții, respectându-se prevederile planului de învățământ. Se pot enumera următoarele **condiții în elaborarea unui orar școlar**:

Programarea rațională a disciplinelor și activităților didactice, respectându-se următoarele: îmbinarea disciplinelor de cultură generală, cu cele de specialitate, pentru a asigura varietatea studiului; îmbinarea disciplinelor mai complexe și dificile studiului și înțelegerii cu disciplinele mai

accesibile, astfel ca disciplinele complexe și dificile să fie puse în primele zile ale săptămânii și în primele ore ale zilei, respectându-se curba de efort și oboseală; îmbinarea diverselor tipuri de activități pentru a evita monotonia și a stimula interesul studiului.

Programarea orelor numai într-o parte a zilei – dimineața sau după-amiază – pentru a oferi elevilor cealaltă parte a zilei ca timp liber pentru studiul individual, odihnă.

Eventualele ore sau zile libere să se plaseze în orar la sfârșitul zilei, și, respectiv, la sfârșitul săptămânii.

Folosirea intensivă a orelor prevăzute în orar, pentru ca timpul liber să fie la dispoziția elevilor pentru completări, compensare, odihnă etc. **Respectarea de către profesori a pauzelor** (recreațiilor) după fiecare oră, ca o necesitate a destinderii și refacerii capacităților de studiu [90, p. 108-109].

Planificările calendaristice – acestea sunt „pre-proiecte” de transpunere semestrială/trimestrială a programelor alcătuite de către cadrele didactice înșiși pe baza metodicii de specialitate și a principiilor didactice.

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

Softul educațional – încă nu suficient de răspândit, poate deveni un suport important pentru predarea eficientă.

Auxiliarele didactice – (culegeri de texte, probleme, de fișe care asigură predarea sau evaluarea, ipostaze de modelare și simulare ale situațiilor reale) sunt suporturi materiale care facilitează transmiterea de conținuturi, sporind impactul psihologic, motivația pentru învățare.

5.6. Reforma curriculară în Republica Moldova

Elaborările conceptuale ale reformei curriculumului național au început încă din anii 1989-1991, ele fiind parte componentă a unei reflecții mai ample privind nevoia de a reforma din temelii sistemul de învățământ din Republica Moldova. Comunitatea pedagogică ca și întreaga societate au fost deschise pentru schimbare și, în mare măsură, au acceptat și au promovat inovațiile propuse.

Convențional reforma curriculară în Republica Moldova a parcurs câteva etape esențiale, de la un „idealism educațional” la abordări sistemice ale schimbării în învățământ – „pragmatism educațional” [33; 49, p. 113]:

Prima etapă [1989-1993] avea ca prioritate acțiunile de schimbări radicale: schimbarea structurii sistemului de învățământ, „deideologizarea și depolitizarea” programelor și a manualelor școlare, introducerea noului sistem de notare a elevilor (de zece puncte), lichidarea școlilor serale; schimbarea esențială a personalului de conducere din învățământ, începerea modificării cadrului legislativ; liberalizarea procesului didactic etc.

Etapa a doua [1994-1997] avea ca prioritate crearea bazei legislative și conceptuale ale reformei sistemului de învățământ. Se constată o conlucrare productivă și eficientă a sferei decizionale și celei de cercetare-dezvoltare.

În această perioadă au fost elaborate și aprobate: Legea învățământului, Concepția învățământului în Republica Moldova, Programul Național de dezvoltare a învățământului; concepțiile disciplinelor școlare, programele și manualele experimentale.

Etapa a treia [1997-2003] a fost marcată de realizare a Proiectului de reformă a învățământului general finanțat de Banca Mondială și Guvernul Republicii Moldova.

În elaborarea curriculumului național au fost luate în considerare următoarele repere [101]:

- raportarea la *dinamica* și la *nevoile actuale*, dar mai ales la finalitățile sistemului de învățământ, gândite în perspectivă, generate de mutațiile societății;
- raportarea la aceste *tradiții* ale sistemului nostru de învățământ care se dovedesc pertinente din punctul de vedere al reformei în curs;
- raportarea la *tendențele generale de evoluție* și la *standardele internaționale* unanim acceptate în domeniul reformelor curriculare.

De fapt în lucrarea „Proiectarea curriculumului de bază” s-a conturat un nou cod curricular:

- *De la școala centrată pe profesor la școala centrată pe elev;*
- *De la școala informativă la școala formativă;*
- *De la învățământul axat pe conținuturi la învățământul axat pe competențe;*

- *De la instruirea dominant pasivă la instruirea dominant activă [prin metode active];*
- *De la evaluarea preponderent a cunoștințelor la evaluarea competențelor.*

Pentru prima dată în Republica Moldova s-a încercat de a crea piața manualelor școlare, aplicând principiile de concurs și concurență. În acest context, menționăm următoarele inovații produse în câmpul curricular:

- Au fost elaborate noile generații de manuale și ghiduri metodologice;
- Au fost elaborate manuale naționale pentru toate disciplinele școlare;
- S-a format colectivul de autori autohtoni;
- Au fost elaborate manuale și ghiduri alternative;
- A început funcționarea schemei de arendă a manualelor școlare;
- S-au dezvoltat experiențele pozitive ale editurilor naționale privind producerea manualelor școlare de calitate.

Etapa a patra [2003-2005] poate fi numită etapa postproiectului sau de acumulare a experienței și informației cu privire la calitatea curriculumului național, programelor, manualelor, ghidurilor metodologice etc.

Deși Ministerul Educației și Tineretului din Republica Moldova a acumulat o cantitate de informații de la profesori, experți, cu privire la punctele forte și punctele slabe ale curriculumului existent și a realizat unele acțiuni de descongestionare a programelor de studii, în realitate nu s-au creat premise instituționale, conceptuale și metodologice de modernizare și dezvoltare continuă a curriculumului național.

Etapa a cincea [2006-2009] se caracterizează prin: Lansarea unui nou proiect de rang național „Educație de calitate în mediul rural”, finanțat de Banca Mondială și Guvernul Republicii Moldova; Crearea unei noi baze legislative și normative cu privire la sfera educațională Aderarea Republicii Moldova la procesul de la Bologna, ceea ce presupune modificări în cadrul curricular al învățământului superior și celui secundar general; Descongestionarea conținuturilor [49].

Etapa a șasea începe cu 2010, etapă în care are loc o nouă modernizare a curriculumului preuniversitar. Modernizarea curriculumului implică o modificare imperativă, determinată de contextul social: promovarea dimensiunii europene a educației în instituțiile de învățământ din Republica

Moldova în vederea alinierii la standardele educaționale de calitate recunoscute la nivelul Uniunii Europene care promovează didactica unui învățământ axat pe competențe. O astfel de abordare este determinată de creșterea rapidă a volumului informației, situație ce denotă o contradicție dintre posibilitățile omului și prelucrarea unui volum mare de informație.

În cadrul unui asemenea învățământ, conținutul învățării este revizuit în vederea oferirii unei pregătiri necesare și suficiente pentru adaptarea la condițiile mereu în schimbare ale vieții. Astfel, școala trebuie să învețe nu doar ce trebuie să facă elevul, dar cum trebuie să facă, în ce mod să rezolve situații de problemă.

Acest aspect a determinat calea modernizării curriculumului școlar care trasează un demers educațional ce fundamentează proiectarea, organizarea și desfășurarea eficientă a procesului de învățământ în contextul unei pedagogii axate pe competențe, care are menirea de a asigura formarea la elevi a unui sistem de competențe funcționale, necesare pentru adaptarea la condițiile mereu în schimbare ale vieții [90, p. 116].

5.7. Finalități curriculare

Esența modernizării curriculumului la etapa actuală constă în orientarea procesului educațional spre formare de *competențe*.

Competența reprezintă un ansamblu integrat de cunoștințe, capacități, atitudini exersate adecvat și spontan în diferite situații, mobilizând, reorganizând resursele interne și externe pentru atingerea unui scop sau scopuri în contextul experienței sociale autentice [49].

Competența școlară include o totalitate de orientări semantice, cunoștințe, abilități, atitudini și experiența de acțiune a elevilor în raport cu un anumit tip de obiecte din lumea înconjurătoare, necesare pentru activitatea productivă de importanță personală, școlară și socială.

Curriculum modernizat conceput în cheia competențelor impune noi rigori procesului educațional integral. Pentru o viziune clară a proiectării, realizării și evaluării unui proces educațional, conceput în cheia competențelor este necesar să avem o privire clară asupra ierarhizării competențelor, a interdependenței competențelor de divers rang, iar mai apoi corelării lor cu alte componente importante ale învățării [90, p. 100-107].

După aria de cuprindere și posibilitățile de utilizare, distingem mai multe tipuri de competențe [32, p. 10-13].

Competențele-cheie sunt competențele cu cel mai mare grad de generalitate. Ele presupun o largă arie de aplicare, sunt comportamente ce stau la baza activității omului ca ființă socială și constituie mecanismul integrării personalității în context social.

Formarea competențelor-cheie este un proces continuu, realizat pe parcursul întregii vieți. 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 absolutului:

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.

Competențele transdisciplinare și transversale se formează pe măsura parcurgerii unor programe educaționale încadrate în contextul procesului de învățământ realizat pe trepte și niveluri ale sistemului de învățământ.

Pentru treapta primară a sistemului de învățământ din Republica Moldova au fost stabilite competențele transdisciplinare descendente din sistemul de competențe-cheie transversale menționate [32, p. 10-13]:

Competențe de învățare/ de a învăța să înveți

- Competențe de a învăța din surse diverse, independent și împreună cu alții.
- Competențe de a acționa în vederea satisfacerii unor nevoi prin auto-formare [stabilește scopuri și realizează planuri de învățare a unor abilități].

Competențe de comunicare în limba maternă/ limba de stat

- Competențe de a aplica abilitățile de bază integratoare în situațiile de învățare și comunicare cotidiană.
- Competențe de a comunica idei și a concluziona pe baza unui text citit independent.

Competențe de comunicare într-o limbă străină

- Competențe de a comunica, aplicând un minimum lexical și gramatical în limba dată.

Competențe de bază în matematică, științe și tehnologie

- Competențe de observare, de utilizare a instrumentelor de măsurare și de descriere în vederea obținerii informației despre lumea vie și nertă.
- Competențe de utilizare a operațiilor matematice de bază și a proprietăților lor pentru a inventa soluții economice a problemelor în activitatea de învățare.
- Competențe de utilizare a diverselor forme de sistematizare și prezentare a informației.
- Competențe de a-și construi comportamentul său în raport cu natura pe baza cunoașterii relației „cauză - efect”.

Competențe acțional-strategice

- Competențe de a acționa conform unui plan în activitatea de învățare și odihnă.
- Competențe de a stabili legătură între propriile capacități, eforturi și rezultatele activității.

Competențe digitale, în domeniul tehnologiilor informaționale și de comunicare [TIC]

- Competențe de utilizare a resurselor informatice digitale destinate învățării și odihnei.

Competențe interpersonale, civice, morale

- Competențe de a interacționa constructiv cu oamenii din jur, pe bază de colaborare.
- Competențe de valorizare a familiei, clasei, școlii, a relațiilor de prietenie.

- Competențe de a identifica apartenența sa națională, a-și valoriza propriul popor, țară, a respecta normele de comportament legate de simbolurile Republicii Moldova.

Competențe de autocunoaștere și autorealizare

- Competențe de a manifesta atitudine pozitivă și încredere în forțele proprii.
- Competențe de autorefecție, autoevaluare și autocontrol în activitatea de învățare, în relațiile cu alte persoane.
- Competențe de a-și asuma responsabilitatea față de înfățișarea și sănătatea sa, față de obiectele personale.
- Competențe de securitate personală.

Competențe culturale, interculturale (de a recepta și a crea valori)

- Competențe de utilizare a mijloacelor artistice pentru autocunoaștere și autoexprimare.
- Competențe de a respecta diversitatea dorințelor și posibilităților oamenilor, recunoaște drepturile persoanelor reprezentante ale diferitor culturi.

Competențe antreprenoriale

- Competențe de analiză a relației „costuri - beneficii” pentru a lua decizii în activitatea cotidiană și cea de învățare.
- Competențe de inițiere a jocurilor, a activităților în grup și contactelor cu colegii săi.

Competențele specifice sunt achiziții concrete care elevul le deține pe măsura realizării unor obiective ale programelor/disciplinelor de studiu.

Unitățile de competențe reprezintă unități întregi definitive, derivate din competențele specifice; se formează în cadrul unui modul și se evaluează la finele modulului/ a anului de învățământ [32].

Prin formularea *obiectivelor operaționale*, proiectăm deținerea unor achiziții concrete, formarea unor unități de competență, rezultate din activități didactice concret determinate (lecții, activități extracurriculare) în cadrul cărora sunt valorificate conținuturi prin strategii clar definite.

În funcție de sfera personalității – cognitivă, afectivă sau psihomotorie – distingem următoarele trei mari domenii de încadrare a obiectivelor [90, p. 86]:

Domeniul cognitiv (clasificare propusă de B.S. Bloom), care se referă la asimilarea de cunoștințe, la formarea de deprinderi și capacități intelectuale.

Modelul Benjamin Bloom are ca punct de plecare stabilirea categoriilor de procese cognitive, acestea fiind șase:

- *cunoașterea* este capacitatea de reproducere a conținuturilor de învățare asimilate anterior și reprezintă cel mai scăzut nivel al învățării;
- *înțelegerea sau comprehensiunea* este abilitatea de a pătrunde în semnificația materialului studiat;
- *aplicarea* este capacitatea de a utiliza materialul învățat în situații noi și concrete;
- *analiza* este capacitatea de a divide materialul în părți componente, astfel încât să fie înțeles;
- *sinteza este* capacitatea de a uni părțile într-un întreg și de a dovedi creativitate;
- *evaluarea* este capacitatea de a aprecia, pe baza unor criterii, valoarea unui material (declarație, roman, poem, raport de cercetare ...), în funcție de un scop dat.

Verbe recomandate pentru formarea obiectivelor/sarcinilor cu divers nivel de complexitate (adaptare după taxonomia lui B. Bloom).

Cunoaștere: a reproduce, a traduce, a distinge, a descrie, a recunoaște, a defini, a identifica, a relata, a interpreta.

Aplicare: a aplica, a determina, a extinde, a stabili, a organiza, a utiliza, a transfera, a restructuriza, a clasifica, a generaliza, a compara, a argumenta, a demonstra, a repartiza, a dialoga.

Integrare: a inventa, a crea, a modifica, a proiecta, a produce, a dezvolta, a formula, a argumenta, a estima, a decide, a considera, a reevalua, a prezice, a valida, a evalua/ autoevalua, a recomanda, a anticipa, a coordona, a programa, a propune, a influența, a construi, a realiza, a fabrica, a compune, a optimiza, a selecta, a dirija.

Domeniul afectiv (clasificare propusă de Krathwohl), care se referă la formarea sentimentelor, a atitudinilor, a convingerilor. Modelul D.R. Krathwohl, reper pentru acest domeniu, are ca premisă înțelegerea implicării și participării afective, datorită trăirilor interioare, prin procesele

de: receptare, elaborarea răspunsului, apreciere, organizare, caracterizare. *Receptarea* este dorința de a aștepta apariția fenomenelor sau a stimulilor specifici (activități de studiu, de muzică, de pictură...) și reprezintă cel mai scăzut nivel de trăire afectivă. *Răspunsul* este dovada participării active; *Aprecierea sau valorizarea* presupune asocierea calificativelor, respectându-se criteriile, cu obiectul, fenomenul, comportamentul, luate în discuție, și exprimarea comportamentelor așteptate; *Organizarea* este procesul de comasare a diferitelor valori, de rezolvare a eventualelor conflicte dintre ele și de construire a unui sistem valoric intern; *Caracterizarea* permite ajungerea la un sistem de valori care controlează comportamentul celui ce îl exprimă și îl ajută să-și formeze un stil propriu de viață.

Domeniul psihomotor (clasificare propusă de Simpson), care se referă la elaborarea operațiilor manuale, respectiv a conduitelor motrice și la formarea etapizată a deprinderilor motrice: producerea stării de pregătire pentru realizarea actelor, exersarea progresivă a fiecărui act și a ansamblului, automatizarea actelor și aplicarea deprinderii în contexte diferite, în mod eficient.

Modelul E. J. Simpson recomandă luarea în considerație a 7 niveluri de comportament psihomotor și schema taxonomică constituită din: percepție, dispoziție, răspuns ghidat, automatism, răspuns manifest complex, adaptare, creație. *Percepția* este rezultatul stimulării senzoriale - vizuale, auditive, tactile, gustative, olfactive, kinestezice. *Dispoziția* este starea de pregătire afectiv-volitivă pozitivă pentru desfășurarea oricărei activități. *Răspunsul ghidat* este actul comportamental învățat sub influența altuia. *Automatismul* este actul comportamental necontrolat volitiv. *Răspunsul manifest complex* este comportamentul performant dezinvolt remarcabil prin calitate. *Adaptarea* este capacitatea de modificare flexibilă a comportamentului pentru a fi eficient. *Creația* este capacitatea productivă și originală de exprimare psihomotrică.

Concluzie: Deci, obiectivele – pentru politica educațională, pentru cercetarea științifică, pentru procesul instructiv-educativ – sunt importante prin funcțiile lor: de orientare, de anticipare, de evaluare, de reglare și, în corelație cu mijloacele de realizare, cu resursele umane.

Interdependența dintre obiectivele educaționale și competențele educaționale alături de obiective, în calitate de finalități, sunt explicitate și alte rezultate ale învățării, alte tipuri de achiziții ca traduceri în fapte (conduite intelectuale, deprinderi, atitudini etc.) ale obiectivelor. Astfel, apare termenul *competențe* în calitate de nou sistem de referință pentru stabilirea finalităților [90].

Competențele reprezintă ansambluri structurate de cunoștințe și deprinderi dobândite prin învățare; acestea apar ca structuri operante cu ajutorul cărora se pot identifica și rezolva, în contexte diverse, probleme caracteristice unui anumit domeniu. Rezultă că, practic, între obiectivele educaționale și competențele educaționale se stabilește o relație de interdependență funcțională. O competență dezirabilă, care se urmărește în cadrul procesului educațional, determină necesitatea formulării unor obiective educaționale. Dacă acestea sunt corect formulate în manieră operațională, urmărite, atinse (în condițiile valorificării anumitor conținuturi instructiv-educative și a unui sistem de resurse umane, materiale, de spațiu și de timp) și evaluate, asigură, la sfârșitul perioadei de instruire, realizarea competenței educaționale vizate.

Operaționalizarea obiectivelor: în activitățile instructiv-educative organizate la nivel micro se operează cu obiective concrete, operaționale, formulate în termeni de schimbări comportamentale, care se referă la achizițiile și performanțele dobândite de cei care se instruiesc.

Obiectivele operaționale reprezintă nivelul cel mai concret – al obiectivelor educaționale. Formularea obiectivelor în termeni de comportament este justificată și necesară, întrucât comportamentele pot fi observate direct, analizate, grupate, clasificate și evaluate în mod obiectiv. A operaționaliza un obiectiv educațional înseamnă, în esență, a-l formula atât de concret și precis încât schimbările evolutive preconizate în educabil să devină, în orice caz, observabile de către educator și, pe cât posibil, și măsurabile de către acesta. Practic, operaționalizarea obiectivelor educaționale presupune detalierea, concretizarea și contextualizarea acestora astfel încât ele să exprime schimbările comportamentale așteptate de la subiecții instruirii.

În legătură cu statutul pedagogic al obiectivelor operaționale și cu formularea corectă a acestora, se impun următoarele **precizări și cerințe de formulare:**

- Sunt corelate cu activitățile didactice determinate, concrete organizate la micro nivel pedagogic [lecții, lucrări de laborator etc.], respectiv la nivel strict acțional și, de aceea, ele corespund celui mai concret nivel al obiectivelor educaționale.
- Având caracter predominant concret, ele se urmăresc și se ating pe termen scurt, situații specifice de învățare.
- Se referă la elev, condensează și descriu ceea ce urmează să știe și/sau să facă elevul, respectiv prestația, performanța sau competența pe care acesta trebuie să o dovedească, pe parcursul sau la finele unei secvențe de instruire.
- Se formulează în termeni de produs al învățării, respectiv prin precizarea a ceea ce trebuie să demonstreze elevul că știe sau știe să facă, și nu în termeni de proces de învățare, adică prezentând demersurile pe care trebuie să le întreprindă elevul pentru a ajunge la un rezultat.
- Nu se confundă cu conținutul, cu ideile principale din lecție, ele nu precizează și nu explicitează ce va trata o temă, ci care va fi influența formativă și informativă a acesteia asupra elevului (ce va ști și ce va fi apt să facă elevul).
- Nu se confundă cu evenimentele instruirii; ele se referă strict la activitatea de învățare a elevilor (ce trebuie să știe) și nu la cea a profesorului.

În practica instruirii și-a dovedit utilitatea și eficiența modelul de operaționalizare elaborat de R. F. Mager, model care se bazează pe următoarele trei condiții de operaționalizare:

1. **Descrierea comportamentului observabil** (a prestației, performanței sau competenței); *Ce face?.....verbul de acțiune;*
2. **Precizarea condițiilor de producere și manifestare a comportamentului;** *În ce condiții?...mijlocul, metoda utilizată;*
3. **Stabilirea criteriilor de reușită/de acceptare a performanței standard.** *Ce? Cât?...dimensiunile.*

Cele trei condiții de operaționalizare nu trebuie să fie prezentate neapărat în ordinea de mai sus, ci ele își pot interschimba locurile în formularea diferitelor obiective operaționale. Pentru aceasta, se face apel la așa-numitele „verbe-acțiuni” sau „verbe de acțiune”. De altfel, literatura de specialitate

oferă și alte modele de operaționalizare a obiectivelor, în care numărul cerințelor de operaționalizare variază între două și cinci.

Exemplu de obiectiv operațional cu trei componente:

- să indice cel puțin trei (1) plante medicinale din regiunea natală (2), pe baza cunoștințelor din viața cotidiană (3).

Exemplu de obiectiv operațional cu două componente:

- să explice transformările suferite de alimente în cavitatea bucală (1), valorificând imaginile proiectate cu ajutorul diapozitivelor (2).

Iată, mai jos, ca exemplu, obiectivul unu al prezentei teme: *să definească următoarele concepte: finalități, ideal, scop, obiective educaționale.*

Pentru a fi formulate corect obiectivele operaționale, trebuie să îndeplinească următoarele condiții:

- să precizeze schimbarea așteptată în comportamentul elevului;
- să nu presupună mai mult de o sarcină didactică;
- comportamentul cerut să poată fi observabil în mod direct, folosind verbe de acțiune sugestiv trecute la conjunctiv;
- să permită evaluarea progresiei paideutice a educabilului;
- să se afle în relație logică cu elementele de conținut ale învățământului, vizate în mod direct;
- să vizeze elementele de conținut nou introduse și nu pe cele anterioare;
- să nu fie excesiv de divizate, limitându-se la un simplu act educativ;
- să fie formulate pe înțelesul educabilului;
- să nu solicite excesiv memoria, în detrimentul gândirii;
- să situeze sarcina în zona proximei dezvoltări.

Condițiile de operaționalizare a obiectivelor

- Obiectivul vizează activitatea elevilor, și nu a profesorului;
- Obiectivul trebuie să fie, în principiu realizabil, să corespundă particularităților de vârstă, experienței anterioare a elevului etc.;
- Obiectivul va descrie comportamente observabile, și nu acțiuni sau procese psihice interne;
- Obiectivul operațional desemnează un rezultat imediat al instruirii, și nu unul de perspectivă, neidentificat în timp și spațiu;
- În obiectiv se vor enunța atât condițiile de realizare a sarcinilor, cât și criteriul performanțelor;

- Exprimarea comportamentelor preconizate de obiectiv se va face prin apelul la „verbe de acțiune” a recunoaște, a reda etc.;
- Fiecare obiectiv va viza o operație singulară, și nu un comportament greu de analizat și evaluat;
- Obiectivele nu se vor repeta prin reformulări diferite; ele trebuie să fie unice, logic și valide axiologic.

Atragem atenția că anumite verbe sunt, cel puțin inoportune, dacă nu lipsite total de valoare în contextul operaționalizării, între acestea precizăm: **să știe, să cunoască, să-și însușească, să înțeleagă, să afle, să perceapă, să intuiască, să posedă, să stăpânească, să sesizeze, să fie convins, să fie încredințat, să conștientizeze, să memorizeze.** Cu alte cuvinte, **să nu se folosească** aceste verbe în operaționalizarea obiectivelor, deoarece ele nu permit formularea în termeni concreți a unui obiectiv măsurabil.

SARCINI DE LUCRU, TEME DE REFLECȚIE:

1. Definiți, într-o manieră personală și corectă *conceptul de curriculum*.
2. Elaborați o schemă de sinteză pentru tema dată. Prezentați schema elaborată și colectați feedback de la colegi.
3. Scrieți 5-6 idei esențiale la tema *Curriculum educațional* (prin tehnica Scriere liberă).
4. Analizați relația dintre curriculum și conținutul învățământului. De ce credeți că uneori se confundă cele două concepte?
5. Ce elemente de noutate, schimbare aduce Reforma curriculară din ultimii cinci ani în R. Moldova. Comentați-le critic.
6. Elaborați grafic o scală a timpului, marcând principalele momente care au marcat evoluția istorică a curriculum-ului.
7. Aranjați competențele-cheie în ordinea care vi se pare adecvată (disciplina la alegere):

Competența-cheie	Numărul de ordine	Argumentarea
------------------	-------------------	--------------

8. În urma identificării problemelor cu care se confruntă localitatea în care locuiți/studiați, și elaborați un curriculum opțional pentru această localitate (zonal, regional, local).
9. Analizați orarul școlar al unei instituții școlare! Ce observații / modificări puteți face? De ce?

10. Elaborați un argument în baza „Povestea curriculum-ului”

Povestitorul:

- A fost odată ca niciodată într-o împărăție mare și bogată numită Învățămintul Românesc un împărat pe nume Curriculum. El era un împărat luminat, citit, care se interesa de problemele supușilor lui. El se întâlnea în sala tronului cu sfătuitoarea lui, Evaluarea, pentru a afla mersul treburilor în împărăție. Într-una din nopți, Evaluarea a venit pe neașteptate și împăratul, mirat, a întrebat-o:

Împăratul:

- Cine? Ce-i? De ce mă trezești la ora aceasta târzie din noapte? Ce s-a întâmplat? Au năvălit dușmanii?

Evaluarea:

- Nu, Mărite Curriculum, problema este mult mai gravă. Nu vin pe cai, nu sunt cu săbii, nu sunt dușmani din afara Împărăției. Nu este un pericol explicit, este o subversiune, Măria Ta. Supușii tăi au devenit tot mai nemulțumiți, vor o schimbare.

Împăratul:

- Ce se întâmplă? Ce se întâmplă?

Evaluarea:

- Pământurile nu mai sunt lucrate, poamele se strică, oamenii nu mai lucrează împreună. Se plâng că nu au cu ce să lucreze, sunt nemulțumiți că nu sunt răsplățiți pentru munca lor... și există doar atâtea oportunități de a face Împărăția înfloritoare. Hai să încercăm să facem ceva să fie mai bine.

Împăratul:

- Să vedem: ce păstrăm din ce e bun la noi, ce trebuie schimbat, care-s lucrurile rele din Împărăție, ce nu ne dă pace.

Evaluarea:

- Împărate, Împărate, să facem o analiză SWOT.

Împăratul:

- Dacă zici tu!?

Povestitorul:

- Trei zile și trei nopți Împăratul și Evaluarea nu au avut odihnă, S-au gândit, s-au sfătuit și într-un târziu au hotărât să cheme „aripa tânără”

a Împărăției, pe cei trei copii ai împăratului: Obiectivul, Conținutul și Metoda. Împăratul le-a povestit copiilor despre situația din Împărăție și i-a rugat să găsească o soluție pentru a ieși din impas, iar acela ce va descoperi soluția de ieșire din criză va fi răsplătit cum se cuvine. Copiii au plecat fiecare în treaba lor. După șapte zile și șapte nopți Obiectivul, Conținutul și Metoda s-au prezentat în fața Împăratului și a Evaluării. Toți trei erau încrezători în ceea ce cugetaseră, în soluția pe care o găsiseră.

Împăratul:

- Obiectivule, ce soluție ai găsit?

Obiectivul:

- Eu m-am gândit că avem nevoie de o Împărăție bogată și înfloritoare, cu oameni fericiți și mulțumiți, pentru asta oamenii trebuie să muncească, să creeze, să fie răsplățiți pe măsura muncii lor, iar pământurile trebuie să dea roade tot mai bogate. Asta-i soluția pe care am găsit-o!

Împăratul:

- Bine, fiul meu. Te-am ascultat. Acum este rândul Conținutului.

Conținutul:

- Le-am dat supușilor pământ mult și fiecare a avut o bucată ici, o bucată acolo și nu au avut timp să le muncească pentru a da roade de calitate. Mai bine mai puțin pământ, împărțit altfel, care muncit bine, eficient, să le fie de folos. Le-am dat case mari, cu multe camere și acum nu-și pot plăti impozitele și întreținerea. Mai bine case adecvate nevoilor unei familii. Așa m-am gândit. Dacă fiecare supus va avea ceea ce îi trebuie va fi mulțumit și Împărăția va merge mai bine.

Împăratul:

- Ai mai rămas tu, Metoda. La ce soluție ai cugetat?

Metoda:

- Eu am fost și am vorbit cu oamenii, le-am ascultat necazurile. Ei nu mai sunt supușii de altă dată care îndeplineau ordinele fără să crâcnească. Acum au ideile și planurile lor. Vor să muncească împreună, vor să creeze și să aplice tehnici noi de muncă. Cele vechi li se par depășite. Vor să-i ajutăm să facă aceste lucruri. Aceasta mi s-a părut cea mai potrivită soluție.

Împăratul:

- V-am ascultat pe toți. Toți trei ați adus idei bune, dar eu și Evaluarea trebuie să ne sfătuim pe care este mai bine s-o alegem.

Povestitorul:

- Trei zile și trei nopți Împăratul Curriculum și Evaluarea au stat, au cugetat și au ajuns în sfârșit la o concluzie. Așa că i-au chemat din nou pe cei trei copii în sala tronului.

Împăratul:

- Dragii mei, m-am tot sfătuit cu Evaluarea, ne-am gândit și ne-am tot gândit cine dintre voi a fost cel mai înțelept, care a adus cea mai bună soluție și nu putem nedreptăți pe nici unul dintre voi. Ați dat dovadă de maturitate. Sunt mândru de voi, copiii mei. Fiecare soluție a fost foarte bună, dar numai aplicate împreună vor face ca oamenii să fie fericiți și mulțumiți și astfel Împărăția va deveni din nou bogată și înfloritoare. Toți trei veți fi răsplătiți pentru munca voastră.

Povestitorul:

- Și Împăratul Curriculum a dat de veste în Împărăție că situația se va schimba, că va fi o nouă ordine în care se va ține seama de dorințele și nevoile supușilor pentru că bunăstarea împărăției începe cu bunăstarea oamenilor. Și așa au trăit fericiți și mulțumiți până când într-o noapte Împăratul a fost trezit din nou de Evaluare...

Va urma...

ARGUMENT

Ca urmare a transformărilor permanente ce se petrec în societate se impune acordarea curriculum-ului la noile nevoi, fapt confirmat și de evaluarea curriculum-ului.

Schimbarea afectează componentele curriculum-ului (conținuturile, metodele, obiectivele) dar nu în mod separat, ci corelativ și interdependent.

Conținuturile sunt mijloace prin care se realizează obiectivele exprimate în termeni de competențe ce urmează a fi evaluate la fine de ciclu școlar, ciclul curricular, abordând o anumită viziune metodologică. Se cunoaște faptul că revizuirea periodică este o operație esențială în cadrul demersului pe care îl discutăm, acest fapt întărind ideea potrivit căreia curriculum-ul trebuie conceput în termeni de proces, permanent reînnoitor.

Finalul metaforei sugerează că este obligatorie prezența evaluării pe toate componentele curriculum-ului și pe curriculum în ansamblu care să semnaleze disfuncțiile apărute pe parcursul aplicării acestuia, luarea deciziilor pentru ameliorarea și îmbogățirea.

11. Elaborați obiective operaționale pentru un anumit conținut tematic (tema, disciplina la alegere).
12. Argumentați condițiile care trebuie respectate în procesul de elaborare a obiectivelor operaționale.
13. Comentați idealul educațional al învățământului Republicii Moldova din perspectiva valorilor fundamentale menționate în formularea acestuia.
14. Precizați pentru obiectivele operaționale de mai jos, care este eroarea comisă și formulați-le apoi, în manieră corectă, folosind algoritmul prezentat:
 - să-și însușească textul poeziei „Mama” de Grigore Vieru;
 - să prezinte pe scurt conținutul lecției precedente;
 - dezvoltarea unui vocabular științific adecvat disciplinei predate;
 - să definească și să enumere cât mai multe concepte din finalitățile educației;
 - să lucrez diferențiat pe grupe și individual, respectând particularitățile de vârstă și individuale ale elevilor;
 - consolidarea cunoștințelor legate de rezolvarea de probleme;
 - să înțeleagă algoritmul rezolvării ecuațiilor cu trei necunoscute;
 - dezvoltarea priceperilor și deprinderilor de calcul mental și înțelegerea importanței lor;
 - să transmită conținutul pe înțelesul clasei;
 - să sensibilizeze clasa față de lecție;
 - să cunoască cel puțin cinci cuvinte noi din cele prezente în lecția predată;
 - să prezinte și să explice tema pentru acasă;
 - să definească în mod operațional conceptele de bază ale temei: x.

UNITATEA DE ÎNVĂȚARE NR. 6. METODOLOGIA DIDACTICĂ

6.1. Delimitări conceptuale: strategie didactică, tehnologie didactică, metodologie, metodă și procedeu didactic

6.2. Funcțiile metodelor didactice

6.3. Taxonomia metodelor didactice

6.4. Descrierea principalelor metode de învățământ

Finalități vizate prin studiul unității de învățare

După studierea unității și realizarea sarcinilor de învățare, studenții vor fi capabili:

- să definească conceptele: *metodologie, metodă, procedeu, tehnologie, strategie*;
- să identifice funcțiile metodelor de învățământ;
- să clasifice metodele de învățământ;
- să determine valențele formative ale metodologiei didactice.

Concepte-cheie: *metodologie, metodă, procedeu, tehnologie, strategie.*

6.1. Delimitări conceptuale: strategie didactică, tehnologie didactică, metodologie, metodă și procedeu didactic

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

Întrebarea *Cum?* este adresată metodelor de învățământ. Cum să-l instruiști pe copilul mic ca el să învețe rațional, să dobândească cunoștințe, să-și formeze priceperi și deprinderi. Această întrebare ne orientează spre metodele de învățământ.

Importanța metodelor și procedeele folosite în activitatea de învățământ a fost evidențiată de tot mai numeroase cercetări psihologice și pedagogice (J. Piaget, B. F. Skinner, J. S. Bruner, I. P. Galperin, H. Aebli, I. K. Babanski, I. T. Radu, I. Cerghit ș.a.), care au atestat că rezultatele acti-

vității instructiv-educative depind, în bună măsură, de această componentă a procesului de învățământ, aplicarea unor metode diferite având ca efect obținerea unor rezultate diferite în pregătirea elevilor.

Metoda – (din grecescul „*methodos*”; *odos* – cale, drum; *metha* – spre, către); înseamnă „drum spre...”, „cale de urmat”. O cale eficientă de organizare și conducere a învățaturii, un mod comun de a proceda care reunește într-un tot familiar eforturile profesorului și ale elevilor săi.

Metoda didactică este modalitatea de acțiune, cu ajutorul căreia elevii, sub îndrumarea cadrului didactic sau în mod independent, însușesc cunoștințe, își formează priceperi și deprinderi, atitudini, aptitudini, concepția despre lume și viață. Metoda are caracter polifuncțional, în sensul că poate participa simultan sau succesiv la realizarea mai multor obiective instructiv-educative.

Sintetizând mai multe definiții avansate de pedagogi, G. Văideanu arată că *metoda didactică* este calea sau modalitatea de lucru ce are următoarele **caracteristici**:

- este selecționată de cadrul didactic și pusă în aplicare în lecții sau activități extrașcolare, în beneficiul elevilor;
- presupune cooperarea dintre profesori și elevi, participarea acestora la găsirea soluțiilor;
- se folosește sub forma unor procedee și variante selecționate și combinate în funcție de nivelul și trebuințele elevilor;
- vizează asimilarea cunoștințelor, trăirea valorilor, stimularea spiritului creativ etc.;
- permite profesorului să organizeze procesul de predare – învățare și să îndeplinească rolurile de animator, ghid, evaluator etc. [91].

Metoda de învățământ este modalitatea de concepere și programare a acțiunii didactice, subordonată scopurilor și obiectivelor de instruire, calea de acces spre o instruire eficientă [59].

Metodele didactice reprezintă acțiunile subordonate realizării scopurilor activității de instruire prin avansarea unor căi de învățare eficientă din perspectiva elevului [26, p. 56].

În concluzie, putem menționa că metodele de învățământ reprezintă calea/modalitatea de lucru care eficientizează învățarea.

În componența metodelor de învățământ deosebim **procedeele didactice** care reprezintă operațiile care sprijină eficientizarea metodelor alese de profesor în diferite situații concrete [26, p. 57].

Procedeele didactice reprezintă componente ale metodei care țin de execuția acțiunii, ele servesc drept instrumente ale metodei [55, p. 324-325].

Relația dintre procedeele didactice și metoda pe care o sprijină este flexibilă și dinamică: o metodă poate deveni procedeele al unei metode considerată principală în activitatea instructiv-educativă, iar un procedeele poate dobândi statutul de metodă în situațiile de instruire în care este folosit, cu precădere, în activitatea didactică. De exemplu, demonstrația poate deține rol de procedeele în cadrul explicației, iar explicația poate deveni procedeele în procesul demonstrației.

Ansamblul de metode utilizate constituie ceea ce denumim, în sens restrâns, *metodologia activității didactice* (metodologia instruirii).

Metodologia didactică reprezintă ansamblul metodelor și procedeelele didactice posibil de utilizat în procesul de învățământ. „În calitate de teorie *stricto sensu*, metodologia instruirii precizează natura, funcțiile și clasificările posibile ale diferitelor metode de învățământ” [27].

Metodologia didactică constituie știința care studiază natura, funcțiile, locul și clasificarea metodelor utilizate în organizarea procesului de instruire și învățare [78, p. 244].

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 deplină lui unitate” [15, p. 66-67].

În *sens larg*, **strategia didactică** reprezintă un anumit mod de abordare și rezolvare a unei sarcini complexe de instruire prin alegerea, combinarea optimă și utilizarea unui ansamblu de metode materiale și mijloace în vederea realizării obiectivelor pedagogice stabilite. Ea trebuie să fie deschisă, să se modeleze pe parcursul secvențelor de predare-învățare în funcție de condițiile concrete și situațiile noi în care se desfășoară aceste activități.

În *sens restrâns*, **strategia didactică** este echivalentă cu metoda de învățământ, fiind înțeleasă și definită ca un ansamblu de procedeele prin care se realizează conlucrarea dintre învățător și elevi în vederea predării-

învățării unui volum de informații, a formării unor competențe, a dezvoltării personalității umane [91, p. 194].

Așadar, **strategia didactică** reprezintă modul în care educatorul reușește să aleagă, să combine și să organizeze – într-o ordine cronologică – ansamblul de metode, materiale și mijloace, în vederea atingerii anumitor obiective. O strategie poate fi înțeleasă ca un mod de abordare și rezolvare a unei sarcini de instruire (învățare), rezolvare care presupune alegerea anumitor metode și mijloace, combinarea și organizarea optimă a acestora în scopul atingerii unor rezultate maxime.

Tehnologia didactică este ansamblul structurat al metodelor, mijloacelor, al strategiilor de organizare a procesului de învățământ, puse în aplicare în interacțiunea dintre educator și educat, printr-o strânsă corelație cu obiectivele pedagogice, conținuturile transmise, formele de realizare a instruirii și modalitățile de evaluare. Se poate considera că tehnologia didactică desemnează întregul demers întreprins de profesor în vederea aplicării principiilor învățării într-o situație practică de instruire [33, 91].

Tehnologia didactică reprezintă un concept integrativ și dinamic; formele de organizare a procesului de predare-învățare, metodele și mijloacele tehnice (audiovizuale etc.) se determină în funcție de nivelurile școlare, de tipurile de instituții, de tipurile de conținuturi sau activități – punctul de plecare și termenul de referință constituindu-le obiectivele pedagogice [25].

6.2. Funcțiile metodelor didactice

Metoda are un **caracter polifuncțional**, contribuind simultan sau succesiv la realizarea mai multor obiective instructiv-educative. Literatura de specialitate evidențiază că metodele de instruire îndeplinesc mai multe funcții [15, p. 67].

Funcția cognitivă – activitatea de învățare, fiind, în esență, o formă specifică a cunoașterii umane, metoda de învățământ reprezintă pentru elev o cale prin care află, cercetează, descoperă adevăruri noi, își însușește știința, cultura, tehnica și comportamente specific umane, printr-o experiență proprie, mai mult sau mai puțin dirijată de profesor. Prin intermediul metodei, profesorul îl conduce pe elev în mod sistematic și planificat în direcția

îmbogățirii experienței personale cu noi achiziții de ordin cognitiv, afectiv, psihomotor.

Funcția formativ-educativă – procesul de învățământ este un proces informativ, dar și formativ-educativ. Aceasta face ca metodele de învățământ să nu reprezinte numai o cale de acces spre cunoaștere, ci și căi de modelare și dezvoltare a tuturor componentelor personalității. Prin metodele de învățământ se exersează funcțiile fizice și psihice ale elevilor, se construiesc noi structuri cognitive, se formează priceperi și deprinderi de muncă intelectuală, se cultivă noi convingeri, atitudini, aptitudini și capacități, comportamente, trăsături caracteriale, se îmbogățește viața afectivă, într-un cuvânt, se transformă întreaga personalitate a celui educat. J. Bruner afirmă, în acest sens, că dezvoltarea personalității elevului se află în dependență directă de metodele folosite.

Funcția instrumentală-operațională evidențiază faptul că metoda servește drept tehnică de execuție, instrument de lucru, „unealtă” de care se folosesc profesorii și elevii în îndeplinirea obiectivelor informative sau formativ-educative. Aceasta conduce la necesitatea ca metodele utilizate într-o anumită situație de instruire să fie gândite în raport de obiectivele spre care tinde aceasta.

Funcția normativă, de optimizare a acțiunii relevă că metodele de învățământ evidențiază cum trebuie să se predea, cum să se învețe, cum trebuie să se procedeze în desfășurarea procesului instructiv-educativ pentru a se obține rezultatele dorite. Prin intermediul metodei, profesorul stăpânește acțiunea instructiv-educativă, o dirijează, o corectează și o reglează continuu în direcția impusă de finalitățile actului instrucțional și, în felul acesta, creează premise eficiente pentru progresul, succesul școlar al tuturor elevilor.

Funcția motivațională constă în aceea că metoda se constituie într-un factor motivațional eficient, potențând energiile cu care se implică elevul în activitatea de învățare. Aceasta se realizează în măsura în care prin metodele folosite reușim să facem activitatea de învățare atractivă, să stimulăm curiozitatea epistemică, să trezim interesul elevilor pentru ceea ce învață, să cultivăm dorința de instruire și autoinstruire. Folosite cu pricepere, metodele de instruire pot cultiva motivația intrinsecă, pozitivă, cognitivă care conduc, după cum este cunoscut, la îmbunătățirea randamentului școlar.

Pe lângă aceste funcții cu caracter general, fiecare metodă îndeplinește și o **funcție specifică** prin care se deosebește de celelalte metode și dobândește identitate.

6.3. Taxonomia metodelor didactice

În literatura de specialitate există mai multe taxonomii ale sistemelor metodologice, în raport cu diverse criterii. Clasificări ale metodelor de învățământ, au fost propuse de I. Cerghit, (2006), C. Moise, (1999), L. Vlăsceanu, (1988), I. Nicola, (1999), E. Macavei, (2002), C. Cucuș, (2002), O. Oprea, (1992) ș.a.

În opinia profesorului C. Cucuș, criteriile de clasificare a metodelor didactice sunt:

I. după sfera de extensiune a utilizării:

- metode generale (expunerea, prelegerea, conversația, cursul magistral etc.);
- metode particulare sau speciale (restrânse la predarea unor discipline de învățământ sau aplicabile pe anumite trepte ale instrucției și educației, cum ar fi exercițiul moral sau exemplul, în cazul educației morale);

II. pornind de la modalitatea principală de prezentare a cunoștințelor:

- metode verbale, bazate pe cuvântul scris sau rostit;
- metode intuitive, bazate pe observarea directă, concret senzorială a obiectelor și fenomenelor realității sau a substitutelor acestora;

III. după gradul de angajare a elevilor la lecție:

- metode expozitive sau pasive, centrate pe memoria reproductivă și pe ascultarea pasivă;
- metode active, care suscită activitatea de explorare a realității;

IV. după funcția didactică principală:

- cu funcția principală de predare și comunicare;
- cu funcția principală de fixare și consolidare;
- cu funcția principală de verificare și apreciere a rezultatelor muncii;

V. în funcție de modul de administrare a experienței ce urmează a fi însușită:

- metode algoritmice, bazate pe secvențe operaționale, stabile, construite dinainte;
- metode euristice, bazate pe descoperire proprie și rezolvare de probleme;

VI. după forma de organizare a activității:

- metode individuale, pentru fiecare elev în parte;
- metode de predare-învățare în grupuri (de nivel sau omogene și pe grupe eterogene);
- metode frontale, cu întreaga clasă;
- metode combinate, prin alternări între variantele de mai sus;

VII. în funcție de axa învățare mecanică (prin receptare) – învățare conștientă (prin descoperire)

- metode bazate pe învățarea prin receptare (expunerea, demonstrația cu caracter expozitiv);
- metode care aparțin preponderent descoperirii dirijate (conversația euristică, observația dirijată, instruirea programată, studiul de caz etc.);
- metode de descoperire propriu-zisă (observarea independentă, exercițiul euristic, rezolvarea de probleme, brainstorming-ul etc.);

VIII. după sorgintea (originea) schimbării produse la elevi:

- metode heterostructurante – transformarea se produce prin altul – ca în cazul expunerii, conversației, studiul de caz, problematizării etc.);
- metode autostructurante – individul se transformă prin sine, ca în situația unor metode de tipul descoperirii, observației, exercițiului etc.

Din multitudinea clasificărilor făcute metodelor de diverși autori *I. Cerghit, (2006)*, prezentăm câteva, pe care le considerăm mai semnificative din perspectiva acestei tematici:

- **după criteriul istoric:** a) metode vechi (tradiționale sau clasice); b) metode de dată mai recentă (moderne);
- **după extensiunea sferei de aplicabilitate:** a) metode generale; b) metode speciale;
- **după gradul de angajare (participare) a elevilor la lecție:** a) metode active; b) metode pasive;

- **după modul de administrare a experienței ce urmează a fi însușită:** a) metode algoritmice; b) metode euristice;
- **după funcția didactică fundamentală îndeplinită:** a) metode de transmitere-asimilare de noi cunoștințe; b) metode de fixare și consolidare; c) metode de formare a priceperilor și deprinderilor; d) metode de verificare și apreciere a rezultatelor școlare;
- **după izvorul cunoașterii sau sursa principală generatoare a învățării școlare:** a) metode de transmitere și însușire a valorilor culturii (sursa – experiența social-istorică a omeniirii tezaurizată în cultură); b) metode de explorare organizată a realității (sursa – experiența individuală dedusă din explorarea realității); c) metode bazate pe acțiune practică (sursa – experiența acțional-practică); d) instruirea programată (sursa – în proporții diferite, cele trei surse menționate mai înainte).

6.4. Descrierea principalelor metode de învățământ

În activitatea didactică, metodele sunt alese și utilizate în sistem, pe fondul strategiilor precizate, deoarece ele acționează complementar în rezolvarea situațiilor de instruire. Pentru a le putea combina și folosi optim în practica pedagogică, este nevoie să le știm caracteristicile de bază, procedeele care stau la baza lor.

Abordăm, în continuare, descrierea selectivă a metodelor didactice tradiționale și a metodelor didactice moderne și în funcție de gradul lor de utilizare în învățământul primar.

Expunerea didactică, sintetizând numeroase alte opinii, C. Moise propune următoarea definiție a expunerii: *prezentarea verbală monologată a unui volum de informație de către educator către educați, în concordanță cu prevederile programei și cu cerințele didactice ale comunicării*. Sub aspectul funcției didactice principale, se înscrie între metodele *de predare*; după mijloacele cu care operează pentru vehicularea conținuturilor [cuvântul], avem a face cu o metodă *verbală*; după gradul de angajare a elevului, este o metodă *expozitivă*, deci care situează elevul mereu în postura de receptor. Este o metodă ce a beneficiat de o îndelungată utilizare în procesul de învățământ, de unde încadrarea ei între metodele *tradiționale* ale școlii de pretutindeni. Poate să apară și în formă „pură”, dar, de regulă, *se sprijină și*

pe alte metode sau se împletește cu ele, în funcție de materia la care este utilizată. De pildă, se poate combina cu *conversația*, în cadrul materiilor umaniste, cum ar fi istoria ori literatura și cu *demonstrația* în cadrul unor obiecte ca geografia sau științele naturale. Această metodă se combină, de regulă, cu alte metode așa cum ar fi demonstrația, conversația, exercițiul etc. și se prezintă, după cum am văzut, sub forma povestirii, explicației și prelegerii. În funcție de vârsta elevilor și de experiența lor de viață, poate îmbrăca mai multe variante: *povestirea, explicația, prelegerea școlară* [68, p. 122].

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

- *volumul încă insuficient de reprezentări* posedate de copilul de această vârstă școlară; prin povestire, copilului i se oferă oportunitatea de a avea contact cu materialul faptic, cu reprezentări sau imagini concrete ale obiectelor sau cu desfășurarea cronologică a fenomenelor; *tendința specifică vârstei* școlare mici este aceea de *cunoaștere a tabloului în faptic, concret, al lumii*, de unde oportunitatea povestirii.
- elevul de școală primară *nu are încă suficient dezvoltată gândirea abstractă*, care să-l ajute a înregistra faptele prin intermediul explicației științifice autentice;
- povestirea este forma de exprimare în care educatorul poate uza de o anume „încărcătură afectivă” a faptelor prezentate și a limbajului utilizat, ceea ce atrage în mod deosebit copiii, determinându-i nu numai să rețină faptele, dar să-și formeze față de ele și comportamente cu semnificație afectivă.

Explicația este forma de expunere în care „predomină argumentarea rațională; făcându-și loc deja problemele de lămurit, teoremele, regulile, legile științifice etc. În explicație, cuvântul profesorului înfățișează elevilor tema desfășurată într-o ordonare logică de date și fapte, care duce, în mod necesar, la o concluzie și generalizare. Într-o formă simplă, ea poate fi prezentată încă

din clasele primare, dar devine predominantă din clasele mijlocii [V-VIII], continuând în clasele liceale. Explicația are și ea la bază anume rațiuni:

- elevul a acumulat o experiență faptică suficientă, simțind nevoia să acceadă la înțelegerea cauzelor elementelor factice; tendința dominantă a vârstei începe să fie aceea de căpătare a tabloului cauzal dinamic al lumii;
- mecanismele gândirii logice sunt destul de dezvoltate, să poată recepționa discursul științific propriu-zis;

Durata unei expuneri la clasele mijlocii se poate extinde până 25-30 minute, pe când în clasele mici doar la 10-15 minute. În timpul expunerii, profesorul poate să întocmească la tablă desene, schițe etc., ceea ce dovedește îmbinarea ei cu alte metode sau procedee. Elevilor li se cere acum o atitudine mai activă. Ei ascultă expunerea profesorului și, în același timp, urmăresc lucrările de pe tablă, transcriindu-le în caietele lor, așadar *elaborând* în același timp cu profesorul.

Prelegerea școlară reprezintă *forma de expunere în cadrul căreia informația este prezentată ca o succesiune de idei, teorii, interpretări de fapte separate, în scopul unificării lor într-un tot*. Ea diferă de celelalte două variante anterioare nu numai prin scop și conținut, cum se văd exprimate în definiție; ea are și o *altă durată*, ajungând să acopere întreaga oră școlară. Întrebuințarea ei este benefică la clasele mari liceale deoarece:

- În aceste clase capacitatea de concentrare a atenției voluntare este deja ajunsă la un nivel considerabil.
- Există o motivație pentru cunoaștere mai bine conturată;
- Prelegerea vine în întâmpinarea *tendinței specifice vârstei școlare mari, respectiv cunoașterea ansamblului complex, sintetic, dialectic al realității*.

Se poate sprijini și ea pe alte metode, din cadrul cărora să valorifice unele elemente cu rol de *procedee*, cum ar fi: *întrebări de sondaj*, cu rol de feedback sau de stimulare a auditoriului, *sketch-uri, desene, planuri de idei, solicitarea opiniei elevilor* pe parcursul desfășurării etc. Ocaziile în care poate fi utilizată sunt aproximativ următoarele: *în lecția introductivă la studierea unui scriitor; în lecția introductivă la o nouă perioadă istorică; în*

lecții care fac prezentarea unui curent literar; în lecții de sinteză, profesorul oferind, cu această ocazie, un model de activitate pentru elevi.

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

[1] *Conținuturile* prezentate să fie *autentice și convingătoare*, ceea ce implică pregătirea anticipată temeinică a expunerii. Încercarea de improvizare, chiar în timpul lecției, poate să deruteze elevii și să conducă la confuzii sau eșec.

[2] În cadrul oricăreia dintre formele prezentate să fie respectate *limitele și obiectivele programei* fiind indicată evitarea atât a prezentării simpliste a conținuturilor, cât și a excesului de detalii fără relevanță în context.

[3] Volumul de informație să fie rezonabil, în raport cu vârsta și cu experiența de învățare a copiilor. Unii autori dau chiar cifre orientative despre această cantitate de informație, consemnând între 3-5 noțiuni noi, în clasele cele mai mici, până la aproximativ 20 noțiuni noi în clasele superioare.

[4] Orice expunere trebuie să probeze *stringența logică și succesiune logică*. Stringența logică cere ca expunerea să aibă o idee centrală, din care decurg câteva idei principale; la rândul lor, acestea trebuie să fie explicate și susținute prin idei de amănunt și exemple.

Sucesiunea logică înseamnă întemeierea ideilor noi pe cele vechi și sprijinirea ideilor generale pe cele mai puțin generale. O remarcă făcută de *I. Cerghit*, la acest titlu, pare deosebit de sugestivă. Potrivit ei, însăși utilizarea unor cuvinte de legătură adecvate, de felul: „în primul rând”, „în al doilea caz”, „apoi”, „în sfârșit” etc., fac parte obligatoriu din structurarea sistematică a expunerii.

De remarcat este că atât stringența, cât și succesiunea logică ies mai bine în evidență, când concomitent cu predarea, profesorul întocmește la tablă schița sau rezumatul lecției. Trebuie reținut că, numai probând aceste calități de ordin logic în predare, profesorul devine *model de gândire* pentru elevi.

[5] Exemplele ilustrative să fie *doar în cantitate suficientă* pentru formarea unor imagini corecte sau pentru stabilirea unor noțiuni. Abuzul de exemple și de materiale intuitive consumă timp sau chiar împiedică înțelegerea esențialului, după cum lipsa totală a acestora face neinteligibil orice conținut, chiar și la vârste mari.

[6] *În cazul povestirii* se impune, ca o cerință aparte, *caracterul plastic, emoțional, sugestiv* al expunerii, aceasta fiind sprijinită chiar pe elemente dramatice, mimică, gestică, toate destinate să adâncească efectul afectiv al expunerii asupra conștiinței copiilor.

[7] Sub aspectul exprimării, se impun, de asemenea, câteva cerințe precise: *adecvare a limbajului și stilului la nivelul auditoriului; claritate logică și corectitudine gramaticală*. Ceea ce se semnalează ca abatere cu deosebită semnificație nocivă, este, mai ales, încercarea unora dintre educatori de a „străluci” în fața auditoriului prin cuvinte, expresii, stil bombastic, gândind că astfel îl vor stimula. Rezultatul este, de regulă, contrariu, iar expunerea cu adevărat profitabilă este cea care se prezintă în haina cea mai simplă.

[8] *Concizia* sau, mai bine zis, *echilibrul între cantitatea de cuvinte și conținutul exprimat* reprezintă, de asemenea, o condiție a expunerii. Echilibrul rezonabil este acela care evită, pe de o parte, stilul prolix (puține idei, spuse în prea multe cuvinte), pe de altă parte, stilul prea dens, împiedicând auditoriul chiar să poată urmări expunerea și să stabilească legăturile de rigoare între idei.

[9] *Expresivitatea* expunerii este, de asemenea, o cerință și se realizează prin diverse mijloace: *intonația, accente semnificative, pauze necesare, sublinieri* etc. Contrariul ei este monotonia sau caracterul sacadat, ambele fiind la fel de obositoare.

[10] În fine, *un ritm optim*, socotind nu numai că elevul trebuie să înțeleagă, dar că, de regulă, trebuie să și noteze, ceea ce nu este posibil, după părerea unor autori, dacă debitul verbal depășește ritmul de aproximativ 60-70 cuvinte pe minut. Pregătirea și aplicarea concretă a expunerii

Date fiind toate cele de mai sus, educatorului i se cere o muncă anume, special destinată pregătirii expunerii. Îi redăm pe scurt **etapele sau acțiunile componente**.

1. *Stabilirea temei și scopului expunerii.* Această lucrare reprezintă o necesitate majoră, practica dovedind că orice activitate fără un scop dinainte precizat se soldează cu un rezultat întâmplător, nu rareori inutil.

2. *Stabilirea volumului de idei,* ce trebuie să alcătuiască conținutul expunerii. Acesta este elementul care, poate, mai mult decât planul, va determina modul de organizare, implicațiile, ritmul desfășurării.

3. *Adunarea materialului necesar expunerii și studierea lui.* Este vorba atât despre materialul teoretic, bibliografic, cât și de materialul faptic concret, pe care se va sprijini expunerea. Din practică se știe că documentarea asigură calitatea științifică, iar materialul concret asigură claritatea sau inteligibilitatea.

4. *Organizarea metodică a conținutului expunerii,* adică stabilirea esențialului, ierarhizarea ideilor, selecționarea exemplurilor, formularea explicațiilor, stabilirea concluziilor.

5. *Rezultatul tuturor celor anterioare constă din alcătuirea planului expunerii și însușirea lui de către propunător.* Dacă precizarea scopului este necesară ca punct de plecare, întocmirea planului și însușirea lui trebuie să reprezinte încheierea firească a pregătirii.

Cât privește *desfășurarea practică a unei expuneri,* se disting câteva **etape orientative.**

Prima etapă, impusă de specificul muncii cu elevii, cuprinde *pregătirea acestora sub aspect intelectual și afectiv,* pentru audierea și înțelegerea expunerii. Pregătirea intelectuală înseamnă readucerea în mintea lor, în esență, a acelor cunoștințe care se leagă de conținutul expunerii. La rândul său, pregătirea afectivă înseamnă, în general, crearea atmosferei de curiozitate față de cele ce urmează a fi comunicate.

A doua etapă urmează după anunțarea titlului și constă din *rostirea expunerii* potrivit planului stabilit de propunător. În legătură cu ea se pune o problemă firească: comunicarea va căpăta aspectul unilateral, obișnuit între „scenă” și „public”? Noi considerăm că, chiar dacă avem a face cu o comunicare oarecum unilaterală, vor exista și momente când elevii înșiși să fie solicitați să vorbească. Profesorul poate face aceasta prin întrebări de sondaj, fie în scopul combaterii monotoniei, fie pentru lămurirea imediată a unor chestiuni ce nu par suficient de clare.

Considerația de mai sus ne îndreptățește să afirmăm că fiecare metodă apelează, într-o măsură oarecare, la sprijinul altei metode. În cazul de față, s-a produs o intercalare a unor elemente ale conversației, deși, în prim plan, avem de a face cu expunerea.

A treia etapă se desfășoară după ce conținutul expunerii a fost epuizat. Ea constă din *întrebări puse de către elevi profesorului*. Se înțelege că profesorul are obligația să dea tot acum răspunsurile necesare.

Ultima etapă poate consta din *verificarea înțelegerii expunerii*. Prin întrebări sau formularea unor probleme aplicative, profesorul va reuși să constate în ce măsură a fost înțeles.

Nu trebuie înțeles că orice expunere trebuie să respecte această structură, în amănunt. Noi oferim doar o schemă generală, fără a îngrădi posibilitatea fiecărui propunător de a-și modela activitatea în funcție de condițiile concrete în care o desfășoară.

Autori interesați în mod particular de studiul metodelor de învățământ vin și cu unele *propuneri de inovare* a expunerii, în vederea „translării” ei mai aproape de grupa metodelor active. În acest sens, *I. Cerghit* propune instituirea și extinderea a **două variante de expunere**[15]:

- *expunerea cu oponent* – ca o *variantă dramatizată* a expunerii, implicând prezența unui „actor” în plus, în afară de expozant și de auditoriu: *oponentul*, adică un alt profesor sau un elev bine informat, care, pe parcursul expunerii, să intervină cu întrebări sau opinii deosebite de ale celui care face expunerea. Formula de „spectacol didactic” însăși ar imprima activității un caracter mai viu, mai dinamic, mai antrenant. Demersul ar căpăta și mai mare valoare, atunci când expunerea ar fi pregătită într-o echipă de profesori, alcătuindu-se și din partea oponentilor un plan al interpelărilor.
- *prelegerea-dezbatere* este o *combinație a expunerii cu dezbaterea*. Autorul propune ca o primă parte să se concretizeze într-o alocuție sistematică, menită să prezinte conținuturile pregătite de către autorul expunerii, ea acoperind aproximativ jumătate din timpul alocat învățării. Partea următoare trebuie să constea din *discuție, cu participarea întregului auditoriu*, pe baza tezelor emise de către expozant. Este considerată proprie situațiilor când participanții se pregătesc în mod

special, pe baza unei bibliografii comune, altfel existând riscul alunecării în discuție incoloră și neconcludentă.

Conversația didactică este metoda de învățământ constând din valorificarea didactică a suitelor de întrebări și a răspunsurilor acestora. Este o metodă verbală, ca și expunerea, dar impune participarea activă a partenerilor profesorului. Se prezintă sub forma unor serii legate de întrebări și răspunsuri, la finele cărora trebuie să rezulte, ca o concluzie, adevărul sau noutatea pentru elevul antrenat în procesul învățării; ea conduce la descoperirea a ceva nou pentru elev.

Un alt nume ce i se dă acestei metode, este acela de *conversație socratică*. Esențial este, de asemenea, faptul că profesorul orientează în permanență gândirea elevului, prin felul și ordinea în care formulează întrebările, astfel ca „din aproape în aproape” să ajungă la noutatea propusă. Întrebările și răspunsurile se încheagă în serii compacte, fiecare întrebare nouă avându-și germenele sau punctul de plecare în răspunsul anterior.

Posibilitatea de utilizare a conversației euristice nu este nelimitată, ci condiționată de un fapt esențial – experiența de cunoaștere de până atunci a elevului, care să-i permită să dea răspuns la întrebările ce i se pun. Iată câteva ocazii când este posibilă utilizarea acestei metode: când lecția se face pe baza unui material intuitiv, familiar elevilor în amănuntele lui aparente, ceea ce înseamnă că metoda conversației se împletește cu demonstrația; când lecția are loc pe baza studiului individual sistematic, efectuat de elevi (de pildă, o lecție de analiză a unor opere literare, din care să rezulte caracterizarea personajelor, surprinderea elementelor specifice creației autorului etc.); în lecțiile care urmează după una sau mai multe excursii, în care elevii au cules datele necesare discuției (la științe naturale, geografie, istorie); în partea de încheiere a unei experiențe sau în paralel cu aceasta; în lecțiile de recapitulare și sistematizare, elevii posedând deja conținuturile și urmând numai să fie generalizate și corelate după anumite criterii; chiar, uneori, în verificarea elevilor, având în vedere necesitatea unor întrebări de sprijin (când, de pildă, elevii nu-și pot exprima singuri propria informație, sau nu pot face legăturile necesare între cunoștințele pe care le dețin).

Conversația examinatoare (catehetică) are ca funcție principală *constatarea nivelului la care se află cunoștințele elevului la un moment dat.*

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

Condiția necesară și suficientă a conversației didactice ce concretizează în câteva *cerințe privind calitățile întrebărilor pe de o parte și ale răspunsurilor*, pe de alta [15].

Calități ale întrebărilor

- Să fie formulate *corect, atât sub aspect gramatical cât și logic*; raba-turile de ordin fie gramatical, fie logic servesc ca exemplu negativ pentru elev.
- Să fie precise; dacă se întreabă, de pildă „Cum este leul?”, „Cum sunt munții?” se comite aceeași eroare a impreciziei; soluția: sau să fie precizat „criteriul” întrebării (după modul de hrănire de pildă); sau să se nominalizeze categoria însușirii pe care se axează întrebarea (în loc de „Cum sunt munții?”, „Ce înălțime au munții?”, „Ce vechime au munții?” etc.).
- Să fie formulate concis și să se refere la un conținut limitat. Nu sunt considerate normale întrebările lungi, de felul citat de unii autori: „Vreau să văd acum, dar să fie atentă toată lumea, cine-mi poate răspunde, cine a fost Mihai Viteazul, cât a domnit, câte lupte a purtat?”
- Să fie suficient de variate: întrebări care pretind date, nume, definiții (Care...?, Ce...?, Când...?); *întrebări care pretind explicații* (Cum...?, De ce...?); întrebări care exprimă situații problematice (Dacă...atunci...?, Ce crezi că s-ar întâmpla dacă...?).
- Să fie asociată de fiecare dată (în conștiința educatorului) cu un timp de gândire adecvat nivelului ei dificultate prin raportare la nivelul de dezvoltare al elevilor. La acest titlu se citează eroarea educatorului „grăbit”, solicitând în mod permanent răspunsul, chiar imediat după formularea întrebării.

- Pe timpul formulării răspunsului, nu se intervine decât în cazul când elevul comite „din start” confuzii grosolane.
- Să se evite întrebările care cer răspunsuri monosilabice (da, nu) și cele care cuprind sugerarea răspunsului, decât în cazurile când se continuă solicitarea elevului prin justificările de rigoare.
- Să se formuleze întrebarea și să se adreseze întregii clase, iar numai după expirarea timpului aproximativ de gândire (sau după ce elevii „se anunță”) să fie numit cel care trebuie să răspundă.

Calitățile răspunsului

- Să aibă întotdeauna corectitudinea gramaticală și logică necesară, indiferent de materia școlară în cadrul căreia se formulează.
- Să acopere întreaga sferă a întrebării. Din acest unghi de vedere, cea mai potrivită formulare este considerată cea enumerativă sau cu sens de echivalență.
- Să vizeze cu precizie conținutul esențial al întrebării, având, în același timp, concizia cea mai convenabilă. Introducerile lungi, precum și tendințele spre relatări colaterale trebuie combătute în mod sistematic.
- Pentru clasele mici în special, tradiția a statornicit cerința ca răspunsul să fie prezentat într-o propoziție sau frază încheiată. Date fiind unele tendințe de stereotipizare și artificializare a comunicării, pe această cale, considerăm necesare investigații axate anume pe elaborarea mai nuanțată a regulii aici în discuție. Din ele ar fi normal să rezulte soluții de cultivare, în paralelă cu aceasta, și a comunicării pragmatice, obișnuite, cu condiția respectării corectitudinii.
- Elevul să fie îndrumat să evite formulările fragmentare, sacadate, eventual însoțite de elemente care „parazitează” și urătesc vorbirea (de pildă, precedarea răspunsului de *ăă !; îî...*).

După cum sugerează *I. Cerghit*, precum și alții contemporani noi, *cu adevărat activă ar fi conversația-dezbatere*. Dar este necesar a preciza o seamă de cerințe, în afara cărora n-ar avea funcționalitatea necesară [15].

Cerințele se adresează pe de o parte elevilor, anume: ei pot fi antrenați în dezbateri numai când dispun:

- de *informația* implicată în problemă,
- de *metoda* necesară *investigării în sfera dezbaterii*,

- de *capacitatea de a înțelege punctele de vedere ale celorlalți*.

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

a) să fi creat *climatul socio-afectiv* necesar, bazat cu prioritate pe coeziunea grupului;

b) să organizeze grupul de dezbateri în *număr rezonabil* (15-20), pentru a da fiecăruia posibilitatea să-și exprime părerea;

c) să se îngrijească de cea mai bună *dispunere în spațiu* a grupului (de pildă, dispunerea în semicerc sau la masă rotundă este considerată mai productivă decât cea care plasează elevii unii în spatele altora, ca în sala de clasă tradițională);

d) profesorul *să evite* pe cât posibil *să-și impună propria părere*, asumându-și doar rolul de moderator;

e) să se îngrijească de o *repartizare aproximativă* (nu absolutizantă) a timpului, pentru tratarea fiecărei probleme cuprinse în dezbateri.

Demonstrația didactică reprezintă o metodă didactică bazată prioritar pe acțiunea de cercetare indirectă a realității, care valorifică îndeosebi resursele raționamentului de tip deductiv. Această acțiune implică prezentarea unor obiecte și fenomene din natură și societate, reale sau substitute, în vederea stimulării capacității elevilor de descoperire și de argumentare a esenței acestora. Metoda se utilizează în majoritatea disciplinelor de învățământ, iar literatura de specialitate prezintă câteva forme de demonstrație:

- *demonstrația cu obiecte naturale*: plante-ierbare, insectare, substanțe chimice, animale împăiate etc.;
- *demonstrația cu acțiuni* presupune prezentarea de către profesor a unei acțiuni ce urmează a fi însușită de către elevi, scopul centrându-se pe formarea deprinderilor. Dintre cerințe precizăm că prezentarea, care trebuie să fie o acțiune reală și nu una mimată, trebuie însoțită de explicațiile profesorului, apoi trebuie să fie urmată de implicarea elevilor, de exersarea acțiunii respective de către aceștia.
- *demonstrația cu substitute* este demonstrația care apelează la substitute sau materiale confecționate. Dintre substitute menționăm: planșe (desene fidele originalului, scheme cu caracter convențional, liste cu modele lingvistice, tabele statistice, reprezentări grafice, etc.); hărți de

diferite domenii (geografice, geologice, istorice, lingvistice); fotografii și tablouri; materiale tridimensionale (machete, corpuri geometrice).

- *demonstrația combinată* demonstrația prin experiențe și demonstrația prin desen didactic.
- *demonstrația cu mijloace tehnice* se sprijină pe mijloacele audio, mijloacele video, mijloacele audio-vizuale.

Câteva **condiții generale de aplicare a demonstrației**:

- așezarea și gruparea elevilor să fie concepute astfel încât să favorizeze receptarea convenabilă de către toți: trebuie avute în vedere particularitățile lor senzoriale, iar dispunerea elevilor trebuie concepută diferențiat, în funcție de formula în care face demonstrația-frontal adică în fața întregii clase, în același timp, pe grupe mici.
- este necesar ca obiectele să fie prezentate elevilor numai atunci când trebuie să fie explicate pentru că altfel vor prezenta o continuă cauză de distragere a atenției;
- elevii să fie sensibilizați și orientați în prealabil asupra obiectelor ce urmează a fi demonstrate, prin precizarea unor puncte de reper, care vor orienta percepția;
- elevii să fie lăsați un timp să-și risipească curiozitatea [în cazul obiectele prezintă aspecte deosebit de atrăgătoare], pentru ca apoi explicațiile să nu fie perturbate de eventualele lor reacții spontane;
- obiectele să fie percepute de cât mai multe simțuri – se are în vedere rolul interacțiunii analizatorilor pentru deplinătatea și durabilitatea percepției;
- exemplele prezentate să sugereze elevului situații tipice din realitate, de unde necesitatea varietății suficiente a ipostazelor în care ele se prezintă;
- când împrejurările o cer, prezentarea lor să se facă în colecții;
- să se respecte o anumită logică a percepției obiectelor, respectiv să se pornească de la intuirea întregului, să se continue cu prezentarea analitică, să se încheie cu revenirea la ansamblu;
- se menționează uneori că în timpul demonstrației elevii să fie angajați în realizarea acesteia, deci demonstrația să treacă în starea de exercițiu de cunoaștere pentru elev.”

Metoda observării metoda observării sistematice și independente presupune urmărirea, investigarea de către elev a obiectelor și fenomenelor ce constituie conținutul învățării, în scopul surprinderii însușirilor semnificative ale acestora. Această metodă are o funcție, în primul rând, formativă, de introducere a elevului în cercetarea științifică, pe o cale simplă. Etapele observării: organizarea observării, observarea propriu-zisă, prelucrarea datelor culese, valorificarea observării.

Lucrul cu manualul. Unii autori cunoscuți de teorie didactică afirmă că *manualul școlar sau cartea, în general, este un mijloc de „umanizare” a ființei umane, iar alții prezintă succint performanțele utilizării cărții în învățare, subliniind un randament de 3-4 ori mai mare decât în cazul comunicării orale și chiar mai mare, față de metodele de învățare prin descoperire.* Necesitatea care trebuie pusă în relief este aceea că, mai întâi, trebuie să i se formeze elevului (omului), pe de o parte, acel *fond de informație prin care să înțeleagă lectura cărții*, pe de altă parte, să i se formeze *deprinderea de a utiliza cartea* în mod judicios, adică deprinderea de lucru cu cartea. Or, tocmai aceste două deziderate se realizează prin metoda lucrului cu manualul.

O definiție cu totul provizorie a acestei metode ar suna astfel: *metodă didactică în cadrul căreia învățarea are ca sursă esențială și ca instrument de formare a elevului cartea școlară sau alte surse similare.* „Lectura este o materie-instrument, de care fiecare se servește o viață întreagă” [16].

Și *lucrul cu manualul sau metoda lecturii* are variante diferite, după cum elevul se află mai la începutul experienței de învățare sau într-o fază mai avansată. Pentru început se utilizează metoda *lecturii explicative*. Definiția ei cea mai simplă este: *metodă de învățământ bazată pe citirea din manual și explicarea, în clasă, sub îndrumarea strictă a educatorului.* Poate fi utilizată în scopul studierii lecturilor la „Citire” (în clasele I – IV), fie cele cu conținut literar artistic, fie cu altfel de conținuturi, respectiv de cunoaștere a mediului înconjurător, sau chiar a primelor noțiuni științifice, prezentate tot sub forma lecturii. În mod obligatoriu, ea se împletește cu alte două metode didactice: *conversația* pe primul plan, *expunerea* (în forma explicației), în plan secundar, iar *ca procedeu de sprijin* se poate folosi adesea demonstrația din partea educatorului.

În clasele V – VIII această metodă își pierde oarecum din extinderea specifică pentru ciclul primar. Totuși la începutul anului se folosește după aceeași schemă la majoritatea materiilor, pentru a arăta elevilor *modul de folosire a manualului în învățare*, ceea ce se realizează prin inițierea lor în practica *lecturii individuale*, prin dirijare de către profesor. Aceasta ia forma unui exercițiu prin care elevul învață să-și împartă singur lectura pe fragmente, iar prin folosirea altor surse și a dicționarelor, să dezlege înțelesul celor mai complicate conținuturi.

Metoda lecturii se utilizează și în clasele liceale în predarea literaturii, cu deosebire când este necesară lectura efectivă a unor producții literare de mare valoare artistică. Această metodă capătă însă mai ales forma analizei literare de text. Nivelul pe care trebuie să-l realizeze elevii claselor mari, prin exersare insistentă în lucrul cu manualul, trebuie să fie *cel al lecturii independente*. Altfel spus, elevul să fie obișnuit treptat să se desprindă de tutela profesorului, prin *lectură individuală dirijată* în clasă, care, începând cu clasele gimnaziale, devine o practică frecventă. Elevul este exersat în sensul însușirii următorului algoritm, *propriu lecturii independente*:

- citirea textului și încercarea de a reține ideile mari;
- alcătuirea planului conținutului;
- citirea surselor suplimentare, care întregesc înțelegerea;
- alcătuirea unui plan sumar de expunere, care să cuprindă tot ce se cunoaște în legătură cu problemele prezentat în text;
- încercarea de reproducere, după planul întocmit, odată cu recitirea pasajelor care apar mai puțin însușite.

Deprinderile elevului de liceu trebuie să se concretizeze și în anumite moduri de a face *însemnări, adnotări, sistematizări*. De pildă, pe lângă deprinderea de a rezuma, însușită încă din clasele primare, el trebuie să știe să întocmească un *conspect* [respectiv *rezumat comentat*], iar în final să întocmească *fișe ale cărților*, acestea cuprinzând ideile principale însoțite de citate care le argumentează și le fac inteligibile.

Metoda exercițiului. Exercițiul este metoda didactică ce constă în *executarea repetată și conștientă a unei acțiuni în vederea însușirii practice a unui model dat de acțiune sau a îmbunătățirii unei performanțe* [100, p. 232].

După I. Cerghit, exercițiul *nu se limitează doar la formarea deprinderilor, ci vizează, în același timp, consolidarea unor cunoștințe*, care reprezintă aspectul teoretic al acțiunilor implicate în exercițiu. Unii autori fac chiar o listă consistentă de funcții ale exercițiului: „adâncirea înțelegerii noțiunilor, regulilor, principiilor”, „dezvoltarea operațiilor mintale”, „învingerea rezistenței cauzate de deprinderile incorecte” etc. [16].

Aplicarea exercițiului este compatibilă cu orice materie de învățământ, dat fiind că *fiecare materie, fie ea teoretică sau practică, implică o parte executorie*. De pildă, și reluarea raționamentului filosofic în contexte diferite ne conduce tot la însușirea unei capacități de a acționa, după cum o face și reluarea acțiunii de educație fizică sau de desen. Numai că, în mod firesc, între aceste feluri de a exersa există niște deosebiri, și de conținut și de frecvență și maniera în care se aplică. Cu alte cuvinte, vom avea de a face cu exercițiul în toate materiile școlare, nuanțat în modul caracteristic domeniului.

Tipuri de exerciții. Exercițiile pot fi grupate în funcție de cel puțin două criterii. Astfel, **după formă**, se pot grupa în exerciții *orale*, exerciții *scrise*, exerciții *practice*. După **scopul și complexitatea** lor rezultă, în principiu, patru tipuri de exerciții [16]:

- *exerciții de introducere într-un model dat sau exerciții introductive*; elevilor li se explică pentru prima oară o activitate, o operație, un mod de execuție, conținuturi pe care ei le aplică în paralel cu explicațiile profesorului;
- *exerciții de însușire sau consolidare a modelului dat*, denumite și *exerciții de bază*; elevul reia în întregime și în chip repetat, acțiunea ce i s-a explicat; o face sub supravegherea profesorului sau autocontrolat; din ele trebuie să rezulte, de regulă, însușirea operației sau lucrării, adică formarea deprinderii ca atare;
- *exerciții de legare a cunoștințelor și deprinderilor mai vechi cu cele noi*; sunt numite și *exerciții paralele*, având scopul de a integra deprinderile în sisteme din ce în ce mai largi; ele reprezintă, de fapt, un nivel mai complicat al exercițiilor de bază; spre exemplu: un copil exersează citirea cursivă, dar, în același timp, reia rostirea clară pe silabe a cuvintelor;

- *exerciții de creație sau euristice*; elevul le efectuează după ce deprinderea deja a fost însușită, iar prin intermediul lor încearcă să introducă în „model” anumite elemente personale; de pildă, după însușirea exprimării curente în scris, copilul încearcă felurite compuneri; un gimnast, după ce posedă bine deprinderea de a efectua o anumită probă de concurs, o reia, în scopul găsirii unei formule cât mai personale de execuție.

Condițiile didactice de aplicare a exercițiului.

- *Elevul să fie conștient de scopul exercițiului și să înțeleagă bine modelul acțiunii de învățat.* În caz contrar, există eventualitatea dezorientării lui și a desfășurării la întâmplare a exersării, rezultatele fiind expuse, de asemenea, hazardului.
- *Exercițiile să aibă varietate suficientă*, altfel riscând să formăm numai parțial deprinderea propusă ca scop. Varietatea să se oglindească și în planul conținuturilor concrete. Spre exemplu, dacă i se cere elevului să-și exerseze deprinderea de analiză gramaticală, să i se ceară să o probeze și prin recunoaștere în text a diferitelor construcții sintactice, și prin formulare în scris, cu respectarea regulilor necesare. Varietatea trebuie să vizeze, când este cazul, atât aspectul practic, cât și pe cel oral și scris.
- *Exercițiile să respecte o anumită gradație de dificultate* în aplicarea lor. *Deprinderile mai complicate se formează prin integrarea succesivă a unor deprinderi mai simple.* În acest sens, se poate vorbi despre respectarea ordinii de dificultate de la exerciții introductive, la exerciții de bază, la exerciții paralele, apoi la exerciții euristice. Spre exemplu, nu pot cere elevului să alcătuiască compuneri înainte de a-i forma temeinic deprinderea de a se exprima în propoziții și de a descrie sau de a narra situații simple (după tablouri sau după anumite aspecte concrete din realitatea înconjurătoare).
- *Exercițiile să aibă continuitate în timp*, altfel putând să apară lacune, care împiedică elevul să-și formeze în mod normal deprinderile vizate. Cerința se înscrie chiar într-un anumit principiu didactic, cel al sistematizării și continuității.

- Exersarea să fie permanent însoțită de *corectură* (inițial) și de *auto-corectură* (pe măsură ce elevul începe să stăpânească acțiunea). Este regula care reiese din însăși teoria formării deprinderilor, altfel apărând posibilitatea însușirii mecanice și fără durabilitate.

Exercițiul este metoda cea mai intim împletită cu toate celelalte metode de predare și învățare. Drept urmare, am putea afirma că *fiecare dintre acestea se pot transforma în exercițiu*, odată preluate de către elev, după modelul profesorului. De pildă, lectura explicativă, după ce începe a fi mânuită de elev în activitatea lui individuală, devine pentru el *exercițiul de formare a deprinderii de lucru cu cartea*; demonstrația săvârșită de profesor, la rândul ei, *devine exercițiu*, odată cu reluarea de către elev, în activitatea de acasă, *pentru căpătarea deprinderii de a reda fluent și exact* cele ce i s-au demonstrat etc. Este lucrul care ne dovedește o dată în plus că separarea netă a metodelor didactice este posibilă doar teoretic, nu însă și în practica utilizării lor.

Metoda învățării prin descoperire este o metodă de factură euristică și constă în crearea condițiilor de reactualizare a experienței și capacităților individuale, în vederea deslușirii unor noi situații-problemă. Esențial este să se delimiteze de către profesor ce trebuie să îi fie oferit elevului și ce trebuie să fie lăsat să descopere singur. Profesorul trebuie să favorizeze un nivel optim de incertitudine care să îl mențină pe elev într-o stare activă. O sarcină prea simplă, plicticoasă nu determină activismul elevului după cum nici una prea incertă, cu prea multe necunoscute, deoarece predispune la stres și renunțare.

Descoperirea are rol formativ întrucât dezvoltă forțele psihice ale elevului – atât cognitive, cât și afectiv-atitudele, caracteriale. În funcție de gradul de dirijare al învățării, are loc o descoperire independentă (elevul este actorul principal, iar profesorul supraveghează și controlează procesul) sau descoperire dirijată (când profesorul conduce descoperirea prin întrebări, sugestii, soluții parțiale).

Problematizarea. Metoda constă în crearea unor dificultăți teoretice sau practice, a căror rezolvare să fie rezultatul activității proprii de cercetare, efectuate de subiect; este o predare și o însușire pe baza unor structuri cu date insuficiente. O situație-problemă desemnează o situație contradictorie, conflictuală, ce rezultă din trăirea simultană a două realități: experiența

exterioră [cognitiv-emoțională] și elementul de noutate și de surpriză, necunoscutul cu care se confruntă subiectul. Acest conflict incită la căutare și descoperire, la intuirea unor soluții noi, a unor relații aparent inexistente între antecedent și consecvent.

Aplicarea metodei se realizează prin parcurgerea unor etape: declanșatoare, tensională și rezolutivă. Recurgerea la această metodă necesită respectarea unor condiții:

- Existența la elev a unui fond apercceptiv suficient;
- Dozarea și gradarea dificultăților;
- Alegerea celui mai potrivit moment pentru introducerea problemei în lecție;
- Manifestarea unui interes real pentru rezolvarea problemei.

Metoda problematizării este apreciată pozitiv, deoarece implică antrenarea pleneră a personalității elevilor, consolidează structuri cognitive, stimulează spiritul de explorare, contribuie la formarea unui stil activ de muncă, cultivă autonomia și curajul în susținerea propriilor idei.

Metoda experimentului corespunde cerințelor specifice activității didactice realizabilă în laborator, cabinet, atelier școlar; urmărește formarea-dezvoltarea spiritului de investigație experimentală, care presupune aplicarea cunoștințelor științifice în diferite contexte productive; obiectivele vizează capacitatea de a formula și a verifica ipoteze științifice; a elabora definiții operaționale; a organiza aplicarea cunoștințelor științifice în context didactic frontal, individual, de grup; structura de proiectare implică parcurgerea următoarelor etape: motivarea psihopedagogică a elevului pentru situații de experimentare; argumentarea importanței demersului experimental care urmează să fie realizat în cadrul activității didactice, prezentarea ipotezei sau ipotezelor care solicită declanșarea experimentului; reactualizarea cunoștințelor și a capacităților necesare pentru desfășurarea experimentului, cu precizarea condițiilor didactice și tehnologice; desfășurarea experimentului sub îndrumarea profesorului; observarea și consemnarea fenomenelor semnificative care apar pe parcursul realizării experimentului; verificare și dezbaterile rezultatelor; definitivarea concluziilor în sens științific și pedagogic.

Metoda modelării reprezintă acțiunea didactică de valorificare a unor modele de cercetare indirectă a realității, avansate de profesor, care orien-

tează activitatea elevului în direcția sesizării unor informații, trăsături, relații despre obiecte, fenomene și procese, din natură și societate, analogice din punct de vedere funcțional și structural. Modelul pedagogic tinde să reproducă elementele esențiale ale fenomenelor și proceselor originale studiate, îndeplinind, astfel, o dublă funcție: de informare inițială, care declanșează mecanismele logice și epistemologice specifice raționamentului de tip analogic; de validare finală a cunoștințelor dobândite, la nivelul unor sisteme de referință diferite care angajează resursele specifice evaluării formative, continue.

Modelele pot fi de mai multe **tipuri**: modele materiale (au formă obiectuală, substanțială, fizică, tehnică: machete, mulaje), modele figurative (au formă grafică, reprezentată prin fotografii, desene, scheme, schițe, diagrame, organigrame, care au capacitatea de a reproduce forma exterioară, structura internă și relațiile funcționale specifice obiectului original), simbolice (au formă esențializată, ideală, exprimată prin formule, ecuații, scheme) și propoziționale (au formă abstractă și au capacitatea de a defini, analiza, aplica, evalua relațiile funcționale de maximă generalitate existente la nivelul structurii interne a obiectului original).

Metoda algoritmizării angajează un lanț de exerciții dirijate, integrate la nivelul unei scheme de acțiune didactică standardizată, care urmărește îndeplinirea sarcinii de instruire în limitele demersului prescris de profesor în sens univoc. Eficiența metodei depinde de calitatea algoritmilor aleși de a interveni ca modele operaționale care optimizează activitatea de învățare prin intermediul aplicării unor reguli, formule sau coduri de acțiune didactică exacte și riguroase.

Algoritmii didactici pot fi clasificați astfel: algoritmi de sistematizare a materiei, aplicabili prin intermediul unor reguli de definire a conceptelor, principiilor, legilor; de realizare a judecăților și raționamentelor; de stăpânire a formulelor; de analiză-sinteză a teoriilor.

- **algoritmi de rezolvare a problemelor**, aplicabili prin intermediul unei reguli sau ipoteze de lucru, de calcul, de proiectare, de investigație;
- **algoritmi de consolidare a cunoștințelor** dobândite, aplicabili prin reguli de proiectare și perfecționare a unor deprinderi intelectuale, sociale sau psihomotorii;

- **algoritmi de optimizare** a unor capacități, aplicabili prin reguli de perfecționare a standardelor de rezolvare a unor probleme;
- **algoritmi de creație**, aplicabili prin reguli de rezolvare a unor situații-problemă, exprimate la nivelul unor tehnici de gândire divergentă productivă;
- **algoritmi de programare a materiei**, aplicabili prin reguli de ierarhizare a secvențelor didactice la nivelul unor coduri specifice (instruirii programate sau instruirii asistată de calculator).

Metoda studiului de caz: elaborează acțiunea didactică prin intermediul unor situații reale care oferă premise inductive și deductive pentru realizarea unor concluzii cu valoare de reguli, principii, legități. Această metodă angajează următoarele etape:

- identificarea cazului;
- analiza-sinteza cazului;
- stabilirea alternativelor de rezolvare a cazului;
- optimizarea soluției finale adoptată pentru rezolvarea cazului, în termeni observaționali și experimentali.

Consistența metodei depinde de capacitatea acesteia de a proiecta situații de învățare adecvate temei sau disciplinei de învățământ.

Metoda jocului didactic reprezintă o acțiune care valorifică la nivelul instrucției finalitățile adaptative de tip recreativ proprii activității umane. Dinamizează acțiunea didactică prin intermediul motivațiilor ludice care sunt subordonate scopului activității de predare-învățare-evaluare într-o perspectivă pronunțat formative. Modalitățile de realizare angajează următoarele criterii de *clasificare a jocurilor didactice*:

- după obiectivele prioritare: jocuri senzoriale, jocuri de observare, de dezvoltare a limbajului, de stimulare a cunoașterii interactive;
- după conținutul instruirii: jocuri matematice, muzicale, tehnologice, sportive, literare/lingvistice;
- după forma de exprimare: jocuri simbolice, de orientare, de sensibilizare, conceptuale, jocuri-ghicitori, jocuri de cuvinte încrucișate;
- după resursele folosite: jocuri materiale, orale, pe bază de întrebări, pe bază de fișe individuale, jocuri pe calculator;

- după regulile instituite: jocuri cu reguli transmise prin tradiție, jocuri cu reguli inventate, jocuri spontane, jocuri protocolare;
- după competențele psihologice stimulate: jocuri de mișcare, de observație, de atenție, de memorie, de gândire, de imaginație, de limbaj, de creație;
- jocurile de simulare proiectează diferite situații de învățare bazate pe elemente și relații virtuale de conflict, de decizie, de asumare de roluri, care angajează capacitatea de acțiune a elevului, spiritul său de competiție, posibilitățile sale de explorare euristică a realității.

Jocul de rol este o metodă de acțiune simulată constând în provocarea unor discuții pornind de la un joc dramatic pe o problemă cu incidență directă asupra unui subiect ales. Subiectul jocului trebuie să fie familiar elevilor, extras din viața lor curentă. Se cere unor elevi să joace rolurile improvizând o scenă de conflict (de exemplu, copii care nu-și ascultă părinții), iar membrii grupului trebuie să intervină pentru atenuarea sau stingerea conflictului. Scenariul trebuie să fie spontan și nu premeditat pentru a crea premisa unei exprimări sincere, deschise, naturale a copiilor cu privire la subiectul abordat. Jocul nu trebuie să dureze mai mult de 5-10 minute, după care vor urma intervențiile și comentariile „spectatorilor”. Jocul de roluri pe aceeași temă poate fi reluat la finalul lecției, dar ținându-se cont de sugestiile date de elevi pentru atenuarea, stingerea conflictului.

Această metodă este utilă pentru învățarea modurilor de gândire, trăire și acțiune specifice unui anumit statut; dezvoltarea empatiei și capacității de înțelegere a opiniilor, trăirilor și aspirațiilor altora; stimularea aptitudinii de a surprinde, înțelege și evalua orientările valorice ale partenerilor de interacțiune; formarea experienței și a competenței de a rezolva situațiile problematice dificile; verificarea corectitudinii comportamentelor formate și destrămarea celor greșit învățate [53].

Metoda dramatizării stimulează învățarea prin acțiuni care valorifică tehnicile artei teatrale, adaptabile la particularitățile de vârstă ale elevilor și la forma de exprimare a unor conținuturi prevăzute în programele școlare. Poate angaja procedee didactice inspirate din tehnologia dezbaterii, demonstrației, modelării, problematizării. Astfel, activitatea de predare-învățare-

evaluare poate fi organizată sub forma unor procese literare, procese juridice, expuneri cu oponent, tehnici de psihodramă, acțiuni de simulare a etapelor de creație în diferite domenii ale cunoașterii științifice, artistice, economice etc. [25].

Metoda instruirii asistată de calculator valorifică principiile de modelare și de analiză cibernetică a activității de predare-învățare-evaluare în contextul noilor tehnologii informaționale și comunicaționale, caracteristice societății de tip postindustrial.

A devenit o nouă cale de învățare eficientă, valabilă la toate nivelurile, treptele și disciplinele (pre)școlare și universitare, depinde nu numai de calitatea calculatorului, ci și de condiția pedagogică asumată la nivelul programelor școlare, valorifică următoarele operații didactice integrate la nivelul unei acțiuni de dirijare euristică și individualizată a activității de predare-învățare-evaluare:

- organizarea informației conform cerințelor programei adaptabile la capacitățile fiecărui elev;
- provocarea cognitivă a elevului prin secvențe didactice și întrebări care vizează depistarea unor lacune, probleme, situații-problemă;
- rezolvarea sarcinilor didactice prezentate anterior prin reactivarea sau dobândirea informațiilor necesare de la nivelul resurselor tehnologice activate de/prin calculator;
- asigurarea [auto]evaluării rezultatelor elevului prin medierea resurselor autoreglatorii existente la nivelul calculatorului;
- realizarea unor sinteze recapitulative după parcurgerea unor teme sau module de studiu;
- asigurarea unor exerciții suplimentare de stimulare a creativității elevului.

Integrarea noilor tehnologii în structura de acțiune specifică metodei didactice, conferă activității elevului un caracter reactiv și proactiv, în raport cu informația vehiculată, cu timpul real de învățare, cu valoarea formativă a cunoștințelor dobândite [21].

Metode de predare-învățare interactivă în grup:

Brainstorming-ul sau metoda asaltului de idei (brain – creier, storm – furtună, asalt) este cea mai utilizată metodă de stimulare a creativității

prin intermediul microgrupului. Având drept caracteristică separarea procesului de producere a ideilor de procesul de valorizare, de evaluare a acestora, care are loc ulterior, de unde și denumirea de metoda evaluării amânate. O altă denumire a metodei este filosofia marelui Da, pentru că într-o primă fază se acceptă toate ideile, fără să se respingă nimic, totul se consemnează, urmărindu-se, de fapt, deblocarea capacității creative a elevilor, eliminându-se examinările imediate și obiective. O ședință de brainstorming „presupune enunțarea unei probleme, după care, în mod spontan, se emit soluții, fără preocuparea validității acestora – scopul fiind enunțarea a cât mai multe puncte de vedere, căci nu calitatea contează, ci cantitatea. Se admit astfel și ideile așa-zis bizare, nonstandard. Nimeni nu are voie să critice, să contrazică, să ironizeze ideile colegilor. Evaluarea propriu-zisă a soluțiilor preconizate se realizează după un anumit timp, prin compararea și selectarea ideilor valabile adecvate pentru problema pusă” [68].

O variantă a brainstorming-ului o constituie cea de tip ciorchine ce se utilizează pentru a defini o serie de concepte sau pentru a arăta legătura dintre mai multe noțiuni. Se pleacă de la o noțiune dată care se notează pe mijlocul foii sau tablei și, prin tehnica brainstorming-ului obișnuit, se vor consemna în jurul acestei noțiuni centrale alte noțiuni care au legătură cu aceasta, formându-se un adevărat ciorchine de noțiuni. S-a dovedit că metoda are valențe formative, realizându-se o încălzire a minții înainte de definirea unei noțiuni.

Metoda Philips 6-6. A fost elaborată de profesorul de literatură J. Donald Philips de la universitatea Michigan. Este similară brainstorming-ului și tehnicii 6-3-5, diferența constând în limitarea discuției celor 6 membri la 6 minute (sau un nr. multiplu de 6; 12, 18, 24 minute).

Etape:

1. Constituirea grupurilor de câte 6;
2. Lansarea temei sau a problemei ce urmează a fi dezbătută de fiecare grup separat;
3. Desfășurarea discuțiilor în cadrul grupului timp de 6 minute;
4. Colectarea soluțiilor elaborate – conducătorii fiecărui grup expun ideile la care au ajuns membrii grupului;
5. Discuția colectivă este urmată de decizia colectivă în ceea ce privește soluția finală, pe baza ierarhizării variantelor pe tablă;

6. Încheierea discuției – se face în urma prezentării din partea profesorului a concluziilor privind participarea la desfășurarea activității și a eficienței demersurilor întreprinse.

Dintre *avantajele metodei* precizăm că facilitează comunicarea, se obține un nr. mare de idei în timp scurt, se dezvoltă creativitatea, avantajează coeziunea grupului și angajează elevii în autoevaluare.

Tehnica 6-3-5. Se mai numește metoda brainwriting, pentru că ideile noi se scriu pe foi de hârtie care circulă între participanți. Cifrele din denumirea metodei indică: 6 – membri în grupul de lucru, 3 – soluții fiecare la o problemă dată, în timp de 5 minute (însușind 108 răspunsuri, în 30 de minute, în fiecare grup).

Etape:

- Formarea grupelor;
- Formularea problemei și explicarea modalității de lucru (membrii grupului primesc câte o foaie împărțită în trei coloane);
- Desfășurarea activității în grup (pentru problema dată fiecare dintre cei 6 membri ai grupului are de notat câte 3 soluții în tabelul cu 3 coloane, într-un timp de 5 minute. Foile migrează de la stânga spre dreapta până ajung la posesorul inițial. Cel care a primit foaia colegului din stânga citește soluțiile deja notate și încearcă să le modifice în sens creativ, prin formulări noi, adaptându-le, îmbunătățindu-le și reconsiderându-le continuu.
- Analiza soluțiilor și reținerea celor mai bune. Dintre avantaje amintim încurajarea elevilor timizi de a comunica, a-și exprima ideile, stimularea construcției de idei, dezvoltă spiritul de echipă, dezvoltă gândirea, imaginația, creativitatea calitățile atenției etc. Dezavantaje – participanții trebuie să răspundă în timp limitat; participanții pot fi influențați de soluțiile anterioare, intrând în blocaj creativ.

Diagrama cauzelor și a efectului oferă posibilitatea punerii în evidență a izvoarelor unei probleme, unui eveniment sau unui rezultat; diagramele sunt folosite de grup ca un proces creativ de generare și organizare a cauzelor principale și secundare ale unui efect. Include următoarele *etape*:

- se împarte clasa în echipe de lucru;

- stabilește problema de discutat care este rezultatul unei întâmplări sau unui eveniment deosebit – efectul. Fiecare grup are de analizat câte un efect;
- are loc dezbateră în fiecare grup pentru a descoperi cauzele care au condus la efectul discutat. Înregistrarea cauzelor se face pe hârtie sau pe tablă;
- construirea diagramei cauzelor și a efectului: pe axa principală se trece efectul, pe ramurile axei se trec cauzele principale ale efectului (corespund întrebărilor: Când?, Unde?, Cine?, De ce?, Ce?, Cum?); cauzele secundare sau minore ce decurg din cele majore se trec pe câte o ramură mică ce se deduce din cea a cauzei majore;
- etapa examinării listei de cauze generate de fiecare grup;
- stabilirea concluziilor și a importanței cauzelor majore;

Diagrama cauzelor și a efectului este un instrument folosit atunci când scopul activității este să se ajungă la rădăcina elementelor care au determinat apariția unui fapt.

Tehnica florii de lotus: presupune deducerea de conexiuni între idei, concepte, pornind de la o temă centrală; problema sau tema centrală determină cele 8 idei secundare care se construiesc în jurul celei principale, asemenea petalelor florii de lotus; Cele 8 idei secundare sunt trecute în jurul temei centrale, urmând ca apoi ele să devină, la rândul lor, teme principale, pentru alte 8 flori de lotus. Pentru fiecare din aceste noi teme se vor construi câte alte 8 idei secundare.

Astfel, pornind de la o temă centrală, sunt generate noi teme de studiu pentru care trebuie dezvoltate conexiuni și noi concepte; tehnica florii de lotus stimulează și dezvoltă capacități ale inteligenței lingvistice, ale inteligenței interpersonale, ale inteligenței intrapersonale, ale inteligenței sociale.

Explozia stelară starbursting (eng. „star” = stea; eng. „burst” = a exploda), este o metodă nouă de dezvoltare a creativității, similară brainstorming-ului. Scopul metodei este de a obține cât mai multe întrebări și astfel cât mai multe conexiuni între concepte. Este o modalitate de stimulare a creativității individuale și de grup. Organizată în grup, starbursting facilitează participarea întregului colectiv, stimulează crearea de întrebări la întrebări, așa cum brainstorming-ul dezvoltă construcția de idei pe idei.

Modul de aplicare este simplu: se scrie problema a cărei soluție trebuie „descoperită” pe o foaie, apoi se înșiră cât mai multe întrebări care au legătură cu ea. Un bun punct de plecare îl constituie cele de tipul ce?, când?, cum?, de ce? – unele întrebări ducând la altele din ce în ce mai complexe care necesită o concentrare tot mai mare. Include următoarele *etape*:

- propunerea unei probleme;
- colectivul se poate organiza în grupuri preferențiale;
- grupurile lucrează pentru a elabora o listă cu cât mai multe întrebări și cât mai diverse;
- comunicarea rezultatelor muncii de grup;
- evidențierea celor mai interesante întrebări și aprecierea muncii în echipă;
- facultativ se poate proceda și la elaborarea de răspunsuri la unele dintre întrebări.

Tehnica acvariului: permite furnizarea unui context în care participanții pot să exerseze observația care contribuie la dezvoltarea spiritului critic și a înțelegerii diferențelor de opinie. Include următoarele *etape*:

- împărțirea participanților în două grupuri care vor fi așezate ca două cercuri concentrice;
- precizarea sarcinii sau temei discuției;
- grupul interior este activat, discutând deschis sau lucrând;
- grupul din exterior ascultă și observă ceea ce se discută în cercul interior și interacțiunile care au loc între membrii săi;
- grupul exterior prezintă grupului interior observațiile în legătură cu ceea ce s-a petrecut în timpul exercițiului;
- analiza comportamentului participanților care au fost observați;
- rezumarea și oferirea feedback-ului participanților.

Cubul: este o tehnică utilizată în munca de grup și se folosește în cazul în care se dorește explorarea unui subiect, a unei situații din mai multe perspective; Se oferă astfel elevilor posibilitatea de a-și dezvolta competențele necesare unor abordări complexe și integratoare;

Etape aplicării:

- Realizarea unui cub pe ale cărui fețe se notează: *descrie, compară, analizează, asociază, aplică, argumentează*;

- Anunțarea temei pusă în discuție;
- Împărțirea elevilor în șase grupe, fiecare urmând să examineze topica aleasă din perspectiva unei *fețe* a cubului, astfel:

Describe: culorile, formele, mărimile etc.

Compară: Ce este asemănător și ce este diferit?

Asociază: La ce te îndeamnă să te gândești?

Analizează: Spune din ce este făcut, din ce se compune etc.?

Aplică: Ce poți face cu el? Cum poate fi folosit?

Argumentează pro sau contra. Ia atitudine și listează o serie de motive care vin în sprijinul afirmației tale.

Turul galeriei se desfășoară în grupuri mici de trei sau patru elevi. Aceștia lucrează inițial la o problemă care se poate materializa într-un produs final, pe cât posibil pretându-se la abordări variate; produsele sunt expuse și apoi examinate și discutate de toți elevii clasei care fac turul galeriei; se iau notițe, iar apoi grupurile își reexaminează propriile produse prin comparație cu celelalte și citesc comentariile făcute pe produsul lor.

Sinelg – sistem interactiv de notare pentru eficientizarea lecturii și gândirii: este o modalitate de codificare a textului care permite celui care învață să citească și să înțeleagă în mod activ și pragmatic un anumit conținut; ca metodă este tipică pentru etapa de realizare a sensului (învățare, comprehensiune): cunoștințele anterioare ale elevilor evidențiate prin activități specifice de evocare se folosesc ca bază de plecare pentru lectura / ascultarea textului. În timpul lecturii, elevii marchează în text: cunoștințele confirmate de text [$\sqrt{\quad}$]; cele infirmate / contrazise [-]; cunoștințele noi, neîntâlnite până acum [+]; cunoștințele incerte, confuze, care merită să fie cercetate [?]. După lectură, informațiile se trec într-un tabel și se discută în perechi sau grupuri, apoi se comunică profesorului care le centralizează într-un tabel similar pe tablă; cunoștințele incerte pot rămâne ca temă de cercetare pentru lecțiile următoare.

Știu / Vreau să știu / Am învățat: este o metodă realizată cu grupuri mici sau cu întreaga clasă. *Etapete aplicării:*

- se trece în revistă ceea ce știu deja elevii despre o anumită temă și apoi se formulează întrebări la care se așteaptă găsirea răspunsului în lecție;

- pentru a folosi această metodă se cere la început elevilor să formeze perechi și să facă o listă cu tot ce știu despre tema ce urmează a fi discutată;
- se construiește pe tablă un tabel cu rubricile: *știu (ce credem că știm?)*, *vreau să știu (ce vrem să știm?)*, *am învățat (ce am învățat?)*;
- se cere elevilor să spună ce au scris pe liste și se notează lucrurile cu care toată lumea este de acord, dacă este posibil, pe categorii;
- elevii formulează întrebări despre lucrurile de care nu sunt siguri. Aceste întrebări pot apărea în urma dezacordului privind unele detalii sau pot fi produse de curiozitatea elevilor. Ele se notează pe coloană din mijloc;
- se cere apoi elevilor să citească textul, după care se va reveni asupra întrebărilor pe care le-au trecut în coloana *Vreau să știu* pentru a se trece răspunsul lor în coloana *Am învățat*
- în continuare, sunt întrebați elevii ce alte informații au găsit în text, în legătură cu care nu au pus întrebări la început și sunt trecute și acestea în ultima coloană;
- dacă există întrebări fără răspuns, sunt discutate cu elevii sursele de unde ar putea găsi informații.

În final, se revine la tabelul scris pe tablă și se decid ce au învățat din lecție. Unele întrebări s-ar putea să rămână fără răspuns și s-ar putea să apară întrebări noi. În acest caz, ele pot fi folosite ca punct de plecare pentru investigații ulterioare.

Ciorchinele: este o metodă de brainstorming neliniară care stimulează găsirea conexiunilor dintre idei; poate fi utilizat atât în evocare prin inventarierea cunoștințelor elevilor, cât și în etapa de reflecție. *Etapele aplicării:*

- se scrie un cuvânt / temă în mijlocul tablei sau a foi de hârtie;
- se notează în jurul acestuia toate ideile, sintagmele sau cunoștințele care vin în minte în legătură cu tema respectivă, trăgându-se linii între acestea și cuvântul inițial;
- pe măsură ce se scriu cuvintele, ideile noi, se trag linii între cele care par a fi conectate;
- activitatea se oprește când se epuizează toate ideile sau când s-a atins limita de timp acordată.

Etapele pot fi precedate de brainstorming în grupuri mici sau în perechi. În acest fel, se îmbogățesc și se sintetizează cunoștințele. Rezultatele grupurilor se comunică profesorului care le notează la tablă într-un ciorchine fără a le comenta sau judeca. În etapa finală a lecției, ciorchinele poate fi reorganizat utilizându-se anumite concepte supraordonate găsite de elevi sau de profesor.

Proiectul: este o activitate mai amplă decât investigația care începe în clasă prin definirea și înțelegerea sarcinii (eventual prin începerea rezolvării acesteia), se continuă acasă pe parcursul a câtorva zile sau săptămâni (timp în care elevul are permanente consultări cu profesorul) și se încheie tot în clasă, prin prezentarea în fața colegilor a unui raport asupra rezultatelor obținute și, dacă este cazul, a produsului final;

- proiectul poate fi individual sau de grup;
- titlul sau tema vor fi alese de către profesor în funcție de anumite criterii:
- elevii trebuie să aibă un anumit interes pentru subiectul respectiv;
- trebuie să cunoască dinainte unde își pot găsi resurse materiale;
- să fie nerăbdători în a crea un produs de care să fie mândri;
- să nu aleagă subiectul din cărți vechi sau să urmeze rutina din clasă;
- capacitățile și competențele care se evaluează în timpul realizării unui proiect sunt: metodele de lucru; utilizarea corespunzătoare a bibliografiei; utilizarea corespunzătoare a materialelor și echipamentului; corectitudinea / acuratețea tehnică; generalizarea problemei; organizarea ideilor și materialelor într-un raport; calitatea prezentării.

Vorbind despre necesitatea inovării în domeniul metodologiei didactice, profesorul *Ioan Cerghit* afirmă că Pedagogia modernă nu caută să impună nici un fel de rețetar rigid, dimpotrivă, consideră ca fixitatea metodelor, conservatorismul educatorilor, rutina excesivă, indiferența aduc mari prejudicii efortului actual de ridicare a învățământului pe noi trepte; ea nu se opune în nici un fel inițiativei și originalității individuale sau colective de regândire și reconsiderare în spirit creator a oricăror aspecte care privesc perfecționarea și modernizarea metodologiei învățământului. În fond, crea-

ția, în materie de metodologie, înseamnă o neconținută căutare, reînnoire și îmbunătățire a condițiilor de muncă în instituțiile școlare.

SARCINI DE LUCRU, TEME DE REFLECȚIE:

1. Determinați avantajele și dezavantajele metodelor tradiționale și metodelor interactive.
2. Comentați citatul „*Este eronat să afirmăm că metodele tradiționale nu sunt eficiente, iar cele moderne sunt eficiente. Eficiența unei metode depinde de modul în care ea este valorificată în contextul didactic, de influența pe care o are asupra rezultatelor școlare, de cantitatea de efort intelectual și practic, de volumul de timp investi de elev și profesor ș.a.m.d*” [52, p. 135].
3. Dați exemple de situații concrete în care puteți utiliza *metoda studiului de caz* în predarea disciplinei de specialitate. Indicați condițiile de valorificare a acestei metode.
4. Scrieți un eseu de 1 pagină în care să evidențiați valoarea didactică a metodelor interactive în transmiterea și crearea valorilor cunoașterii.
5. Elaborați o clasificare proprie a metodelor pentru cel puțin 3 criterii.
6. Elaborați o recomandare metodică pentru cadrele didactice, prin care să-i informați despre funcțiile metodelor în procesul de învățământ.
7. Ce deosebiri identificați între metodă și procedeu?
8. Dați exemple de metode pe care le puteți folosi în activitățile specifice specialității dvs.
9. Argumentați rolul strategiilor didactice în activitățile instructive-educative.
10. Din experiența de elevi/ studenți, identificați situații de predare/învățare și evaluare și precizați ce strategii a folosit profesorul în demersurile sale instructiv-educative. Argumentați-vă opinia.
11. Realizați o listă a condițiilor pe care trebuie să le respecte cadrul didactic atunci când optează pentru anumite strategii didactice.

Unitatea de învățare nr. 7. Mijloacele de învățământ

7.1. Delimitări conceptuale

7.2. Funcțiile mijloacelor de învățământ

7.3. Clasificarea mijloacelor didactice/de învățământ

Finalități vizate prin studiul unității de învățare

După studierea unității și realizarea sarcinilor de învățare, studenții vor fi capabili:

- să analizeze conceptul de mijloace didactice/de învățământ;
- să clasifice mijloacele didactice după mai multe criterii;
- să aprecieze rolul mijloacelor didactice prin intermediul funcțiilor pe care le îndeplinesc.

Concepte-cheie: *mijloace didactice, materiale didactice.*

7.1. Delimitări conceptuale

Mijloacele de învățământ se referă la ansamblul materialelor naturale (obiecte din realitatea înconjurătoare, în forma lor naturală – minerale, plante, animale, aparate, utilaje, instalații, mașini etc.) sau realizate intenționat [modele, planșe, hărți, chestionare, teste, portofolii, instalații pentru laboratoare, laboratoare fonice, jocuri didactice, simulatoare didactice, mijloace tehnice de instruire etc.) care sprijină atingerea obiectivelor activităților instructiv-educative [53, p. 162].

E. Joița face următoarele nuanțări terminologice: mijloacele de învățământ aparțin lumii tehnice [de la cretă, carte până la computer], mijloacele didactice în sens funcțional aparțin tehnologiei didactice, având valoare formativă și deserving procesul instructiv-educativ [56, p. 243].

Mijloacele de învățământ sunt foarte utile în activitatea didactică, deoarece au ca efect atenuarea verbalismului predării, depășirea formalismului, impunerea unui învățământ activ și concret, practic, legat de cerințele și realitățile vieții. Elevii sunt puși în contact cu obiectele și fenomenele

greu accesibile perceperii directe, cu aspecte ale realității rare sau greu sesizabile, care nu pot fi deslușite decât prin prelucrări realizate cu ajutorul aparaturii tehnice sau a unor instrumente speciale.

Așadar, prin **mijloace de învățământ** înțelegem un *ansamblu de resurse sau instrumente materiale și tehnice, produse, adaptate ori selectate în vederea îndeplinirii sarcinilor instructiv-educative ale procesului de învățământ*. Ele sunt investite de la început cu un anumit potențial pedagogic, cu funcții specifice, ceea ce le deosebește de celelalte materiale ce intră în dotarea școlii.

Folosirea mijloacelor de învățământ se bazează pe unele **principii** a căror aplicare este necesară: [55, p. 364]

- Orice comentariu oral, mai ales a unui subiect complicat sau nou, trebuie însoțit, dacă este posibil, cu elemente audiovizuale pentru a fi reținute sau pentru a suscita discuții.
- Ilustrarea audio-vizuală a punctelor importante trebuie să fie repartizate echitabil, în așa fel încât să încite elevii, să dea viață unui subiect mai puțin atrăgător, să încurajeze discuția sau să dea mai multă greutate unei explicații.
- O prezentare cu ajutorul mijloacelor de învățământ a cunoștințelor de învățat permite o asimilare mai rapidă și o activitate mai intensă. Astfel, profesorul poate deseori să abandoneze pe moment rolul său pur pedagogic și să se integreze în grup pentru a discuta documentele prezentate, conținutul unui film, a unei simulări etc.
- Adoptând atitudinea unui observator discret, aparent pasiv, profesorul poate, dacă a ales cu grijă mijloacele de învățământ, să creeze o situație în care grupul „se autoinstruiește”, să dezvolte la membrii săi spiritul critic, care îi va permite să obțină învățăminte pentru situații reale de viață.
- Exercițiile bazate pe jocurile didactice, pe simulări (eventual prin utilizarea unui calculator electronic), sunt eficiente: o problemă devine tangibilă, elevii acționează ei înșiși, sunt antrenați să participe, să facă apel la propria lor experiență, să facă sinteze cu achiziții pe care le dețin și să extragă din activitatea lor învățăminte pe care le vor aplica în practica funcției;

- Folosirea mijloacelor de învățământ permite cadrelor didactice să lărgescă câmpul de cunoștințe al elevilor, prin abordarea interdisciplinară a problematicii predate, cu efecte formative asupra grupului de elevi.

7.2. Funcțiile mijloacelor de învățământ

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* [33, p.144]:

- 1) Funcția stimulativă – care dezvoltă motivația internă a elevilor pentru studiu, în trezirea curiozității și a dorinței de cunoaștere;
- 2) Funcția formativă – care este asigurată de contribuția lor la exersarea și dezvoltarea gândirii și a operațiilor acestora: analiza, sinteza, comparația, abstractizarea, generalizarea etc.;
- 3) Funcția informativă – care este datorată faptului că mijloacele de învățământ oferă în mod direct un volum de informații despre diferite obiecte, fenomene, procese evenimente;
- 4) Funcția ilustrativă și demonstrativă – care este exercitată atunci când mijloacele de învățământ sunt valorificate ca material demonstrativ, ca substitute ale realității, însoțind explicațiile profesorului;
- 5) Funcția de investigare experimentală și de formare a priceperilor și deprinderilor intelectuale și practice – care este asigurată de contextele educaționale cu caracter experimental, în care elevii își formează și exersează priceperi și deprinderi intelectuale și practice;
- 6) Funcția ergonomică – care este, de fapt, funcția de raționalizare a eforturilor profesorilor și elevilor în timpul activităților de predare-învățare, respectiv: de reducere a ponderii acțiunilor repetitive, rutiniere, de eficientizare a acțiunii de organizare și ghidare a activităților elevilor;
- 7) Funcția substitutivă – care este asigurată de facilitățile pe care le oferă unele mijloace de învățământ ce permit realizarea învățământului la distanță (de exemplu, televiziunea, computerele, rețelele de calculatoare, Internet);
- 8) Funcția de evaluare – care este datorată faptului că unele mijloace de învățământ pot servi la verificarea și evaluarea nivelului de cunoștințe, priceperi, deprinderi, competențe ale elevilor;

9) Funcția estetică – care este asigurată în contextele educaționale în care elevii receptează, înțeleg și evaluează frumosul, respectiv, valori cultural-artistice, morale și sociale;

10) Funcția de orientare a intereselor elevilor – care este realizată în secvențele în care mijloacele de învățământ le oferă acestora informații în legătură cu anumite profesii și status-uri, imagini, comentarii.

Mijloacele didactice au nu doar o funcție pur informativă, de facilitare a transmiterii de cunoștințe, ci și funcții formative, familiarizându-i pe elevi cu mânuirea, selectarea și semnificarea unor instrumente indispensabile pentru descrierea și înțelegerea unor aspecte sau dimensiuni noi ale realității. Mijloacele didactice solicită și sprijină operațiile gândirii, stimulează căutarea și cercetarea, afectează pozitiv imaginația și creativitatea elevilor. Totodată, ele îi sensibilizează către anumite probleme, stârnindu-le curiozitatea și motivându-i, în plus, în defrișarea a noi teritorii cognitive.

7.3. Clasificarea mijloacelor didactice/de învățământ

Din multitudinea mijloacelor de învățământ s-a simțit nevoia unei clasificări și ierarhizări a acestora, realizându-se numeroase încercări taxonomice, fără a se ajunge la un acord unanim în această privință, problema fiind în continuare deschisă. Ordonate după funcția pedagogică pe care o îndeplinesc cu precădere, aceste mijloace pot fi grupate astfel [15, p. 80, 101, p. 202-209]:

A. *Mijloace informativ-demonstrative*, ce reprezintă surse de informație, pot servi la transmiterea unei informații noi, la exemplificarea sau ilustrarea noțiunilor, la concretizarea ideilor. După forma și gradul de apropiere sau depărtare de experiența concretă a învățării, acestea pot fi împărțite în:

- *materiale intuitive naturale*, reale, de tipul diferitelor specimene reținute din mediul înconjurător: colecții de plante, de insecte, de minerale, de roci, metale, preparate pentru microscop, obiecte tehnice, instrumente, aparate, unelte, mașini etc.
- *substitute tridimensionale ale realității*, adică obiecte elaborate sau construite special în scopuri didactice, care imită, reproduc sau reconstituie obiecte și fenomene reale, făcându-le accesibile observării

(obiecte îndepărtate în timp și spațiu, cu dimensiuni foarte mari sau foarte mici, cu o evoluție îndelungată în timp sau foarte rapidă, inaccesibilă simțurilor umane în condiții normale). Din această categorie fac parte: mulaje, machete, corpuri geometrice, globul terestru, forme de relief miniaturizate, aparate și mașini cu piese demontabile etc.

- *substitute bidimensionale ale realității*, adică materiale sau reprezentări figurative, ce redau imaginea obiectelor reale. Din această categorie fac parte: ilustrații, fotografii, albume, tablouri, desene, documente, atlase, planșe, reproduceri de artă, imagini audio-vizuale obținute prin proiecția de diapozitive, diafilme, folii transparente, filme, emisiuni de televiziune, înregistrări audio. Perceperea acestor imagini este, de regulă, însoțită de trăirea unor impresii, a unor stări afectiv-emoționale favorabile receptării cu interes și curiozitate a celor explicate de profesor. Aceste mijloace introduc o notă de varietate în activitatea didactică, ajutând la prevenirea oboselii și plictiselii, la redresarea atenției atunci când aceasta slăbește.
- *reprezentări simbolice*, care concentrează o mare cantitate de informație și simbolizează date reale, raporturi, proporții, cantități. Din această categorie fac parte: reprezentări grafice, scheme, desene pe tablă, formule matematice, note muzicale, numere, cuvinte scrise și orale etc. Cu cât elevii vor stăpâni mai bine asemenea simboluri, cu atât vor putea să se ridice mai repede de la concret la nivelul superior al cunoașterii abstracțiunilor, la sesizarea esențialului, dar vor putea parcurge și drumul invers, al concretizării, al ilustrării prin exemple concrete a simbolisticii.

B. Mijloace de exersare și formare a deprinderilor, care asigură efectuarea experiențelor, exersarea diferitelor operații intelectuale, practice, tehnice, artistice, deprinderea exprimării corecte. Din această categorie fac parte diferite tipuri de jocuri de construcții tehnice și de creație, truse de piese demontabile, aparate și instrumente de laborator, aparate pentru educație fizică și sport, instrumente muzicale etc.

C. Mijloace de raționalizare a timpului în cadrul lecțiilor: hărți de contur, șabloane, ștampile didactice, fișe de lucru.

D. Mijloace de evaluare a rezultatelor învățării: teste, instalații complexe de testare și verificare a cunoștințelor.

O parte din mijloacele didactice menționate devin utilizabile prin intermediul unei aparaturi tehnice: *epiproietor* (pentru proiectarea imaginilor opace, respectiv a ilustrațiilor, fotografiilor, hârtilor), *diaproietor* (pentru proiectarea diapozitivelor), *retroproietor* (pentru folii transparente), *cineproietorul* (pentru peliculă cinematografică), *video* (pentru imagini înregistrate cu camera de luat vederi), *televizorul* (pentru imagini televizate), *casetofonul* (pentru înregistrări pe casete audio), *calculatorul* (pentru documente computerizate), *videoproietorul* (pentru afișarea documentelor computerizate) etc. Toate acestea alcătuiesc **mijloacele tehnice audio-vizuale** (hardul), iar utilizarea lor frecventă marchează acordarea învățământului la evoluția tehnică a societății moderne.

Datorită caracterului lor instrumental, mijloacele didactice sunt definite drept „mijloace auxiliare”. Baza lor de susținere senzorială oferă un criteriu de clasificare devenit clasic [25]:

- 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, (2014), I. Nicola, (1996) mijloacele de învățământ se pot grupa în două mari categorii:

1. 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 cu Utere, cuvinte etc.);

- Mijloace tehnice audiovizuale (diapozitive, filme, discuri, benzi audio sau video).

2. *Mijloace de învățământ care facilitează transmiterea mesajelor didactice se pot enumera următoarele:*

- 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.

Clasificările propuse de didactica modernă sugerează mutațiile tehnice înregistrate în acest domeniu, dar și raporturile complexe de integrare metodologică existente între *metode-procedee-mijloace* [18]:

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* (mujaje, machete, corpuri geometrice, modele gen globul terestru etc.), de *tip bidimensional* (fotografii, planșe, filme, diapozitive 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.

În concluzie, tind să menționez că eficiența utilizării mijloacelor de învățământ ține de inspirația și experiența didactică a profesorului în a alege și de a-și sprijini discursul pe un suport tehnic.

SARCINI DE LUCRU, TEME DE REFLECȚIE:

1. În calitate de profesor, elaborați o listă cu mijloace de învățământ pe care credeți că le-ați putea confecționa, în vederea utilizării lor în cadrul activităților didactice.
2. Ca și profesor practicant veți utiliza o gamă bogată de mijloace de învățământ. Veți renunța la cele clasice? De ce? Cum veți proceda? Argumentați.
3. Ca profesor la clasele primare, precizați situații concrete în care ați putea folosi computerul în cadrul activităților didactice.
4. Proiectați ansamblul de metode și procedee necesare predării unei lecții pe o temă la alegere, utilizând mijloacele didactice necesare.
5. Alcătuiți un eseu cu titlul „*Utilizarea mijloacelor de învățământ – premisă a eficienței în învățare*”.
6. Analizați locul și rolul mijloacelor de învățământ în cadrul activității desfășurate de către profesor și elevi.
7. Reflectați asupra riscurilor generate de supraîncărcarea lecțiilor cu mijloace de învățământ.

UNITATEA DE ÎNVĂȚARE NR. 8.

FORMELE DE ORGANIZARE A PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT

8.1. Evoluția istorică a formelor de organizare

8.2. Clasificarea formelor de organizare

8.3. Tipuri de lecții și structura lor

Finalități vizate prin studiul unității de învățare

După studierea unității și realizarea sarcinilor de învățare, studenții vor fi capabili:

- să analizeze sistemele existente în lume ca forme de organizare a instruirii;
- să argumenteze potențialul formativ al lecției;
- să clasifice formele de organizare a procesului de învățământ;
- să identifice trăsăturile specifice ale sistemului de organizare a învățământului pe clase și lecții;
- să definească lecția ca formă principală de organizare a procesului de învățământ;
- să descrie principalele tipuri de lecții;
- să determine asemănările și deosebirile între etapele clasice ale lecției și etapele modelului ERRE.

Concepte-cheie: *organizare, forme de organizare, lecția, tipul de lecție, structura lecției.*

8.1. Evoluția istorică a formelor de organizare

Organizarea reprezintă activitatea complexă de asigurare ordonată, disciplinată, rațională coerentă și eficientă a activității didactice, a forțelor și mijloacelor umane și materiale necesare punerii în funcție a componentelor procesului de învățământ – obiectivele, conținuturile, strategiile didactice, evaluarea și, îndeosebi, formele de activitate didactică.

Formele de organizare (gr. *organon* = armonie) a procesului instructiv-educativ „reprezintă structura organizatorică, respectiv cadrul

organizatoric de desfășurare a activităților educației formale și neformale, ansamblul modalităților specifice și operaționale de derulare a acestui proces. Multitudinea formelor de organizare a procesului instructiv educativ, precum și posibilitățile variate de combinare a acestora conduc la elaborarea unui corpus sau a unui sistem de forme de organizare.

Formele de organizare a procesului de învățământ reprezintă modalități specifice de proiectare și de realizare a corelației profesor-elev, determinate la nivel funcțional-structural, care reflectă conținuturile angajate și condiționează valorificarea acestora conform scopurilor [25].

Forma de organizare desemnează cadrul în care se desfășoară procesul educațional în unitatea componentelor sale, în vederea realizării obiectivelor pedagogice propuse. Altfel spus, forma de organizare se referă la „ansamblul modalităților specifice de realizare a activității didactice a binomului profesor-elev în diferite contexte educaționale: în sala de clasă sau în afara ei, în școală sau în afara școlii, frontal, pe grupe, individual sau combinat etc., în conformitate cu obiectivele instructiv-educative prestabilite” [53, p. 178].

Forma de organizare se manifestă în strânsă legătură cu conținutul învățământului, care o determină și pe care, în același timp, îl influențează. În funcție de particularitățile pe care le îmbracă aspectele mai sus menționate, de-a lungul timpului, s-au conturat diferite **forme de organizare a procesului de învățământ**.

Sistemul de învățământ pe clase și lecții. A fost fundamentat de Jan Amos Comenius prin lucrarea sa „Didactica magna”, 1640, lucrare de referință în gândirea pedagogică universală. Pedagogul ceh a formulat principiile didactice, a teoretizat metodele de învățământ, organizarea instruirii frontale cu clasa.

Sistemul monitorial sau sistemul Bell - Lancaster. A fost inițiat și practicat în secolele XVII-XIX de preotul englez Andrew Bell (1753-1832) într-un orfelinat din India și aplicat în Anglia de profesorul John Lancaster (1778-1838). Clasa era încredințată unui profesor care se ajuta de elevii mari pentru a-i învăța pe cei mici, de elevii buni pentru a-i ajuta pe cei slabi. Sistemul monitorial s-a aplicat și în arealul românesc, dar, prin legea din 1884, s-a renunțat la această modalitate de organizare a instruirii.

Sistemul herbartian, similar celui pe clase și lecții, a fost inițiat de pedagogul german Friedrich Herbart și adâncit de discipolii săi – Wilhlem Rein și Tuiscon Ziller (dintre cei mai importanți). Activitatea de instruire se desfășura cu mare rigoare disciplinară, respectându-se etapele: perceperea (receptarea ideilor), asocierea (stabilirea legăturilor între cunoștințe), sistema (elaborarea generalizărilor), metoda (aplicarea cunoștințelor în practică). Ulterior teoreticienii au numit aceste etape „trepte formale”, pentru care Herbart a fost acuzat de intelectualism excesiv, de rigiditate. Sistemul herbartian a fost adoptat în alte țări europene, s-a aplicat și în țara noastră, în perioada interbelică.

Sistemul Basedow. A fost conceput pe baza concepției lui J. J. Rousseau de către Johannes Bernhard Basedow (1724-1790) și dezvoltată de discipolul său Ch. Salzmann, J.B. Basedow a înființat acest tip de școală, numită „Philantropinum”, la Dessau, în anul 1774. Se predau, în principal, obiecte realiste, limbi moderne, limba latină, într-o ambianță lejeră de comunicare profesor-elev. Nu se apela la pedepse. Se foloseau mult metodele stimulative – dulciuri, distincții, înlesniri de deplasare: se foloseau excursiile și focurile ca modalități de învățare.

Sistemul Frobel. A fost înființat de Friedrich Frobel (1782-1852) care a organizat învățământul preșcolar pe baza jocurilor. Jocurile erau de mai multe categorii:

- jocuri sub forma ocupațiilor practice (îngrijirea plantelor, a animalelor, îndeletniciri casnice);
- jocuri de gimnastică;
- jocuri muzicale;
- jocuri geometrice numite „daruri”, acestea erau obiecte pentru instruire și jucării: mingi, cilindre, cuburi etc.

Sistemul Dalton. A fost inițiat de Hellen Parhurst în localitatea Daltonn, statul Massachusetts, SUA, după sfârșitul primului război mondial. S-a aplicat și în Anglia. În modul de organizare a instruirii se acordă o mai mare libertate elevului, se pune accent pe activitatea individuală, cerințele instruirii fiind adaptate capacităților individuale. Se îmbină activitatea pe grupe (clase) cu cea individuală. Programa fiecărei discipline cuprinde unitățile de muncă, sarcinile de învățat.

Sistemul Wenetka. A fost inițiat de Charleton Wasburne într-un cartier rural din Chicago, după al doilea război mondial. Se aplica în învățământul primar și secundar. Se urmărea stimularea dezvoltării personalității copilului, descoperirea intereselor, însușirea cunoștințelor utile pentru viața practică. Se pune accent pe munca independentă, respectându-se ritmul de învățare. Se promovează la fiecare materie nu în bloc, ci fiecare după capacitățile de asimilare. Elevul putea fi în clase diferite la diferite materii școlare. Se asigura și cooperarea grupelor de elevi în activitatea de învățare.

Sistemul Montessori. A fost inițiat de medicul și pedagogul italian Maria Montessori (1870-1952), prima femeie medic a Italiei. Rolul educatorului, după Maria Montessori, este acela de a crea un mediu care să favorizeze inițierea în muncă a copiilor, formarea comportamentului social. Educatorul nu impune autoritar cerințele, ci îndrumă discret formarea copiilor și elevilor. Funcționează și astăzi, în diferite țări, grădinițe și școli montessori.

Sistemul proiectelor. A fost inspirat de John Dewey și teoretizat de W. H. Kilpatrick în SUA, în secolul trecut. Proiectul este, de fapt, un centru de interes și de activitate. Etapele realizării proiectului sunt: comunicarea intenției; stimularea atitudinii de interogare; pregătirea pentru execuție; execuția. Elevii primeau spre rezolvare teme structurate sub forma unor proiecte cu grade de dificultate diferite. Accentul cade pe activitatea independentă a elevilor. Rolul profesorului se reduce la cel de îndrumare. Această modalitate de organizare a instruirii contribuie la dezvoltarea inițiativei, a încrederii în sine, la organizarea informației.

Sistemul Decroly. A fost inițiat de Ovide Decroly (1871-1932), pedagog belgian. În concepția pedagogului belgian copilul este o ființă în devenire, el trebuie pregătit pentru viață. Instruirea trebuie să respecte trebuințele copilului, elevului: trebuințele de hrană, trebuințele de apărare, trebuințele de acțiune. Programa de instruire cuprinde două capitole mari: copilul și trebuințele sale; mediul natural și social. Acest sistem s-a aplicat în școli din Belgia, Danemarca, Elveția, Franța.

Sistemul Mannheim. A fost conceput și aplicat de pedagogul german Josef A. Sicklinger în secolul trecut, inițiat în orașul Mannheim. Grupele de elevi sunt stabilite după potențialul intelectual. Sunt clase de recuperare

(pentru întârziati din cauza bolii, absențelor), clase normale și uneori clase pentru supradotați, clase auxiliare pentru deficienți. Se asigură o instruire diferențiată pentru elevii dotați, mediocri, întârziati, deficienți.

Sistemul Jena sau metoda „complexelor”. A fost inițiat și aplicat de Peter Petersen (1884-1952) în școlile din Germania. Clasa este înlocuită cu activitatea pe grupe – acestea sunt stratificate: grupa inferioară: 1-3 ani; grupa mijlocie: 4-6 ani; grupa superioară: de la 7 ani până la terminarea școlii. Programul de instruire este organizat în sisteme interdisciplinare de cunoștințe, programe „complexe”. Profesorul îndrumă activitatea elevilor.

Sistemul muncii pe echipe. A fost conceput de pedagogul francez Roger Cousinet (1881-1973), institutor, inspector școlar și redactor la prestigioase reviste pedagogice. Și-a gândit și practicat metoda în deceniile 3-6 ale secolului nostru. Se practică o „pedagogie a libertății”. Școlarul este inițiat în tehnica cercetării și a descoperirii. Se formează și se consolidează atitudinea de cooperare.

Sistemul Freinet. A fost inițiat de pedagogul francez Celestin Freinet (1881-1973) și se bazează pe cunoașterea și stimularea intereselor elevilor, pe antrenarea lor în activitățile practice. Se elaborau materiale folosite în activitatea de învățare cu elevii, se multiplicau prin imprimăria școlii. Introducerea imprimăriei în școală a fost inițiativa lui C. Freinet. Tot după concepția lui C. Freinet s-au creat cooperativele școlare, comunități sociale în miniatură în care elevii erau instruiți și educați pentru diferite activități sociale.

Sistemul Waldorf. A fost inițiat de antropoforul austriac Rudolf Steiner. Concepția pedagogică waldorf este fundamentată pe înțelegerea complexă a omului cu cele patru componente: corp fizic, corp eteric, corp astral, Eu. Educatorul este responsabil de depistarea și dezvoltarea capacităților de învățare și de autocontrol spiritual. De aceea, pregătirea lui profesională trebuie să i se adauge exersarea meditativă, ceea ce permite accesul la sufletul și spiritul elevului. Tratarea omului ca întreg, acționarea asupra simțirii și voinței conduc la reușite educaționale. Rudolf Steiner nu are pretenția că propune o nouă pedagogie, el recomandă știința spirituală ca înviore a artei pedagogice clasice.

Sistemul Dottrens poartă numele psihologului și pedagogului elvețian Robert Dottrens. Procesul de instruire este organizat într-o atmosferă de

libertate dirijată. Activitatea elevilor este diferențiată, sarcinile de învățare sunt distribuite prin intermediul fișelor de activitate independentă. Fișele sunt: de recuperare (pentru completarea lacunelor), de dezvoltare (pentru evoluția celor ce au depășit programa minimă), de exersare (cu grade de dificultate diferită), de autoinstruire (cuprind materia ce poate fi însușită individual de elev). Modalitatea de folosire a fișelor este eficientă, în schimb, redactarea lor ridică mari probleme profesorului care le concepe și care trebuie să dovedească multă ingeniozitate.

Practica școlară a demonstrat că aceste noi sisteme nu au condus la rezultate superioare în instruirea și educarea elevilor, deși unele dintre elementele noi pe care le-au promovat s-au dovedit a fi demne de reținut și au fost valorificate de practica școlară, în cadrul sistemului de învățământ pe clase și lecții [98, p. 60-62].

8.2. Clasificarea formelor de organizare

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.

Există și alte argumente care susțin proiectarea și desfășurarea unor forme de activitate didactică:

- volumul mare de achiziții din domeniul științei, tehnicii, culturii, artei, care urmează să fie transmise elevilor;
- varietatea surselor și canalelor de informație cu valențe instructiv-educative și faptul că unele conținuturi sau situații educaționale ar putea fi greu transpuse în lecții, ele necesitând alte forme de organizare și desfășurare a activității didactice;
- necesitatea valorificării înclinațiilor și intereselor elevilor pentru diverse discipline de studiu (care se studiază sau nu în școală) și pentru diferite tipuri de activități.

Varietatea și complexitatea situațiilor instructiv-educative impun fundamentarea unui sistem tot mai cuprinzător al formelor de organizare a activităților educaționale, precum și taxonomia lor după criterii cu valoare pedagogică relevantă [53, p. 179].

Clasificarea formelor de organizare/realizare a procesului de învățământ după locul de desfășurare a acestora [33, p. 127].

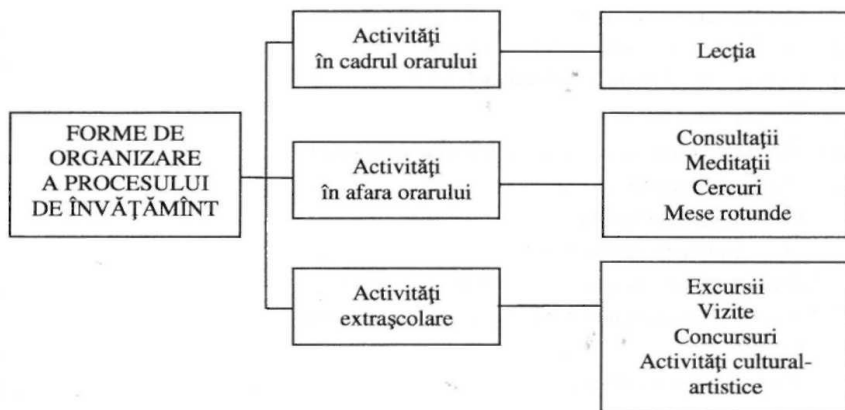


Figura 2. Clasificarea formelor de organizare/realizare a procesului de învățământ după locul de desfășurare a acestora [33, p. 127]

Lecția – formă de bază de organizare a activității didactice – obiectivele educaționale sunt preponderent realizate în cadrul lecției. După multiple încercări de eficientizare a procesului didactic, sistemul bazat pe clase și lecții rămâne a fi principalul mod de organizare a procesului de învățământ. Dintre toate activitățile asistate pedagogic, prin intermediul cărora se formează personalitatea, lecției îi revine peste 90%.

Sistemul de organizare pe clase și lecții a fost fundamentat teoretic de pe poziții și într-o perspectivă relativ științifică în sec. al XVII-lea prin contribuția lui Jan Amos Comenius (1592-1670) prin lucrarea „Didactica magna”.

Deși controversată, lecția rămâne forma de bază a organizării procesului de învățământ pentru faptul că determină selecția cunoștințelor și eșalonarea lor în unități restructurate logic în funcție de programa școlară, de scopul și obiectivele performante ale condiției de învățare, de particularitățile vârstei și individualității elevilor.

Termenul „*lecție*” provine din latinescul „*lectio*”, derivat din „*legere*”, care înseamnă a citi cu glas tare un manuscris important, a audia, a lectura, a medita.

Lecția reprezintă un demers didactic unitar care derivă simultan prin centrarea acesteia către o serie de obiective specifice, către un anumit speci-

fic al conținutului de transmis, către modalitatea principală de interacțiune a actorilor, către temporalitatea rezervată acțiunilor, către cadrul metodologic dominant, către instrumentalizarea adecvată cu mijloace de învățământ.

Lecția este considerată „forma de bază, formă fundamentală” a procesului de învățământ. Ea reprezintă „unitatea didactică funcțională, centrată pe obiective și implicând conținuturi didactice și strategii de desfășurare și evaluare bine determinate” [28].

Lecția este constituită dintr-o succesiune de etape sau secvențe ce se desfășoară într-o unitate de timp, în care se asigură o coordonare între activitatea de predare și cea de învățare, în vederea realizării finalităților procesului de învățământ [76, p. 368].

Lecția este activitatea desfășurată de elevi sub conducerea profesorului, prin care își însușesc o temă din programa școlară într-un timp limitat [100, p. 261].

Savantul român *M. Ionescu* consideră că, din punctul de vedere al conținutului, **lecția** se impune ca un sistem de idei articulate logic și didactic în conformitate cu cerințele psihopedagogice referitoare la predarea-asimilarea cunoștințelor, aplicării lor, verificarea, evaluarea și notarea rezultatelor; ea este deci o unitate logică, didactică și psihologică [53, p. 191].

Lecția este nu numai o formă de organizare a activității instructiv-educative, ci ea este o unitate de acțiune didactică, un microsistem de instruire, unitate didactică ce stă la baza întregului proces de învățământ. Ca microsistem, lecția încorporează în sine toate componentele procesului de învățământ: obiective, conținuturi, metodologie, forme interne de organizare frontală, pe micro-grupuri, individuală, relații pedagogice, criterii de evaluare.

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

- Cunoașterea locului și a importanței specifice disciplinei de învățământ în pregătirea elevilor în funcție de clasa (anul de studiu), profilul și specializarea pregătirii etc.
- Cunoașterea conținutului programei analitice, a manualului și a bibliografiei suplimentare specifice, disciplinei de învățământ în ansamblu, pentru fiecare parte, capitol și temă a fiecărei lecții.
- Asigurarea relațiilor intra-, inter-, trans-disciplinare.

- Stabilirea felului de activitate didactică [teoretică sau practică], a tipului de lecție și încadrarea lui într-un sistem de lecții.
- Elaborarea structurii specifice tipului de lecție stabilit.
- Stabilirea obiectivelor de specialitate, operaționale și a celor pedagogice, specifice temei noi.
- Stabilirea conținutului temei noi, ca și a conținutului altor verigi ale lecției [reactualizarea, verificarea, activitatea independentă acasă etc.].
- Stabilirea adecvată a strategiilor didactice necesare desfășurării lecției: mijloace, forme, metode de învățământ și de evaluare etc.
- Stabilirea modului de desfășurare a activității didactice, asigurând îmbinarea adecvată și judicioasă a muncii didactice frontale, cu munca în echipă și munca individuală independentă, a muncii profesorului ca îndrumător, cu cea de cooperare și întrajutorare cu elevii și cu cea de consultant – consilier.
- Stabilirea timpului (în minute) pentru fiecare etapă a lecției și altele, în întreaga activitate de cooperare, organizare, proiectare și desfășurare a lecțiilor este necesar să se aibă în vedere cunoașterea și aplicarea adecvată și creatoare a principiilor și a strategiilor didactice, urmărindu-se obținerea unui nivel de performanțe calitativ ridicate și o eficiență sporită în pregătirea elevilor (studenților).

Consultațiile didactice – lat. „*consultatio*” – consfătuire, consiliere, sfat. Consultațiile didactice sunt activități didactice suplimentare în afara orelor din orar, cu caracter facultativ pentru elevi (studenți), care sub forma unor îndrumări, păreri și sfaturi, realizează o gamă variată de obiective cum sunt:

- lămurirea unor cunoștințe aplicative mai dificile, mai complexe, neînțelese la predare sau în cadrul studierii independente a bibliografiei;
- sprijinirea elevilor rămași în urmă la învățătură;
- stimularea elevilor cu rezultate bune la învățătură pentru obținerea unor rezultate superioare;
- cunoașterea mai completă (multilaterală) a personalității elevilor și stabilirea unor relații mai apropiate între profesori și elevi (studenți), pentru a adapta conținuturile și strategiile didactice și la particularitățile individuale, ca și la varietatea situațiilor de viață ale elevilor (studenților).

Cerințele ale organizării și proiectării eficiente a consultațiilor:

- să se stabilească dinainte, cu ajutorul elevilor, un inventar al problemelor importante ce se vor discuta la consultații, acesta fiind justificat de faptul că oferă profesorului și elevilor posibilitatea să se pregătească, pentru a se purta o discuție în cunoștință de cauză; desigur, profesorul trebuie să facă față și problemelor neprevăzute ce vor apărea în timpul consultației;
- deși, în esență, dezbat probleme prezentate la lecții [cursuri], ele trebuie să devină interesante, desfășurarea lor făcându-se altfel decât la orele obligatorii; în acest context, să se desfășoare într-o atmosferă mai degajată, mai destinsă, mai apropiată dintre profesor și elevi, deosebindu-se de cadrul oficial al lecțiilor, seminarelor, lucrărilor de laborator, proiectelor etc.; nu se vor pune note elevilor [studentilor] și nici nu se vor face avertizări privind evaluarea cunoștințelor; discuțiile cu elevii [studentii] trebuie să aibă un caracter natural, de sfat și de ajutor didactic, care să ducă la perfecționarea pregătirii elevilor, la perfecționarea relațiilor profesorul cu elevii, la acțiuni de cooperare, încredere, responsabilitate, respect și ajutor reciproc [6, p. 233-234].

Meditațiile didactice – lat. „*meditatio*” – pregătire suplimentară a lecțiilor cu profesorul. Meditațiile didactice sunt activități didactice, relativ obligatorii, programate în afara orelor din orar, pentru instruirea suplimentară de către profesor la o anumită disciplină de învățământ, îndeosebi a elevilor rămași în urmă la învățătură sau a elevilor mai slabi la învățătură.

Condiții ale meditațiilor:

- ele se pot organiza la cercetarea profesorului sau a elevilor, eventual și pentru pregătirea unor examene finale, cum ar fi bacalaureatul;
- organizarea de către profesor a meditațiilor este necesar să se bazeze pe cunoașterea rezultatelor la învățătură și a unor testări docimologice, pentru ca să se justifice ca activități suplimentare obligatorii și să li se asigure conținuturi și strategii adecvate;
- ele trebuie să înlăture eventualele carențe care au provenit din activitatea didactică programată în orar; ar fi de dorit ca activitatea didactică în orar, îmbinată cu munca independentă a elevilor acasă, să nu mai ducă necesitatea stringentă a organizării de meditații didactice.

În școlile cu internate, conceptul de meditație are o semnificație aparte, în sensul că el reprezintă activitatea elevilor în clase (săli speciale), în care-și pregătesc independent lecțiile și temele pentru a doua zi de școală, sub supravegherea unui pedagog.

Există și meditații particulare, făcute cu plată de diverși specialiști, în afara școlii, care au ca obiective: pregătirea suplimentară a elevilor pentru cerințele curente ale procesului de învățământ, pentru susținerea unui concurs de admitere într-o treaptă superioară de învățământ, pentru un examen final – cum este bacalaureatul etc. Desigur, dacă procesul de învățământ curent ar fi de înaltă calitate, de performanță și eficiență, meditațiile particulare și-ar reduce mult ponderea. Considerăm că este anormal ca un profesor să nu-și facă datoria în procesul de învățământ curent și să ajungă la meditații particulare.

În cazul în care meditațiile particulare se justifică, este necesar ca profesorul și alți specialiști să nu le transforme într-o pregătire de tip dopaj, a cărei durabilitate este scurtă, care poate produce eșecuri la examene, dar și după ce s-a reușit la un examen sau concurs; de asemenea, meditațiile particulare să nu exagereze în obținerea de venituri suplimentare care afectează bugetele familiilor, scăzând, în același timp, prestigiul lor ca specialiști, mai ales ca profesori. Există consultații (și „meditații”) prin mass-media – radio și televiziune, care pot fi urmărite de oricare elev, deoarece, adesea, ele sunt interesate și eficiente, atât pentru activitatea didactică curentă, cât și pentru pregătirea unor examene sau concursuri de admitere.

Vizitele și excursiile de studiu – lat. „*visitare*” – a merge undeva cu un anumit scop și „*excursionis*” – călătorie, deplasare sau plimbare, de obicei, în grup, cu un anumit scop.

Vizitele și excursiile sunt activități didactice, organizate și proiectate sub forme de călătorie (deplasări) de studiu, care au ca obiectiv instructiv principal lărgirea și aprofundarea cunoștințelor, legarea lor de viață, de practică, de realitatea social-profesională, ce pregătesc elementele integrării socio-profesionale.

Vizitele și excursiile pot avea un valoros rol formativ-educativ, contribuind la dinamizarea curiozității tehnico-științifice, a spiritului de investigație, a imaginației și a gândirii creative, precum și la dezvoltarea unor calități etico-cetățenești, ca dragostea față de profesie, față de realizările poporului, față de patrie etc.

Vizita este o călătorie (deplasare) de studiu cu o durată de cel mai mult o zi, la un obiectiv profesional sau de altă natură din aceeași localitate cu școala sau o localitate apropiată, care să ofere posibilitatea revenirii la școală sau acasă în aceeași zi. Vizita proiectează obiective instructiv-educative mai reduse ca număr și complexitate.

Excursia este o călătorie (deplasare) de studiu cu o durată de mai multe zile, de la 2 zile până la 2 săptămâni, la obiective profesionale sau de altă natură din altă localitate decât cea a școlii sau în străinătate. Excursia își proiectează obiective mai numeroase și mai complexe.

Vizitele și excursiile pot fi organizate la obiective de genul: muzee, expoziții, întreprinderi (societăți comerciale) și șantiere de profil, ansambluri de construcții industriale, culturale etc., și în natură.

Tipuri de vizite și excursii. Vizitele și excursiile oferă posibilitatea ca datele informaționale-aplicative, obținute în cadrul obiectivelor în care s-au făcut călătoriile de studiu, să aibă un rol instructiv, demonstrativ sau aplicativ, în funcție de etape de pregătire a elevilor la o anumită disciplină de învățământ. În funcție de acest criteriu, vizitele și excursiile pot fi de următoarele tipuri:

- *introductive (preliminare)*; ele se organizează înaintea predării unei discipline, având un rol ilustrativ, de inițiere a elevilor în specialitatea predată; desigur, ulterior pot fi folosite și cu rol demonstrativ;
- *curente*; ele sunt organizate concomitent cu predarea disciplinei de specialitate, având un rol complex ilustrativ, demonstrativ și aplicativ;
- *finale*; ele se organizează la sfârșitul predării unei discipline de învățământ, având roluri ilustrative și aplicative sintetice (de ansamblu);
- *de documentare*; ele se organizează înaintea studierii unor teme importante, pentru elaborarea unor referate, proiecte etc.

Etapele vizitelor și, mai ales, excursiilor. Fiind o activitate complexă, desfășurată în afara școlii și chiar a localității, care antrenează o serie de factori și mijloace, vizitele și excursiile necesită o organizare și proiectare coerentă, responsabilă și eficientă. În acest context, vizitele și excursiile cunosc în structura lor trei etape principale și anume:

- *Pregătirea vizitei sau excursiei.* Aceasta necesită: stabilirea unităților economico-sociale și a localităților; stabilirea traseului de deplasare;

stabilirea și organizarea mijloacelor de deplasare; asigurarea primirii în cadrul unităților economico-sociale a elevilor și a ghizilor de specialitate care să prezinte elevilor obiectivele vizitei; asigurarea spațiului de cazare și a mesei elevilor în cadrul localității în care se face excursia; organizarea elevilor pe timpul deplasării, a desfășurării vizitei și excursiei în cadrul localității, dezvoltând spiritul de autoorganizare și autoconducere; documentarea și stabilirea obiectivelor instructiv-educative pe care să le îndeplinească elevii în timpul desfășurării vizitei sau excursiei; efectuarea, în prealabil, a unui instructaj general de protecția și tehnica securității muncii; asigurarea unui echipament corespunzător deplasării (haine, încălțăminte etc.), care să nu creeze probleme în timpul vizitei sau excursiei; asigurarea trusei sanitare și a altor elemente, care să prevină unele îmbolnăviri sau, la nevoie, să poată fi luate măsuri eficiente de tratament etc.

- *Desfășurarea vizitei sau excursiei:* respectarea celor stabilite în cadrul etapei de pregătire; asigurarea disciplinei în timpul deplasării spre obiectivele programate, în cadrul vizitării acestora, ca și a unor obiective culturale, a unor locuri din natură etc., cu respectarea îndrumărilor oferite de ghizi; efectuarea unui instructaj de protecția și tehnica securității muncii [înainte de începerea vizitării obiectivului respectiv, cu respectarea îndrumărilor date]; consemnarea de către elevi, după posibilități, în caiete, a datelor oferite de ghizi sau surprinse în mod independent în timpul vizitei.
- *Valorificarea rezultatelor obținute în timpul vizitei sau excursiei.* Aceasta se poate face pe două subetape: la terminarea vizitării obiectivului, prin concluzii ale ghidului și, după caz, ale conducătorului vizitei sau excursiei, întrebări și lămuriri din partea ghidului de specialitate; la școală, în funcție de gradul de învățământ și profilul școlii, prin: efectuarea unor lucrări de laborator, prin dezvoltarea unor teme de proiecte, prin teme de cercetare în cerințele pe obiecte sau prin apeluri la cele constatate în timpul vizitei sau excursiei în cadrul procesului de învățământ etc.
- *Condiții necesare a fi respectate în organizarea și desfășurarea vizitelor și excursiilor:* pregătirea ghizilor în concordanță cu nivelul și pro-

filul pregătirii elevilor; îmbinarea utilului cu plăcutul, cu dezvoltarea multidimensională a elevilor, folosind timpul disponibil din cadrul vizitelor și excursiilor și pentru realizarea unor obiective de educație și cultură (de educație estetică, de cunoaștere și apreciere a frumuseților patriei) și recreative; o mențiune specială trebuie făcută privind o eventuală deplasare în munți, în cadrul căreia trebuie respectate cu strictețe îndrumările ghidului, pentru a înlătura orice accidente nedorite; este vorba de realizarea unei discipline înțelese (conștiente); manifestarea respectului de cei cu care elevii vin în contact în timpul vizitei sau excursiei, dovedind în orice ocazie o comportare demnă, civilizată; cunoașterea mai bună a elevilor și dezvoltarea unor relații democratice de cooperare, înțelegere, respect și ajutor reciproc [6. p. 235-237].

Cercurile de elevi vizează aprofundarea pregătirii într-un anumit domeniu, dezvoltarea aptitudinilor, stimularea creativității. Se constituie pe baza opțiunii elevilor la nivelul clasei, pe grupe de clase sau la nivelul școlii. După conținutul activității pot fi cercuri cultural-artistice (literatură, folclor, cercuri dramatice, de artă plastică, muzică, coregrafie), științifice (matematică, chimie, fizică), tehnico-aplicative (radiotehnică, foto, navo-modele, aeromodele, electronică) cercuri de informatică, cercuri sportive organizate pe ramuri de sport etc. Foarte importantă pentru această formă de organizare a activității instructiv-educative este valorificarea rezultatelor prin expoziții, concursuri, sesiuni de referate și comunicări științifice, întreceri sportive, recitaluri, serbări, publicații în revistele școlare.

Activitățile cultural-artistice și sportive includ întâlniri cu personalități ale vieții cultural-științifice, sportive, serbări școlare, carnavaluri, vizionări de filme și spectacole, concursuri artistice și sportive etc. Activitățile extrașcolare se pot clasifica în funcție de mediul în care se desfășoară în:

- activități parașcolare, organizate în mediul socio-profesional; urmăresc îmbogățirea achizițiilor elevilor, îmbunătățirea performanțelor socio-profesionale; includ practica, strategiile de practică în unități economice, în vederea calificării, vizionării de expoziții, vizite în unități productive, economice, științifice;
- activități perișcolare, organizate în mediul socio-cultural; urmăresc îmbogățirea orizontului spiritual, destinderea, relaxarea; includ activi-

tăți de autoinstruire și autoeducație, de loisir, de divertisment, utilizarea mijloacelor multimedia, navigarea pe internet ș.a. [53, p. 182-183].

După numărul de participanți și modul cum se înfăptuiește relația profesor-elev în procesul didactic, se poate vorbi de trei forme de organizare:

Organizarea frontală: în acest caz se pornește de la perspectiva tratării clasei de elevi ca și cum toți elevii ar fi egali între ei. Această formă organizatorică presupune utilizare strategiilor axate pe metoda expunerii și a conversației. Sarcinile de lucru, timpul, instrumentele și suportul de inițiere sunt, de obicei, comune; pot fi introduse anumite diferențieri la nivelul tipului de întrebări formulate și la nivelul timpului de organizare a răspunsurilor.

Organizarea grupală/pe grupe: presupune organizarea elevilor (de la 2 la mai mulți elevi) pe echipe, în funcție de anumite criterii: *grup omogen:* elevii sunt grupați în funcție de interese, capacități, rezultate școlare comune și dispun de: sarcini de instruire, îndrumare permanentă a cadrului didactic, timp de instruire distribuit neuniform; *grup eterogen:* elevii prezintă interese, capacități, rezultate școlare diferențiate și dispun de: sarcini de instruire diferențiate sau comune (diferențiate la nivel de dificultate și chiar la nivel de conținut).

Organizare individuală: presupune respectarea individualității elevilor, adoptându-se sarcini de instruire în concordanță cu nevoile și posibilitățile fiecărui elev în parte. Așadar, principalele aspecte care privesc forma de organizare a procesului de învățământ sunt: gruparea elevilor, organizarea conținutului instruirii; structura programului de desfășurare a procesului – activități comune, în grup și individual; utilizarea timpului; modul în care se asigură trecerea elevilor de la o etapă la alta de școlaritate [91, p. 263].

8.3. Tipuri de lecții și structura lor

Tipul de lecție este un model didactic sub forma unui ansamblu de elemente caracteristice (verigi, momente sau etape), pe baza căruia se proiectează structura unei anumite lecții. Elementele caracteristice care alcătuiesc tipul de lecție sunt formate din unul sau mai multe etape didactice, care corespund unor acte didactice esențiale cum sunt: comunicarea de noi cunoștințe, reactualizarea și verificarea cunoștințelor anterioare, fixarea

și aplicarea cunoștințelor etc. Tipurile de lecții pot căpăta caracteristici specifice rolului și locului unde se desfășoară: clasă, cabinete, laboratoare și ateliere școlare în funcție de dotarea unităților de învățământ, de specificul disciplinelor, de profilul și specializarea pregătirii elevilor etc.

Structura lecției este tot un model didactic care asamblează etapele didactice și le ordonează într-un coerent, corespunzător unui anumit tip de lecție. Astfel, pot fi structuri de lecții cu un număr redus de etape didactice, cu una sau mai multe etape (verigi) didactice esențiale între tipologia și structura lecțiilor se manifestă interdependența și condiționarea reciprocă, în acest context, avem fie tipuri de lecție cu structură simplă, care urmăresc să realizeze în principal un singur act didactic: de comunicare, de fixare și consolidare, de exerciții sau de evaluare a cunoștințelor, fie un tip de lecție cu o structură complexă și multiplă, care urmărește să realizeze, în măsură aproximativ egală, a mai multor scopuri sau sarcini didactice: comunicare, sistematizare, fixare, verificare, acesta este tipul de **lecție mixtă**.

În decursul istoriei școlii s-au încercat numeroase clasificări ale lecțiilor în tipuri, pe baza unor anumite elemente esențiale, comune unei categorii ca: metoda (metodele) de învățământ utilizate în mod preponderent în lecțiile respective, conținutul învățământului la disciplina respectivă, vârsta elevilor, etapele procesului de asimilare a cunoștințelor (percepere, generalizare, fixare, aplicare în practică) ș.a. Nici unul din aceste criterii însă n-a putut fi validat drept criteriu de bază pentru clasificarea tipurilor de lecții.

Tipurile de lecții ce urmăresc a fi realizate la proiectarea unei lecții **centrate pe formarea de competențe** la treapta primară de învățământ recomandate de către pedagogia contemporană, dar și de experții în elaborarea curriculumului modernizat din Republica Moldova (2019) sunt:

- I. Lecția de formare a capacităților de dobândire a cunoștințelor;
- II. Lecția de formare a capacităților de înțelegere a cunoștințelor;
- III. Lecția de formare a capacităților de aplicare a cunoștințelor;
- IV. Lecția de formare a capacităților de analiză și sinteză a cunoștințelor;
- V. Lecția de formare a capacităților de evaluare a cunoștințelor;
- VI. Lecția mixtă.

Practica proiectării și dezvoltării curriculare a activității didactice confirmă importanța **lecției combinate (mixte)**, lecție centrată prioritar pe

realizarea interdependenței obiective-conținuturi-metodologie-evaluare și a corelațiilor pedagogice învățător-elev, elev-elev-învățător.

- **Organizarea clasei:** înainte de începerea activității propriu-zise să se cunoască situația prezenței elevilor și să se asigure materialele de care ei și învățătorii vor avea nevoie în timpul lecției: caiete, cărți, ustensile de scris sau desenat, instrumente necesare la matematică, material didactic ș.a. 1 - 7.5 min.
- **Captarea atenției:** înainte de începerea lecției, este nevoie și de o pregătire psihologică prin care să se realizeze „încălzirea atmosferei” pentru munca în comun ce urmează să se desfășoare. Ea este necesară, deoarece avem de-a face cu copii sensibili și receptivi sub aspect afectiv. Se pune accentul pe stimularea atenției la elevi. 2 min.
- **Verificarea cunoștințelor:** înainte de a trece la parcurgerea unei unități noi, la asimilarea unui corp de cunoștințe noi, se impune să ne asigurăm dacă elevii stăpânesc bine cunoștințele și deprinderile legate de materia parcursă anterior. Realizarea fiecărei lecții depinde de soliditatea cunoștințelor, priceperilor și a deprinderilor însușite de elevi în lecțiile anterioare. Aceste considerente impun verificarea temei efectuate de elevi acasă, pentru a vedea nivelul la care și-au însușit tema respectivă, posibilitățile de aplicare a cunoștințelor, capacitatea de a rezolva sarcinile în mod independent, atitudinea creatoare – și pentru a cultiva spiritul de responsabilitate pentru îndeplinirea sarcinilor, conștiinciozitatea. Uneori se verifică numai cunoștințele din lecția precedentă, alteori a întregului sistem de cunoștințe constituit printr-un ciclu de lecții care se referă la o temă sau la un capitol. 8-10 min.
- **Predarea temei noi. Descoperirea temei; anunțarea temei și a obiectivelor:** pentru a crea perspectivele muncii în cadrul lecției și pentru a incita curiozitatea elevilor, este necesară anunțarea temei și a obiectivelor care, uneori, necesită o discuție pregătitoare pentru reactualizarea cunoștințelor de care dispun elevii, în care se încadrează sau de care se leagă subiectul lecției noi care este **Conversația introductivă** care se realizează prin activități frontale; **Predarea conținutului propriu-zis.** Toate condițiile fiind pregătite, se poate trece la comunicarea noilor cunoștințe, care constituie etapa de bază a lecției combinate, având

durata cea mai mare, întrucât în cadrul ei se adaugă informații, li se extinde experiența studierii materiei respective. În legătură cu conținutul etapei comunicării (asimilării) noilor cunoștințe se pun o serie de probleme: volumul și calitatea cunoștințelor, metodele și mijloacele folosite, a modalităților și gradului de participare a elevilor, independența, creativitatea, eficiența cunoștințelor. Preponderent pentru această etapă este activitatea formativă, activ-participativă, în care se antrenează întreaga personalitate a celor ce învață, se valorifică, în scopul dezvoltării, întreaga sa experiență cognitiv-aplicativă. 20 min.

- **Obținerea performanțelor. Fixare, Consolidare:** după vehicularea cunoștințelor noi, se impune lucrarea lor prin exerciții de consolidare a unor algoritmi noi într-o nouă construcție ș.a. **Generalizare.** 10 min.
- **Evaluarea. Notarea elevilor.** 2 min.
- **Tema de acasă:** pentru aprofundarea cunoștințelor și pentru formarea deprinderilor de muncă independentă se dă tema pentru acasă în care elevii aplică o parte din cunoștințele dobândite în lecția respectivă. Tema de acasă se poate da în cadrul comunicării noilor cunoștințe, atunci când se ajunge la aspectul respectiv care se propune pentru munca independentă de acasă.

Lecția de formare a capacităților de dobândire a cunoștințelor vizează prioritar formarea capacităților de dobândire a cunoștințelor. Acest tip de lecție are un obiectiv didactic fundamental: dobândirea de cunoștințe și, pe baza acestora, dezvoltarea unor capacități și atitudini intelectuale. Când obiectivul didactic fundamental al lecției îl constituie însușirea unor cunoștințe noi, celelalte etape corespunzătoare tipului mixt sunt prezente, dar au o pondere mult mai mică; ponderea celorlalte etape este determinată, în principal, de vârsta elevilor.

- Organizarea clasei (momentul organizatoric);
- Reactualizarea structurilor anterioare, verificarea temei pentru acasă;
- Prezentarea optimă a conținutului nou;
- Dirijarea învățării;
- Consolidarea materiei și formarea capacităților (la nivel de reproducere);
- Evaluarea (curentă, instructivă, fără aprecieri cu note);
- Bilanțul lecției. Concluzii;

- Anunțarea temei pentru acasă.

Leția de formare a capacităților de înțelegere a cunoștințelor vizează prioritar formarea capacităților de înțelegere a cunoștințelor dobândite anterior.

- Organizarea clasei (moment organizatoric);
- Reactualizarea structurilor anterioare, verificarea temei pentru acasă;
- Consolidarea materiei și formarea capacităților: - la nivel de reproducere; - la nivel productiv.
- Evaluarea (curentă, instructivă, fără aprecieri cu note);
- Bilanțul lecției. Concluzii;
- Anunțarea temei pentru acasă.

Leția de formare a capacităților de aplicare a cunoștințelor vizează prioritar formarea capacităților de aplicare a cunoștințelor dobândite și înțelese anterior.

- Organizarea clasei (moment organizatoric);
- Reactualizarea structurilor anterioare, verificarea temei pentru acasă;
- Consolidarea materiei și formarea capacităților: - la nivel productiv; - la nivel de transferuri în alte domenii;
- Evaluarea;
- Bilanțul lecției. Concluzii;
- Anunțarea temei pentru acasă.

Leția de formare a capacităților de analiză-sinteză a cunoștințelor vizează prioritar formarea capacităților de analiză-sinteză a cunoștințelor dobândite, înțelese și aplicate anterior.

- Organizarea clasei (moment organizatoric);
- Verificarea temei pentru acasă;
- Analiza-sinteza materiei teoretice studiate (sistematizarea, clasificarea, generalizarea);
- Analiza-sinteza metodelor de rezolvare studiate: - la nivel productiv, cu transferuri în alte domenii; - la nivel creativ;
- Evaluarea.

Leția 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.

- Organizarea clasei (moment organizatoric);
- Instrucțiuni privind realizarea lucrării de evaluare;
- Realizarea lucrării de evaluare (testul, lucrarea practică, lucrarea de laborator, proiectul, autoevaluarea etc.);
- Bilanțul lecției. Concluzii;
- Anunțarea temei pentru acasă.

Lecția mixtă:

- Organizarea clasei (moment organizatoric);
- Reactualizarea structurilor anterioare, verificarea temei pentru acasă;
- Prezentarea optimă a conținutului;
- Consolidarea materiei și formarea capacităților: a. - la nivel de reproducere; b. - la nivel productiv, cu unele transferuri în alte domenii;
- Evaluarea: curentă, fără aprecieri cu note pentru materia nouă; sumativă, cu aprecieri pentru materia studiată anterior;
- Bilanțul lecției. Concluzii;
- Anunțarea temei pentru acasă.

La momentul actual, în școala primară din Republica Moldova, proiectarea demersului didactic al lecției poate fi realizată atât în baza secvențelor instrucționale eșalonate în corespundere cu tipul lecției, cât și în baza fazelor lecției cadru *Evocare – Realizarea sensului – Reflecție – Extindere (ERRE)*.

De asemenea, după cadrul de învățare **ERRE**: evocare, realizarea sensului, reflecție și extensie. Modelul „Evocare - Realizarea sensului - Reflecție” (ERR), (J. L. Meredith, K. S. Steele, 1995) configurat ca un cadru de gândire și de învățare propice dezvoltării gândirii critice și integrării creative a informațiilor și conceptelor. Această structură integrată de predare-învățare oferă o concepție despre instruire și un mecanism de organizare a activității în orice situație de învățare sau într-o lecție și se fundamentează pe următoarele întrebări:

1. **Evocare** – Care este subiectul? Ce știu deja despre el? Ce aștept, vreau și/sau ar trebui să aflu despre el? De ce trebuie să aflu aceste lucruri? Evocarea este prima etapă în procesul de formare a competențelor. În timpul evocării se realizează mai multe activități cognitive importante. În primul rând, este creat un context, în care elevul își amintește ce știe despre

un anumit subiect, începe să se gândească la subiectul pe care în curând îl va examina în detalii. Este important faptul că, prin această activitate inițială, elevul stabilește un punct de plecare bazat pe cunoștințele, experiența proprie de învățare, la care se pot adăuga altele noi. Procesul de învățare este un proces de conectare a noului la ceea ce este deja cunoscut. Informațiile prezentate fără un context sau cele pe care elevii nu le pot corela cu altele deja cunoscute se uită foarte repede.

Un alt aspect important al evocării este de a-l implica activ pe cel care învață. Învățarea este un proces activ și nu unul pasiv. Deseori se întâmplă ca elevii să stea pasivi în clasă, ascultându-l pe profesorul care gândește în locul lor, în timp ce ei stau în bănci luând notițe sau visând cu ochii deschiși. Elevii trebuie să-și exprime cunoștințele scriind și/sau vorbind. În felul acesta, cunoștințele fiecăruia sunt conștientizate și este exteriorizată „schema” preexistentă în legătură cu un anumit subiect sau idee. Construind această schemă în mod conștient, elevul poate să coreleze mai bine informațiile noi cu ceea ce știa deja, deoarece contextul necesar pentru înțelegere a devenit evident. Comunicând, elevii se sprijină și se completează reciproc, conturând experiențe comune.

Un alt aspect al etapei de evocare este motivarea pentru explorarea subiectului și stabilirea scopului propriu în această investigație. Interesul și scopul sunt esențiale pentru menținerea implicării active a elevului în învățare. Când există un scop, procesul de învățare devine mai eficient. Există, însă, două tipuri de scopuri: cel impus de profesor și cel stabilit de elev. O învățare durabilă poate fi asigurată dacă elevul este conștient de scopul învățării. Fără un interes susținut, motivația pentru reconstruirea schemelor cognitive sau pentru introducerea de noi informații în aceste scheme este mult diminuată. Pornind de la premisa că una din condițiile formării competențelor este disponibilitatea, evocarea este resursa incontestabilă pentru crearea acestei condiții.

2. Realizarea sensului – Ce înțeleg din aceste informații noi? La această fază cel care învață vine în contact cu noile informații sau idei. Un asemenea contact poate lua forma lecturii unui text, a vizionării unui film, a ascultării unui discurs sau a efectuării unui experiment. Aceasta este etapa în care profesorul are influență minimă asupra elevului, menținându-se

implicarea lui activă în procesul de învățare. Sarcina esențială a realizării sensului este, în primul rând, de a menține implicarea și interesul, stabilite în faza de evocare. Există diferite strategii de predare care pot fi folosite pentru a-i ajuta pe elevi să rămână implicați.

Un instrument util, în acest sens, sunt tehnicile de învățare, pentru că le permit elevilor să-și monitorizeze în mod activ înțelegerea. Etapa realizării sensului este esențială în procesul de deoarece aici elevii acoperă domenii noi de cunoaștere, aspect important în procesul de formare a competențelor.

O altă sarcină la realizarea sensului este de a susține eforturile elevilor în monitorizarea propriei înțelegeri. Cei care învață sau citesc în mod eficient își monitorizează propria înțelegere când întâlnesc informații noi. În timpul lecturii, cititorii buni vor reveni asupra pasajelor pe care nu le înțeleg. Elevii care ascultă o prelegere pun întrebări sau notează ceea ce nu înțeleg, pentru a cere ulterior explicații, dar cei care învață în mod pasiv trec, pur și simplu, peste aceste goluri în înțelegere, fără a sesiza confuzia sau omisiunea. În plus, când elevii își monitorizează propria înțelegere, ei completează cu noi informații schemele cognitive inițiale. Ei corelează în mod deliberat informația nouă cu ceea ce le este cunoscut. La nivelul realizării sensului se încurajează stabilirea de scopuri, analiza critică, analiza comparată și sinteza etc., lucruri foarte utile în etapa a doua de formare a competențelor.

3. Reflecție – Ce am aflat? Ce mi se pare mai important? Ce semnificație au pentru mine noile achiziții? De ce cred asta? Cum integrez noile achiziții în sistemul celor dobândite anterior? La această etapă elevii își consolidează cunoștințele noi și își restructurează activ schema cognitivă inițială, pentru a include în ea noi concepte. Pornind de la ideea că învățarea înseamnă schimbare care se manifestă sub forma unui alt mod de a înțelege, de a se comporta, a gândi, aceasta este etapa în care elevii însușesc cu adevărat cunoștințe și abilități noi. Această schimbare are loc doar atunci când cei care învață se implică activ în restructurarea tiparelor vechi, pentru a include în ele noul.

Reflecția, ca etapă importantă în procesul de formare a competențelor, urmărește câteva lucruri esențiale: - crearea condițiilor pentru ca elevii să exprime în propriile lor cuvinte ideile și informațiile atestate/asimilate. -

Generarea unui schimb sănătos de idei între elevi, prin care să-și dezvolte vocabularul și capacitatea de exprimare. Discutând la etapa de reflecție, elevii se confruntă cu o varietate de modele de gândire. Este un moment al schimbării și reconceptualizării în procesul de învățare. În baza schemelor cognitive inițiale se constituie scheme noi, completate cu informațiile procesate în timpul învățării. - Crearea contextului pentru exteriorizarea atitudinilor în raport cu cele învățate. Toate acestea mobilizează sistemul de cunoștințe, abilități și atitudini pe care elevii le posedă la moment, lucru foarte important pentru formarea competențelor.

4. **Extindere** – Elevii realizează un transfer de cunoaștere. Pentru a realiza acest lucru, ei aplică cele însușite la ore în situații de integrare simulate. De ex: Imaginați-vă că..., studii de caz etc. O altă sarcină este de a implica elevii în rezolvarea sarcinilor în condiții de integrare autentice. Ținem să menționăm că nu toate temele din disciplinele academice oferă posibilitatea de a utiliza situații autentice, dar acolo unde este posibil trebuie să le planificăm. O situație autentică înseamnă o situație reală din viață, o problemă care necesită rezolvare și care stimulează mobilizarea resurselor interne și externe ale elevilor. Astfel, ei își dezvoltă competențe, care devin pe parcurs modele comportamentale obișnuite, firești.

Organizarea și desfășurarea optimă a lecției presupune reconsiderarea unor repere metodologice precum: cunoașterea cât mai profundă a personalității elevilor, îmbinarea influențelor educative formale, cu cele nonformale și informale, structurarea și esențializarea conținuturilor, valorificarea metodelor de învățământ, folosirea unor seturi de mijloace de învățământ care să sprijine aplicarea, descoperirea, aprofundarea, îmbinarea formelor de organizarea a activității elevilor, realizarea unui feedback ameliorativ și continuu, a unei evaluări formative și formatoare.

SARCINI DE LUCRU, TEME DE REFLECȚIE:

1. Răspundeți la întrebarea: există o ordine strictă a succesiunii etapelor? Argumentați!
2. Exprimați-vă punctul de vedere cu referință la afirmația ce urmează „*Analfabetul de mâine nu va fi cel care nu știe să scrie și să citească, dar cel care nu va învăța cum să învețe*” Alvin Toffler.

3. Argumentați necesitatea utilizării mai multor categorii și variante de lecții.
4. Creați șase propoziții pentru care acronimul să fie cuvântul „*Lecția*”. Toate propozițiile trebuie să exprime opiniile voastre despre lecție, tipuri de lecții, clasa de elevi, alternative de organizare a clasei.
5. Formulați câte o temă pentru cel puțin trei activități realizate în afara orarului și trei activități extrașcolare.
6. *Analizați situația:* Profesorul X a desfășurat o lecție în care a predominat activitatea frontală. Notează: Impactul acestei lecții asupra formării personalității elevului. Recomandările pe care le-ai propune profesorului X în acest caz.
7. Realizați o listă cu criterii pe care ar trebuie să le respecte un cadru didactic în alegerea formei de organizare a activității.
8. Prezentați minim trei definiții ale lecției și analizați-le critic. Formulați apoi o definiție personală.
9. Se vorbește în prezent de clase și lecții virtuale, realizate on-line, prin intermediul Internetului. Care sunt diferențele acestui tip de organizare în raport cu cel clasic? Stabiliți avantajele și limitele celor două tipuri de lecții.
10. Realizați un inventar al condițiilor pe care ar trebui să le respecte un cadru didactic, în alegerea variantei optime de lecție.
11. De ce se consideră lecția formă fundamentală de organizare a procesului de învățământ?
12. Identificați caracteristici, avantaje și dezavantaje ale învățământului organizat pe grupe. Propuneți soluții pentru optimizarea acestuia.
13. Determinați specificul fiecărei etape:

Etapa	Ce face profesorul	Ce face elevul	Ce importanță are etapa în procesul de formare a competenței
Evocarea			
Realizarea sensului			
Reflecția			
Extensia			

UNITATEA DE ÎNVĂȚARE NR. 9. PROIECTAREA DIDACTICĂ

9.1. Delimitări conceptuale: proiectare, planificare, plan, design instrucțional

9.2. Tipuri de proiectare didactică

9.3. Algoritmul proiectării didactice

9.4. Evaluarea eficiență a lecției

Finalități vizate prin studiul unității de învățare

După studierea unității și realizarea sarcinilor de învățare, studenții vor fi capabili:

- să definească conceptele: proiectare, planificare, plan;
- să analizeze diverse modele de proiecte didactice;
- să aprecieze importanța proiectării didactice;
- să elaboreze proiecte didactice;
- să explice relațiile dintre proiectarea anuală și proiectarea zilnică;
- să clasifice conceptele cu care se operează în domeniul proiectării didactice.

Concepte-cheie: proiectare, planificare, plan, programare, design instrucțional

9.1. Delimitări conceptuale: proiectare, planificare, plan, design instrucțional

Pentru a se realiza cu succes, orice acțiune necesită o anticipare a elementelor ce urmează a fi realizate. În educație și învățământ, de asemenea, este nevoie de o anticipare a acțiunilor ce urmează a fi desfășurate, această anticipare determinând, în mare parte, eficiența procesului. Așadar, toate activitățile socioumane deci, și cele didactice, pentru a fi realizate la nivel superior de calitate, performanță și eficiență, implică, în mod necesar, organizarea și proiectarea lor.

Conceptul de *proiectare pedagogică* definește activitatea care anticipează realizarea obiectivelor, conținuturilor, metodelor și a evaluării într-un context de organizare specific procesului de învățământ, la toate nivelurile acestuia. În calitate de concept pedagogic fundamental proiectarea are în vedere toate componentele de bază, și mai ales, relațiile dintre acestea, în condițiile unui mod de organizare a procesului de învățământ [43].

Tot în acest context, *I. Bontaș* prezintă o definiție, evidențiind elementele componente ce urmează a fi anticipate, specificând 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 [6, p. 212].

Într-un sens mai larg, *S. Cristea* precizează că 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 [25, p. 207].

G. De Landshere definește proiectarea din perspectivă curriculară, menționând că proiectarea curriculară, ca parte componentă a proiectării pedagogice, presupune: definirea obiectivelor, sugerarea temelor de activitate care să provoace schimbări în sensul dorit; oferă posibilități de alegere a metodelor și mijloacelor; determinarea condițiilor prelabile [37].

F. Voiculescu definește proiectarea curriculară „ca un demers de specificare a caracteristicilor instruirii” prin analiza nevoilor de învățare și a scopurilor, prin dezvoltarea unui sistem de oferte care să corespundă acestor nevoi, prin prefigurarea activităților și mijloacelor de instruire, precum și prin evaluarea întregii instruirii și a activității de învățare [102].

În legătură cu proiectarea didactică, literatura pedagogică a acreditat și termenul de **design instrucțional** („design al instruirii”), prin care se înțelege actul de anticipare, de prefigurarea demersului didactic, în scopul de a asigura o desfășurare eficientă a procesului de învățământ [92].

În ultimul timp, constatăm în literatura de specialitate o preferință mai mare pentru termenii de **proiect și respectiv proiectare**.

Proiectul exprimă intenția care însoțește un demers educativ într-o situație strict delimitată și pentru un interval de timp specificat (aici și acum) într-o manieră imprecisă sau riguroasă. Și se poate raporta la un viitor mai apropiat sau mai îndepărtat și întotdeauna precizează mijloacele prin care intenția exprimată se poate realiza (ca strategie didactică). Proiectul se constituie ca succesiune de momente, etape, pași, modalități de acțiune pe care formatorul, pe calea rațiunii anticipatoare, și le propune spre realizare, pentru a da viață intenției cu care efectuează o activitate cu scop educativ.

Proiectarea pedagogică a fost numită de către Robert Gaune și Leslie Briggs (1977) prin sintagma design instrucțional. În sensul de act de anticipare a unui demers educațional, astfel încât să fie realizabil în practică. În proiectarea 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, cât și de durată. Designul, în sens imediat, este ceea ce face profesorul elaborându-și „proiectul de lecție” înainte de a realiza predarea. Aspectele de ordin mai îndepărtat ale designului instrucțional se consumă în legătură cu lecții organizate pe „teme” sau set de teme care sunt proiectate de profesori sau echipe de profesori;
- instruirea proiectată sistematic poate influența, în mare măsură, dezvoltarea individului la rezultate mult mai bune decât în absența proiectării: proiectarea instruirii trebuie să se bazeze pe cunoașterea modului în care învață ființele umane.

9.2. Tipurile de proiectare didactică

În funcție de orizontul de timp luat ca referință, **proiectarea pedagogică poate fi: globală și eșalonată** [33, p. 181-182, 45, p. 11-24, 25, p. 311]:

Proiectarea globală are ca referință o perioadă mai mare de instruire (ciclu, an de studiu) operează cu obiective, conținuturi și criterii de evaluare mai largi, se concretizează în planuri de învățământ și în programe analitice. Pentru învățământul preuniversitar această proiectare este realizată la nivelul ME (ministerului), iar pentru învățământul universitar este doar coordonată de minister.

Proiectarea globală se concentrează în elaborarea:

1. 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;
2. programei școlare/curricula – document ce detaliază conținutul procesului instructiv-educativ la o disciplină. Programa școlară/curricula precizează: competențele și unitățile de competență ce trebuie realizate; conținuturile, repartizate pe teme, subteme; standarde curriculare de performanță;
3. manuale școlare dezvoltă și concentrează conținutul programei/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-evaluare.

Proiectarea eșalonată se raportează la trei planuri temporale (an școlar, semestru școlar, lecție), - se adresează unei discipline de învățământ, - se concretizează în plan de lecție, proiect de tehnologie didactică, fișă tehnologică sau scenariu didactic.

**Designul proiectării de lungă durată poate avea următoarea formă:
Proiectul de lungă durată:**

- este un document administrativ care se întocmește de către cadrul didactic la începutul anului școlar pentru fiecare disciplină de învățământ și admite operarea unor ajustări, dezvoltări pe parcursul anului, în funcție de dinamica reală a clasei de elevi;
- trebuie să constituie un instrument funcțional care să asigure un parcurs ritmic al conținuturilor și evaluărilor, punctat pe structura anului școlar și orientat spre realizarea finalităților curriculare de către elevii clasei;
- este oportun să poarte un caracter personalizat, realizând o confluență a normativității didactice cu creativitatea și competența profesională a pedagogului – benefică, întâi de toate, pentru elev; proiectările de lungă durată editate pot fi folosite doar ca repere pentru demersul personalizat.

Proiectul de lungă durată include:

- *antetul;*

- *proiectul de administrare a disciplinei;*
- *proiectele unităților de învățare.*

Cadrele didactice au dreptul să realizeze la începutul anului școlar doar proiectarea administrării disciplinei și a primei unități de învățare, iar proiectele celorlalte unități de învățare (module) să le realizeze pe parcurs, pe măsura finalizării implementării proiectului unității anterioare.

Antetul proiectului de lungă durată va include următoarele elemente obligatorii:

- *Disciplina* – se scrie denumirea disciplinei în conformitate cu Planul-cadru;

- *Competențele specifice disciplinei* – se transcriu din curriculumul disciplinar;

- *Bibliografie* – se listează produsele curriculare aferente disciplinei: produse curriculare principale: curriculumul disciplinar, manualul școlar aprobat de MECC; produse curriculare auxiliare: ghidul de implementare a curriculumului pentru învățământul primar, ghiduri metodice pentru cadrele didactice, instrucțiuni metodologice, caiete de activitate independentă pentru elevi, culegeri de teste, softuri educaționale etc.

Proiectul de administrare a disciplinei va avea următoarea rubricare:

Numărul de ore pe săptămână	Numărul de ore pe an
-----------------------------	----------------------

Unități de învățare	Numărul de ore	Evaluări			Observații
		EI	EFE	ES	

- *Nr. de ore pe săptămână* – se scrie în conformitate cu Planul-cadru;
- *Nr. de ore pe an* – se calculează în funcție de structura anului școlar care este stabilită pentru fiecare an școlar în parte de către MECC al Republicii Moldova;
- *Unitățile de învățare* – pot fi eșalonate preluând denumirile unităților de conținut (modulelor) din curriculumul disciplinar sau denumirile capitolelor (modulelor) din manualul aprobat de MECC pentru anul în curs;
- *Nr. de ore pentru fiecare unitate de învățare* – se proiectează ținând cont de: recomandările din curriculumul disciplinar; conținuturile

respective din manual; complexitatea conținuturilor; ritmul de învățare al elevilor etc.;

- *Evaluări* – se proiectează numărul de evaluări inițiale (EI), evaluări formative în etape [EFE] și evaluări sumative (ES) în cursul fiecărei unități de învățare;
- *Observații* – se înregistrează modificările care, eventual, vor surveni pe parcursul anului școlar.

Notă: Cadrul didactic are libertatea de a completa proiectul de administrare a disciplinei cu alte rubrici care îi pot facilita activitatea de proiectare. De exemplu: poate face o demarcație între semestre și totalizări la finele fiecărui semestru și la finele anului școlar; poate include rubrica „Săptămâna” destinată repartizării orientative pe săptămâni a orelor rezervate pentru parcurgerea modului (de ex., S1, S2 ...etc. sau prin precizarea perioadelor calendaristice).

Proiectarea unităților de învățare: Proiectul unei unități de învățare va avea următoarea rubricare:

Unitatea de învățare: ...

Nr. de ore alocate: ...

Unități de competență	Detalieri de conținut	Nr. de ore	Data	Resurse	Evaluare	Observații
-----------------------	-----------------------	------------	------	---------	----------	------------

- *Unitatea de învățare* – se trece numărul de ordine și denumirea unității în conformitate cu eșalonarea din proiectul de administrare a disciplinei;
- *Nr. de ore alocate* – se trece numărul corespunzător din proiectul de administrare a disciplinei;
- *Unități de competențe* – în variantă schematică, se transcriu numerele de ordine ale tuturor unităților de competențe prevăzute pentru modulul dat în curriculumul disciplinar (de exemplu: 3.1; 3.2; 3.3 etc.); dacă se consideră necesar – se transcriu din curriculum;
- *Detalieri de conținut* – se eșalonează subiectele tematice pentru secvențe de 1-3 ore, care pot fi preluate din manualul aprobat de MECC, din lista de conținuturi din curriculumul disciplinar; apoi, în funcție de specificul disciplinei, creativitatea pedagogului și alți factori, se explicitează parcursurile elevilor la fiecare lecție – mai

succint sau mai desfășurat; înscrierile din această rubrică trebuie să evidențieze formulări esențializate care se vor trece în catalogul clasei la fiecare lecție;

- *Nr. ore* – se eșalonează câte o oră pentru fiecare detaliere de conținut corespunzătoare;
- *Data* – se trec datele calendaristice pentru fiecare oră, ținând cont de structura anului școlar și orarul clasei;
- *Resurse* – se indică paginile din manual și, eventual, din suporturi didactice auxiliare, pentru fiecare oră; la discreția învățătorului, pot fi notate și alte elemente (materiale didactice, forme de organizare a activităților ș.a.); la nivelul unității de învățare nu este obligatoriu de a proiecta metodele și formele activității didactice la lecții;
- *Evaluare* – se vor indica lecțiile în cadrul cărora se proiectează: evaluarea inițială (EI); evaluarea formativă în etape (EFE); evaluarea sumativă (ES). Se recomandă a proiecta unitățile de competențe sau/și produsele selectate pentru fiecare EFE. Acestea pot fi indicate între paranteze (de exemplu: EFE (1.1., 1.2.)) sau, corespunzător, în rubrica Observații – la momentul proiectării sau pe parcursul realizării unității de învățare.

Proiectarea de scurtă durată: Proiectul didactic de scurtă durată oferă o schemă rațională și personalizată a desfășurării lecției, pornind de la trei repere intercondiționate:

- ceea ce ne propunem să realizăm – obiectivele lecției;
- elementele necesare pentru a realiza ceea ce ne-am propus – conținuturi și strategii didactice (forme; metode, procedee și tehnici; mijloace);
- modul în care măsurăm eficiența învățării – strategii de evaluare.

Proiectul didactic de scurtă durată include:

- antetul;
- demersul didactic/scenariul didactic/desfășurarea lecției/activității.

Antetul proiectului de scurtă durată:

- **Clasa I**
- **Disciplina:** Matematică
- **Nr. lecției:** 20 (4)
- **Subiectul lecției:** Adunarea și scăderea până la 20

- **Tipul lecției:** de formare a capacităților de aplicare a cunoștințelor
- **Unități de competențe:** 4.1.; 4.2.; 4.3.

- **Obiectivele lecției:** La sfârșitul lecției, elevul va fi capabil:

O1: să identifice legătura dintre adunare și scădere în contextul unor exerciții care conțin operații inverse;

O2: să citească în mod coerent exerciții de adunare și scădere, cu ajutorul terminologiei matematice învățate: termeni, sumă, a mări cu...; descăzut, scăzător, diferență/rest, a micșora cu...;

O3: să efectueze corect și fluent adunări și scăderi în centrul 0-20 fără trecere peste ordin;

O4: să rezolve probleme simple de mărire/micșorare a unui număr cu câteva unități, cu sprijin în: schemă; rezolvare prin exercițiu; răspuns;

O5: să manifeste disponibilitate pentru a învăța de la alții și a-i ajuta pe ceilalți să învețe.

- **Strategii didactice:**

Forme de organizare: frontal, individual, în perechi.

Metode și procedee: problematizarea; conversația euristică; jocul didactic; jocul de rol; exercițiul; demonstrația; explicația.

Mijloace didactice: manual; fișe cu litere; fișe pentru activitate în perechi; fișe pentru lucru individual; planșă pentru autoverificare.

- **Strategii de evaluare:** evaluare formativă punctuală (P2); autoevaluare; evaluare formativă interactivă.

Produsul evaluat P2: Calcul oral în baza unui exercițiu dat	Criterii de succes: 1. Calculez în minte. 2. Scriu răspunsul. 3. Efectuez proba (la necesitate).
--	---

- **Bibliografie:**

1. Curriculum pentru învățământul primar. Chișinău: MECC, 2018.
2. Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar. Chișinău: MECC, 2018.
3. Metodologia privind implementarea evaluării criteriale prin descriptori, clasa I. Chișinău: MECC, IȘE, 2017.
4. Matematică, manual pentru clasa I

Indicații pentru completarea rubricilor:

- *Nr. lecției* – se indică numărul de ordine al lecției în cadrul unității respective de învățare (modulului). De exemplu, pentru lecția a treia din modulul al doilea se va scrie: 3(2);
- *Subiectul lecției* – se transcrie din proiectul unității respective de învățare;
- *Tipul lecției* – se indică tipul corespunzător al lecției din perspectiva formării de competențe: - lecție de formare a capacităților de dobândire a cunoștințelor; - lecție de formare a capacităților de înțelegere a cunoștințelor; - lecție de formare a capacităților de aplicare a cunoștințelor; - lecție de formare a capacităților de analiză-sinteză a cunoștințelor; - lecție de formare a capacităților de evaluare a cunoștințelor; - lecție mixtă;
- *Unități de competențe* – se indică unitățile de competență prioritare pentru lecția dată; în variantă schematică, se transcriu numerele de ordine din curriculumul disciplinar (de exemplu: 3.1; 3.2; 3.3); dacă se consideră necesar – se transcriu din curriculum;
- *Obiectivele lecției* – în funcție de situația concretă, se formulează 4-6 obiective deduse din unitățile de competențe selectate pentru lecția dată, reflectând în mod adecvat domeniile: cognitiv: asimilarea de cunoștințe, formarea de capacități intelectuale; - afectiv: formarea convingerilor, sentimentelor, atitudinilor; - psihomotor: operații manuale, formarea de conduite motrice, practice. În formularea obiectivelor lecției, se vor evita verbe ce conduc la formulări vagi care nu pot indica ce va ști să facă elevul la sfârșitul lecției.

Verbe indezirabile: *a afla; a aprofunda; a asimila; a clarifica; a se concentra; a constata; a conștientiza; a se convinge; a cunoaște; a se deprinde; a-și dezvolta; a se edifica; a se emoționa; a se familiariza; a-și forma; a intuit; a-și îmbogăți; a însuși; a înțelege; a învăța; a memora; a-și lărgi; a se obișnui; a percepe; a pricepe; a simți; a se strădui; a ști.*

- *Strategii didactice* – se listează în conformitate cu demersul lecției: Formele de organizare: frontală, individuală, în grup – pledând pentru „o grupare flexibilă și mobilă a elevilor cu treceri de la activități cu grupuri mari, la acțiuni în grupuri mici, omogene și apoi la activități

individuale”. Metodele, procedeele și tehnicile didactice – optând pentru îmbinarea armonioasă a metodelor și tehnicilor interactive moderne cu cele consacrate în învățământul primar. Mijloacele didactice: demonstrative, individuale, distributive; mijloacele elaborate de cadrul didactic se anexează la proiect.

- *Strategii de evaluare* – se vor indica: tipul evaluării în contextul ECD (EI, EFP, EFI, EFE, ES); instrumentul de evaluare și produsul (ele) evaluat (e) (în cazul evaluării instrumentale) însoțit[e] de criteriile de succes; procedeele de autoevaluare/evaluare reciprocă.

Astfel, se va ține cont de faptul că **strategiile de evaluare pot fi:** - *instrumentale* – realizate în condiții special create ce presupun elaborarea și aplicarea unor instrumente de evaluare construite pe baza de produse (test însoțit de matrice de specificații și barem de corectare/verificare/apreciere; probă orală, scrisă, practică sau combinată etc.); - *non-instrumentale* – realizate în circumstanțe obișnuite pe baza observării activității elevilor și a feedback-ului imediat, fără folosirea instrumentelor de evaluare, fiind destinate sensibilizării partenerilor angajați în proces [cadrul didactic și elevii] la manifestările comportamentului performanțial al elevilor, în vederea prevenirii și combaterii dificultăților și eficientizării procesului didactic.

Corelarea dintre tipurile de evaluare formativă în contextul ECD și tipurile de lecții se configurează în modul următor: - activitățile de EFI pot și trebuie să fie realizate la orice tip de lecție, vizând diferite aspecte, inclusiv cele metacognitive; - EFP se pretează cel mai bine în lecțiile de aplicare, iar EFE – la lecțiile de analiză-sinteză; însă, în funcție de rezervele de timp și de alți factori, cadrul didactic poate alege o altă variantă dintre cele posibile.

Proiectarea demersului didactic al lecției: Proiectarea demersului didactic al lecției poate fi realizată atât în baza secvențelor instrucționale eșalonate în corespundere cu tipul lecției, cât și în baza fazelor lecției cadru Evocare – Realizarea sensului – Reflecție – Extindere [ERRE]. Gradul de desfășurare a proiectului se va decide în funcție de gradul didactic al învățătorului, de comun acord cu managerul responsabil pentru clasele primare, ținând cont de performanțele cadrului didactic. În funcție de modelul de

proiectare și de gradul de desfășurare, pot fi adoptate diferite variante de organizare grafică a proiectului demersului didactic.

Scenariul didactic al lecției

O	Elemente de conținut		t	Strategii didactice			Strategii de evaluare
	Activitatea învățătorului	Activitatea elevului		Forme	Metode	Mijloace	
	Denumirea etapei I a lecției						
	Denumirea etapei II a lecției						

9.3. Algoritmul proiectării didactice

Un cadru didactic bine intenționat trebuie să-și pună următoarea întrebare: cum aş putea face încât întotdeauna activitățile didactice pe care le desfășor să fie eficiente? În acest scop, este nevoie de o metodă rațională de pregătire a activităților didactice care să preîntâmpine sau să anuleze alunecarea pe panta improvizăției. A devenit o judecată de bun simț aserțiunea după care un „lucru bine făcut” este rezultatul „unui proiect bine gândit”.

Autorii literaturii pedagogice avansează un algoritm procedural din patru întrebări esențiale, ce vor contura etapele proiectării didactice [55, p. 419-420, 72, p. 165, 27, p. 315]:

- Ce voi face?
- Cu ce voi face?
- Cum voi face?
- Cum voi ști dacă ceea ce trebuia făcut a fost făcut?

Răspunsurile la cele patru întrebări vor contura etapele proiectării didactice. În continuare, vom descrie, în detaliu, etapele preconizate mai sus care vor viza mai multe operații.

Etapele	Operațiile
<p>1. Precizarea obiectivelor instructiv-educative</p>	<p><i>Prima etapă</i>, 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 unitățile de competență. În baza lor sunt formulate obiectivele operaționale. Precizarea clară a obiectivelor educaționale 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.</p>
<p>2. Stabilirea resurselor educaționale și a condițiilor de desfășurare a procesului didactic</p>	<p><i>A doua etapă</i> 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).</p> <p>Resursele activității didactice se referă la:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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.

<p>3. Selectarea strategiilor didactice</p>	<p><i>A treia etapă</i> 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. 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.</p>
<p>4. Elaborarea sistemului de evaluare a activității</p>	<p><i>A patra etapă</i> 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 însușirii acestora în achiziții comportamentale concrete, observabile, se poate determina, prin evaluare, eficiența activității didactice, ca un raport dintre rezultatele obținute și resursele consumate [28].</p>

9.4. Evaluarea eficientă a lecției

Evaluarea eficienței lecției în mod curent, se realizează de către profesor și elevi după criterii variabile [56, p. 308]. Reușita lecției trebuie judecată nu atât prin raportare la proiectul elaborat, ci la modul concret, eficient de rezolvare a situațiilor create, care au favorizat învățarea de calitate.

Criteriile de apreciere a reușitei lecției sunt variate, pot fi abordate global sau detaliat, obiectiv sau subiectiv, aplicate la o lecție sau la mai multe pentru comparare etc. Important este însă ca profesorul să le conștientizeze, pentru a le aplica continuu: în pregătire, în timpul desfășurării, în evaluarea finală a lecției.

Totuși, profesorii sesizează atributele unei lecții eficiente raportate la:

- contribuția la „creșterea” cunoștințelor, deprinderilor tuturor elevilor și perfecționarea celor anterioare;
- contribuția la dezvoltarea intelectuală a elevilor;

- economia de timp realizată, a densității sarcinilor de învățare;
- organizarea și succesiunea logică a etapelor, adoptarea variantelor structurale, pentru activizarea elevilor;
- participarea elevilor în toate etapele lecției, afirmarea rolului profesorului de coordonator, de îndrumător; reacția clasei pe parcursul activității;
- desfășurarea și realizarea muncii independente din clasă și de acasă; mărirea gradului de dificultate, aplicare al sarcinilor.

Comparând variatele criterii și unghiuri de abordare în evaluarea eficienței lecției, constatăm că, pentru practică și pentru perfecționarea profesorului, este foarte importantă reglarea activității sale prin utilizarea instrumentelor de evaluare.

Evaluarea și autoevaluarea lecției constituie un moment important al activității didactice. Principalele repere în conformitate cu care se apreciază reușita unei lecții (atât de profesorul realizator, cât și de evaluatorul extern – metodicist).

I. Capacitatea profesorului de a fundamenta și a realiza proiectul lecției.

II. Actualizarea (evaluarea cunoștințelor).

- funcțiile interogării: controlul, instruirea, dezvoltarea etc.;
- tipurile interogării: frontal, individual, combinat, diferențiat;
- modalitățile interogării: orale, scrise, grafice, automatizate etc.;
- activizarea elevilor în procesul interogării: sunt angajați toți elevii sau parțial;
- pregătirea elevilor pentru însușirea temei noi.

III. Comunicarea cunoștințelor noi (predarea/însușirea temei noi):

- *corespunde conținutului lecției cu cerințele programei (obiective, conținut);*
- predarea temei noi integral de către profesor, cu ajutorul elevilor sau doar prin efortul propriu al elevilor;
- expunerea temei (corectitudinea științifică, logica expunerii, evidențierea esențialului, depistarea legăturilor cauză – efect);
- motivarea necesității însușirii;
- folosirea experienței, cunoștințelor elevilor;
- munca cu manualul: opere literare, dicționare, îndreptare etc.;

- utilizarea diferitor exemple, modele simbolice, grafice, artistice etc.;
- activizarea gândirii: situații de problemă, corelații interdisciplinare;
- formarea și dezvoltarea creativității la elevi;
- munca independentă și diferențiată;
- gradul formării noilor noțiuni, idei, abilități etc.

IV. Consolidarea cunoștințelor:

- modalitățile consolidării materialului: oral, scris, grafic etc.;
- continuitatea logică: după model, semiindependent, independent, creator etc.;
- varietatea formelor muncii în dependență, în colectiv, pe grupe, individual, diferențial;
- mobilizarea elevilor la activitatea practică: totală, parțială etc.;
- controlul reciproc, autocontrolul, aprecierea și autoaprecierea elevilor;
- integrarea cunoștințelor însușite în contextul general de cunoștințe etc.

V. Totalurile lecției:

- a făcut-o profesorul de unul singur, cu ajutorul elevilor sau doar de către elevi;
- nu s-a făcut deloc;
- evidențierea principalului la lecție;
- demonstrarea nivelului de însușire a materiei noi;
- scoaterea în evidență a greșelilor tipice și sublinierea căilor lor de corectare etc.

VI. Tema pentru acasă:

- utilizarea: complicat, accesibil, facil;
- volumul: mare, normal, mic;
- caracterul: de antrenament, creator;
- diferențierea: pentru copii datați, slabi la învățătură, comun pentru iuți;
- pregătirea elevilor pentru tema de acasă etc.

SARCINI DE LUCRU, TEME DE REFLECȚIE:

1. Comentați următoarea idee: *„Bazele oricărui obiect pot fi predate oricui, la orice vârstă, într-o formă anumită”* [J. S. Bruner].
2. Meditați asupra următoarelor motto-uri: *„Educația este îmblânzirea unei flăcări, nu umplerea unui vas”* [Socrate]; *„Școala cea mai bună este aceea în care înveți înainte de toate să înveți”* [Nicolae Iorga].

3. Realizați o planificare anuală (disciplina la alegere).
4. Elaborați un proiect de lecție la o disciplină de specialitate.
5. Răspundeți la întrebarea: Pe ce se bazează realizarea unui proiect didactic?
6. Completați enunțurile: Valori și credințe despre elevii mei:
 - a) *Ceea de ce au nevoie cu adevărat elevii mei este...*
 - b) *Ceea ce cred că trebuie să-i învăț pe elevii mei este...*
 - c) *Calitățile pe care le apreciez cel mai mult la elevii mei sunt...*
 - d) *Ceea ce aş putea să le ofer personal elevilor mei este...*
 - e) *Cred că elevii mei învață cel mai bine atunci când ...*
 - f) *Elevii care mă îngrijorează cel mai mult sunt cei care ...*
 - g) *Cred că în relația mea cu elevii mă axează/ mă voi axa pe ...*

UNITATEA DE ÎNVĂȚARE NR. 10. EVALUAREA ÎN ÎNVĂȚĂMÎNT

- 10.1. Definirea, analiza conceptului de evaluare. Statutul și importanța ei
- 10.2. Nivelurile și funcțiile evaluării
- 10.3. Strategii (forme) de evaluare
- 10.4. Metode și procedee evaluativ-stimulative
- 10.5. Notarea școlară
- 10.6. Efecte perturbatoare în apreciere și notare
- 10.7. Evaluarea criterială
- 10.8. Testul docimologic

Finalități vizate prin studiul unității de învățare

După studierea unității și realizarea sarcinilor de învățare, studenții vor fi capabili:

- să definească conceptul de evaluare educațională, evaluare criterială;
- să prezinte tipurile de evaluare ca forme de evaluare a randamentului școlar;
- să prezinte într-o manieră explicativă modalitățile de evaluare, axându-se pe prezentarea cât mai multor avantaje / dezavantaje pentru fiecare;
- să expună cauzele și efectele diverselor disfuncții ale evaluării educaționale;
- să argumenteze caracterul stimulativ al evaluării ca o cerință psihopedagogică de bază ce contribuie la îmbunătățirea performanțelor școlare;
- să determine avantajele și dezavantajele evaluării criteriale.

Concepte-cheie: *docimologia, evaluarea, strategii de evaluare, evaluare criterială, descriptori.*

10.1. Definirea, analiza conceptului de evaluare. Statutul și importanța ei

Pentru fundamentarea științifică, ridicarea calității și eficienței evaluării, pentru asigurarea corectitudinii și obiectivității acesteia, începând cu deceniul al III al sec. al XX-lea, din anul 1929, s-a declanșat o acțiune de orientare și cercetare a actului de evaluare, fapt ce a dus la apariția și dezvoltarea unei științe a evaluării, examinării, care a fost numită „*docimologie*”. Termenul a fost luat din limba greacă: „*dokime*” – probă, cântărire, examen „*logos*” – știință.

Inițiatorul docimologiei a fost savantul francez *Henri Pieron*. După el: **Docimologia** este știința care are drept obiect studiul sistematic al examenelor, în particular al sistemelor de notare și comportamentul examinatorilor și al examinaților.

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 [25].

Evaluarea este actul didactic complex, integrat întregului proces de învățământ, care asigură evidențierea atât a cantității cunoștințelor dobândite, cât și a calității lor, care privește valoarea, (nivelul, performanțele și eficiența) acestora la un moment dat – în mod curent, periodic și final, oferind soluții de perfecționare a actului de predare-învățare [6, p. 252].

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

Astăzi **evaluarea** este mai mult decât un proces final sau paralel cu învățarea. Este un act care se integrează organic în procesul de învățare, se identifică cu însuși procesul de învățare, creând relații interactive și circulare. Educatul efectuează repetate procese de valorizare și de apreciere critică care-i servesc ca bază pentru luarea deciziilor orientative în propria formare și dezvoltare.

Analiza procesului de evaluare face posibilă evidențierea, în fiecare act de evaluare, a următoarelor elemente:

- **subiectul** evaluării, evaluatorul (*cel ce evaluează*);

- **obiectul** evaluării (*ce evaluăm*);
- **baza** evaluării (*criteriul de evaluare, ceea „cum trebuie să fie”*);
- **scopul** evaluării (*de ce evaluăm*);
- **instrumentul** de evaluare (*cu ce evaluăm*);
- **tehnologia** evaluării (*cum evaluăm*);
- **beneficiarul/ beneficiarii** informațiilor căpătate.

Evaluarea implică trei componente interdependente între ele:

- controlul (verificarea);
- aprecierea;
- notarea.

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

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

Notarea este componenta evaluării care realizează măsurarea și validarea rezultatelor pregătirii elevului (studentului), în urma controlului și aprecierii, care se obiectivează prin anumite semne (coduri sau simboluri) convențional numite note.

Nota reprezintă un indicator sintetic, cantitativ și calitativ al performanțelor obținute de elevi ca urmare a pregătirii lor.

Evaluarea trebuie concepută nu numai ca un control al cunoștințelor sau ca mijloc de măsurare obiectivă, ci ca o cale de perfecționare, ce presupune o strategie globală a formării.

Evaluarea criterială prin descriptori reprezintă un sistem de eficientizare permanentă și diferențiată a predării, învățării și evaluării prin introducerea criteriilor și descriptorilor, fără acordarea notelor [62]

Criteriile de evaluare sunt seturi de calități importante care se regăsesc în produsele învățării și care trebuie să se prezinte ca un sistem. Sintagma „criterii de evaluare” se utilizează doar de către cadrele didactice în medii profesionale, la scrierea rapoartelor, lucrărilor metodice, referatelor, articolelor etc. Criteriile de evaluare se anunță anticipat elevilor în formă de criterii de succes, formulate în limbaj accesibil, pe scurt, folosind verbe, de obicei, la persoana I singular [62].

Descriptorii reprezintă criteriile calitative de evaluare care descriu modul de manifestare a competențelor elevului și permit determinarea gradului de realizare a acestora (minim, mediu, maxim); constituie indicatori operaționali direct observabili în comportamentul performanțial al elevilor și la nivelul rezultatelor și produselor activității concrete a acestora [62].

10.2. Nivelurile și funcțiile evaluării

Analizând locul evaluării în procesul didactic, profesorul *Ioan Nicola* distinge două niveluri la care aceasta se manifestă [76, p. 330]:

1. *evaluarea economică*: este evaluarea de la nivelul sistemului de învățământ care pune în balanță costurile educației și modul în care rezultatele educaționale [absolvenții] fac față cerințelor sociale. Cu alte cuvinte, cât costă educația și ce beneficii aduce ea societății care o finanțează.

2. *evaluarea pedagogică*: determină eficacitatea procesului educativ prin raportarea rezultatelor concrete (obiectivele îndeplinite) la obiectivele propuse inițial.

De altfel, se pot distinge mai multe **niveluri ale evaluării în învățământ**:

- evaluarea procesului didactic;
- evaluarea activității cadrului didactic;
- evaluarea activității și a rezultatelor educabilului;
- evaluarea resurselor umane;
- evaluarea proiectelor educaționale, a curriculei, a instituțiilor de învățământ sau a corelației dintre diverse elemente componente ale procesului educațional văzut ca sistem.

Funcțiile evaluării în învățământ sunt stabilite în conformitate cu anumite criterii psihopedagogice, sociologice și docimologice, ce vizează efectele evaluării în plan individual și social *C. Cucoș, (2008), I. Radu, (2000), A. Stoica, (2000)*.

Funcția de control, de constatare și de apreciere a activității și rezultatelor obținute în procesul de învățământ, prin care se stabilește unde se situează aceste rezultate în raport cu obiectivele proiectate, încercând să depisteze factorii care le influențează în sens pozitiv sau negativ. Prin exercitarea acestei funcții evaluarea are rol de feedback. Ea se realizează pe bază

de testare, evidențiază valoarea, nivelul și performanțele pregătirii elevului la un moment dat – semestru, an școlar, terminarea unui ciclu de studiu.

Funcția de reglarea sistemului, de ameliorare a activității și de optimizare a rezultatelor care constă în demersurile comune ale evaluatorilor și evaluaiilor pentru a face corecțiile necesare – pe baza controlului și aprecierilor – în stilul de conducere, respectiv în activitatea de execuție. În cazul evaluării rezultatelor obținute de elevi, accentul cade pe optimizarea stilului de predare, a capacității de învățare și pe stimularea factorilor motivaționali. Datele verificării și a evaluării constituie un factor de reglare a activității. *Pentru profesor* – cum să-și dozeze materialul ce trebuie reluat în pași mai mici, evidența surselor de eroare. *Pentru elevi* – un indiciu în reglarea efortului de învățare (un reper în dozarea timpului pe viitor), datorită evaluării elevul face cunoștință cu cerințele societății față de pregătirea sa și își conturează aspirațiile proprii. *Pentru părinți* – o bază de garanție a reușitei în viitor, indiciu pentru acordarea de sprijin.

Funcția diagnostică evidențiază valoarea, nivelul și performanțele pregătirii elevului la un moment dat. Ea nu numai că permite constatarea stării de fapt a unei situații, ci analizează și marchează factorii favorabili/nefavorabili unor rezultate pozitive în învățare, ameliorează sau restructurează demersul pedagogic; reflectă obiectiv și exact rezultatele activității educaționale.

Funcția de prognosticare prevede valoarea, nivelul și performanțele ce ar putea să le obțină elevul în etapa următoare de pregătire. Această funcție este necesară pentru a organiza și planifica secvențele didactice următoare, asociindu-se cele de diagnoză.

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

Funcția educativă (pedagogică) este funcția cea mai specifică și mai importantă a evaluării, care urmărește stimularea interesului pentru studiul continuu, pentru perfecționare și pentru obținerea unor performanțe cât mai înalte. Evaluarea are o valoare motivațională: dorința de succes, respectiv

teama de eșec – sunt imbolduri importante în învățare. Succesul sistematic înscrie motivația învățării pe o spirală ascendentă, în timp ce eșecul poate duce la demotivație.

Funcția socială prin care se realizează informarea colectivității locale, a familiei, asupra rezultatelor obținute de elevi și studenți.

Aceste funcții se întrepătrund, tratarea lor distinctă are doar scop didactic. În practică, în raport cu scopul evaluării, unele funcții vor avea o pondere mai mare decât altele sau se vor urmări în exclusivitate.

10.3. Strategii (forme) de evaluare

Strategiile sau formele de evaluare îngăduie o anumită clasificare, dacă plecăm de la trei trepte principale:

- *cantitatea de informație sau experiență încorporabilă de către elevi;*
- *axa temporală la care se raportează verificarea;*
- *sistemul de referință pentru emiterea valorizărilor.*

În funcție de *cantitatea de informație sau experiența încorporabilă de către elevi*, analiștii au stabilit două tipuri:

- **Evaluarea parțială**, când se verifică elemente cognitive sau comportamentale secvențiale. Se realizează prin ascultarea curentă, extemporală, probe practice curente.
- **Evaluarea globală**, când cantitatea de cunoștințe și deprinderi este mare, datorită cumulării acestora. Se realizează prin examen și concurs.

În funcție de *perspectiva temporală la care se raportează verificarea*, avem:

- **Evaluarea inițială**, care se face la începutul unei etape de instruire;
- **Evaluarea continuă**, care se face în timpul secvenței de instruire;
- **Evaluarea finală**, care se realizează la sfârșitul unei perioade de formare.

În funcție de *sistemul de referință pentru emiterea valorizărilor*, delimităm:

- **Evaluarea formativă**, când sistemul de referință este extern, cerințele fiind explicitate în programe sau manuale școlare;
- **Evaluarea clasificatorie**, când sistemul de referință îl constituie performanțele grupului de apartenență (clasa de elevi).

- **Evaluarea autocentrică**, când sistemul de raportare este constituit din nivelul propriilor performanțe anterioare ale elevului.

În atenția noastră vom analiza comparativ următoarele forme de evaluare (inițială, formativă, sumativă), care ne permit să sintetizăm următoarele note și caracteristici ale acestora [17]:

Evaluarea inițială: *Scopul urmărit* – identifică nivelul achizițiilor inițiale ale subiecților în termeni de cunoștințe, competențe și abilități, în scopul asigurării premiselor atingerii obiectivelor propuse pentru etapa imediat următoare; este indispensabilă pentru a stabili dacă subiecții dispun de pregătirea necesară creării de premise favorabile unei noi învățări.

Principiul temporalității: se efectuează la începutul unui program de instruire (ciclu de învățământ, an, semestru, începutul unui capitol și chiar al unei prelegeri/seminar).

Obiectivul evaluării: este interesată de acele cunoștințe și capacități care reprezintă premise pentru asimilarea noilor conținuturi și formarea altor competențe [86], premise „cognitive și atitudinale” capacități, interese, motivații, necesare integrării în activitatea următoare.

Funcții îndeplinite: funcție diagnostică, funcție prognostică.

Modalități de realizare: harta conceptuală, investigația, chestionarul, testele.

Avantaje: oferă profesorului cât și subiectului posibilitatea de a avea o reprezentare cât mai exactă a situației existente [potențialul de învățare al studenților, lacunele ce trebuie completate și remediate] și a formula cerințele următoare; pe baza informațiilor evaluării inițiale se planifică demersul pedagogic imediat următor și, eventual, al unor programe de recuperare.

Dezavantaje: nu permite o apreciere globală a performanțelor subiectului și nici realizarea unei ierarhii; nu-și propune și nici nu poate să determine cauzele existenței lacunelor în sistemul cognitiv al subiectului.

Evaluarea formativă: *Scopul urmărit* – urmărește dacă obiectivele concrete propuse au fost atinse și permite continuarea demersului pedagogic spre obiective mai complexe „Unicul scop al evaluării formative este să identifice situațiile în care întâmpină subiectului o dificultate, în ce constă aceasta și să-l informeze” [37], atât pe el, cât și pe profesor.

Principiul temporalității: este axată pe proces, este internă, se face pe parcursul învățării; este frecventă, se face la sfârșitul fiecărei unități de conținut.

Obiectivul evaluării: vizează cunoștințele, competențele și metodologiile în raport cu o normă prestabilită, dar și cu o sarcină mai complexă de învățări ulterioare despre care subiectul își face o reprezentare [86]; se extinde și asupra procesului realizat.

Funcții îndeplinite: de constatare a rezultatelor și de sprijinire continuă a subiecților [86]; de feedback; de corectare a greșelilor și ameliorare și reglare a procesului; motivațională.

Modalități de realizare: observare curentă a comportamentului subiectului; fișe de lucru; examinări orale; probe de autoevaluare.

Avantaje: permite subiectului să-și remedieze erorile și lacunele imediat după apariția ei și înainte de declanșarea unui proces cumulativ; oferă un feedback rapid, reglând din mers procesul; este orientată spre ajutorul pedagogic imediat; oferă posibilitatea tratării diferențiate [15, p. 109-110]; dezvoltă capacitatea de autoevaluare la subiecți; reduce timpul destinat actelor evaluative ample, sporindu-l pe cel destinat învățării; sesizează punctele critice în învățare.

Dezavantaje: aplicarea acestei strategii de evaluare, foarte pretențioasă, necesită organizarea riguroasă a predării, competență în precizarea obiectivelor, în stabilirea sarcinilor, în alegerea tehnicilor de evaluare; recursul la evaluarea formativă este testul unei pedagogii a rigorii, a lucidității și a eficienței [15, p. 109-110].

Evaluarea sumativă: *Scopul urmărit* – stabilește gradul în care au fost atinse finalitățile generale propuse (fie dobândirea unei atitudini sau a unei capacități), comparându-i pe subiecți între ei (interpretare normativă), ori comparând performanțele manifestate de fiecare cu performanțele așteptate (interpretarea criterială).

Principiul temporalității: este finală și, de regulă, externă, se face după învățare; regroupează mai multe unități de studiu, face bilanțul.

Obiectivul evaluării: se concentrează mai ales asupra elementelor de permanență ale aplicării unor cunoștințe de bază, ale demonstrării unor abilități importante dobândite de subiecți într-o perioadă mai lungă de instruire.

Funcții îndeplinite: de constatare și verificare a rezultatelor; de clasificare; de comunicare a rezultatelor; de certificare a nivelului de cunoștințe și abilităților; de selecție; de orientare profesională.

Modalități de realizare: examene (susținute prin rezolvarea unor probe scrise, orale sau practice); portofoliul; proiectul.

Avantaje: rezultatele constatate pot fi folosite pentru prevenirea greșelilor la alte serii de cursanți; permite aprecieri cu privire la prestația profesorilor, a calității proceselor de instruire, a programelor de studii; oferă o recunoaștere socială a meritelor.

Dezavantaje: nu oferă suficiente informații sistematice și complete despre măsura în care subiecții și-au însușit conținutul predat și nici dacă un subiect stăpânește toată conținuturile esențiale predate; are efecte reduse pentru ameliorarea/reglarea și remedierea lacunelor, efectele resimțindu-se după o perioadă mai îndelungată, de regulă, pentru seriile viitoare; deplasează motivația subiecților către obținerea unui rang mai înalt în ierarhia grupului, punând accent pe competiție; nu favorizează dezvoltarea capacității de autoevaluare la subiecți; generează stres, teamă, anxietate.

Realizarea funcțiilor esențiale ale actului evaluativ în procesul didactic presupune folosirea atât a formelor de evaluare inițială, cât și a celor operate pe parcursul și la sfârșitul procesului didactic, oferind date necesare pentru îmbunătățirea sistematică a acestora.

10.4. Metode și procedee evaluativ-stimulative

Metodele și instrumentele utilizate în evaluarea performanțelor școlare sunt de mai multe feluri, care le vom prezenta în felul următor:

Tradiționale: *Probe orale; Probe scrise; Probe practice.*

Complementare: *Referatul; Investigația; Proiectul; Portofoliul; Observarea sistematică a activității și a comportamentului elevilor; Autoevaluarea.*

Evaluarea orală constă în realizarea unei conversații prin care profesorul urmărește identificarea volumului și calitatea cunoștințelor, capacităților elevilor conform programelor de studiu. Este realizată prin *interogări orale, comunicări orale, interviuri, dialoguri, colocvii, examene, teste.*

Evaluarea orală poate fi realizată într-o *formă curentă* (care intervine în orice moment al activității de instruire, cu posibilități de realizare fron-

tală) *sau finală* (care intervine în anumite momente – sfârșit de capitol, modul, curs – cu posibilități de valorificare metodologică în cadrul diferitelor variante de examene și colocvii).

Evaluarea orală are un șir de **avantaje**: În cadrul evaluării orale are loc un *contact direct* al evaluatorului cu elevul; evaluatorul poate urmări mersul raționamentelor elevului și poate ușor, în orice moment, să elimine orice îndoieli referitor la cunoștințele sau capacitățile lui. Este cea *mai flexibilă* formă de evaluare integrabilă în orice metodă didactică și în orice situație de evaluare. Permite de a *observa manifestările individualității* elevului: completitudinea și calitatea răspunsului, abilitatea de a vorbi, de a-și exprima gândurile, flexibilitatea și caracterul critic al gândirii, particularitățile memoriei. Permite de a *combina* evaluarea cu repetarea. Reprezintă un mijloc eficace de *dezvoltare a vorbirii* elevilor. Permite de a *învăța elevul să răspundă*.

Dezavantajele: Baremuri greu controlabile; Subiectivism; Generează uneori inhibiție. Diversele circumstanțe care pot influența obiectivitatea evaluării atât din perspectiva profesorului, cât și din perspectiva elevului. De exemplu: gradul diferit de dificultate al sarcinilor [întrebărilor] de la un elev la altul, variația comportamentului evaluatorului etc. Nu toți elevii pot fi verificați, ascultarea fiind realizată prin sondaj; Consumul mare de timp.

Evaluarea scrisă este o formă de expunere în scris a conținutului evaluat, permite celui evaluat să-ți redacteze răspunsurile, să lucreze independent și în ritmul propriu. Evaluarea scrisă poate fi realizată în trei variante operaționale: *Lucrări scrise curente / extemporale*, aplicate pe parcursul unei activități; *tezele*, aplicate în cadrul anumitor discipline pentru verificarea gradului de înțelegere și de valorificare a unor cunoștințe și capacități dobândite pe parcursul orelor organizate corespunzător obiectivelor specifice unor subcapitole sau capitole; *lucrările scrise de sinteză*, aplicate, de regulă, la sfârșit de capitol, an, sub forma unor referate sau teme de cercetare.

Avantajele: Permite verificarea într-un timp dat a unui număr mare de elevi; Valorifică o arie mare de cunoștințe, capacități și atitudini; Favorizează compararea rezultatelor; Contribuie la diminuarea subiectivității evaluatorului prin elaborarea schemelor de notare și a baremurilor; Permite elevului de a lucra independent; Avantajează elevii timizi sau lenți în elaborarea răspunsului.

Dezavantajele: Probele scrise duc la relativa întârziere în timp a momentului în care se realizează corectarea unor greșeli sau completarea unor lacune identificate; Rămâne incertă situația în care elevul nu s-a încadrat în limitele de timp ale probei scrise: cauza neîncadrării poate fi atât gradul de pregătire al elevului, cât și particularitățile psihofiziologice ale lui; Copierea; Nu încurajează și nu stimulează elevii/studentii pentru învățare.

Evaluarea practică se realizează prin probe practice folosite, în vederea verificării și evaluării capacității elevilor de a aplica cunoștințele în practică, gradului de stăpânire a capacităților formate anterior. Probele de verificare pot fi curente [în cadrul evaluării formative] și/sau finale. Conținutul probelor de acest tip se stabilește în funcție de obiectivele fiecărei discipline, de profilul de pregătire/specializare. Se aplică în situații didactice care solicită *realizarea unor obiecte, circuite, aparate, experimente, grafice, desene, schițe, observații etc.*

Avantaje importante ar fi: validitatea înaltă a evaluării; centrarea pe un proces de învățare creativă; se pretează la disciplinele de învățământ cu caracter practic: educație fizică, tehnologică, muzicală etc.; avantajarea atitudinilor de colaborare; implicarea activă a celui evaluat; evaluarea preponderentă a procesului și nu doar a produsului educațional; are o mare afinitate cu tipul de evaluare formativă etc.

Desigur nici această modalitate de evaluare nu este lipsită de **dezavantaje**. Unul dintre cele mai mari dezavantaje este acela că nu permite realizarea cu ușurință și mare acuratețe a operațiilor de măsurare și apreciere, ceea ce poate suspecta demersul evaluativ de un grad sporit de subiectivitate. Metodele tradiționale de evaluare descrise mai sus la momentul actual sunt cele mai utilizate în activitățile de evaluare.

Metode complementare de evaluare: În baza literaturii studiate C. Ețco, (2011), V. Cabac, (2004), C. Cucuș, (2008), la categoria metodelor complementare de evaluare sunt plasate *observarea curentă a comportamentului elevilor; investigația; proiectul; portofoliul; referatul etc.*

Observarea comportamentului elevilor reprezintă o metodă de cunoaștere a evoluției acestora și este realizată în contextul activității școlare. Metoda furnizează profesorului o serie de informații utile, diverse și complete, greu de obținut altfel prin intermediul metodelor de evaluare tradițio-

nale. Este, de fapt, un produs al interacțiunii educator-elevi, care oferă celui dintâi posibilitatea de-a cunoaște progresele înregistrate în învățare [cunoștințe acumulate și mai ales capacități formate], interesele și aptitudinile elevilor, precum și atitudinea lor față de activitatea școlară.

Observarea pune în evidență în mod direct ceea ce toate celelalte metode de evaluare oferă numai indirect și anume *cunoașterea interesului și a atitudinii* elevilor față de învățare. Îndeplinirea sistematică a îndatoririlor școlare, oferta de răspuns pe care o fac în timpul lecțiilor, dorința de a participa la ceea ce se întreprinde pe parcursul acestora și alte manifestări de acest fel sunt semnificative pentru pregătirea și gradul de pregătire al elevilor. Eficacitatea metodei crește considerabil atunci când observarea comportamentului elevilor este întreprinsă sistematic, presupunând: stabilirea obiectivelor acesteia pentru o perioadă definită, cunoștințe acumulate, abilități formate, capacitatea de-a lucra în grup, atitudini față de colegi etc., utilizarea unor instrumente de înregistrare și sistematizare a constatărilor. Se bazează pe următoarele instrumente de evaluare: fișa de evaluare; scara Likert (scara de clasificare); lista de control/verificare.

O scală Likert constă dintr-o afirmație însoțită de mai multe răspunsuri propuse (de obicei 3-7) care reprezintă grade diferite de acord cu ideea exprimată în enunț. De exemplu asemenea răspunsuri pot fi:

- 5) – îmi place totdeauna;
- 4) – îmi place adesea;
- 3) – uneori îmi place, alteori nu;
- 2) – adesea nu-mi place;
- 1) – niciodată nu-mi place.

Subiectul trebuie să indice răspunsul care i se potrivește cel mai mult.

Fișa de evaluare, în care sunt înregistrate date factice despre evenimentele cele mai importante pe care profesorul le identifică în comportamentul sau în modul de acțiune al elevilor săi. La acestea se adaugă interpretările profesorului asupra celor întâmplate, permițându-i acestuia să surprindă modelul comportamental al elevilor săi. În raport cu fișa de evaluare, se avansează următoarele *sugestii*: Fișele vor fi elaborate numai în cazul elevilor cu probleme (care au nevoie de sprijin și îndrumare); Observarea se limitează la câteva comportamente relevante.

Lista de control/verificare reprezintă un instrument de evaluare simplu, prin care evaluatorul înregistrează faptul că o caracteristică sau o acțiune este prezentă sau absentă la cel evaluat. Poate fi urmat următorul *model*:

Atitudinea elevului față de sarcina de lucru	Da	Nu
A urmat instrucțiunile.		
A cerut ajutor atunci când a avut nevoie.		
A cooperat cu ceilalți.		
A așteptat să-i vină rândul pentru a utiliza.		
A împărțit materialele cu ceilalți.		
A încercat activități noi.		
A dus activitatea până la capăt.		
A pus echipamentele la locul lor după utilizare.		

Recomandări pentru utilizarea listelor de control: se completează cu x în dreptul răspunsului adecvat; se completează informațiile asupra comportamentului elevului din timpul activităților didactice; se utilizează numai în cazul copiilor cu dificultăți de învățare.

Investigația oferă posibilitatea elevului de a aplica în mod creativ cunoștințele însușite, în situații noi și variate, pe parcursul unui interval mai lung sau mai scurt. Ea constă în solicitarea de a rezolva o problemă teoretică sau de a realiza o activitate practică pentru care elevul este nevoit să întreprindă o investigație, documentare, observarea unor fenomene, prezentarea diferitor situații reale, experimentarea etc.) pe un interval de timp stabilit. (*Investigația poate fi individuală, în grup.*)

Funcții: Acumularea de cunoștințe; Exersarea unor abilități de investigare a fenomenelor (de proiectare a acțiunii, alegerea metodelor, emiterea unor ipoteze, culegerea și prelucrarea datelor, prezentarea concluziilor); Exersarea abilităților de evaluare, a capacității de a întreprinde asemenea demersuri.

Se recomandă ca notarea investigațiilor să se facă pentru fiecare domeniu important: Gradul în care elevii își definesc și înțeleg problema investigată; Capacitatea de a identifica și a selecta procedeele de obținere a informațiilor, de colectare și organizare a datelor; Abilitatea de a formula și testa ipotezele; Felul în care elevul prezintă metodele de investigație folosite; Concizia și validitatea raportului – analiză a rezultatelor obținute.

Proiectul poate fi individual sau de grup. Presupune și încurajează transferul de cunoștințe, deprinderi, capacități, facilitează și solicită abordările interdisciplinare și consolidarea abilităților praxiologice ale elevilor. Proiectul începe în clasă, prin definirea și înțelegerea sarcinii de lucru – eventual și prin începerea rezolvării acesteia – se continuă acasă pe parcursul a câtorva zile sau săptămâni, timp în care elevul cere permanente consultări cu profesorul și se încheie tot în clasă prin prezentarea în fața colegilor a unui raport asupra rezultatelor obținute și dacă este cazul, a produsului realizat.

Realizarea unui proiect presupune parcurgerea următoarelor etape:

1. *Identificarea unei probleme/teme/subiect:* [stabilirea sarcinilor de lucru; stabilirea responsabilităților în cazul în care se lucrează în echipă; stabilirea criteriilor și a modului de evaluare; identificarea modalităților de lucru, a căilor de acces la informații; definirea conceptelor-cheie; adunarea datelor informaționale];
2. *Formularea ipotezelor:* conștientizarea finalităților;
3. *Culegerea, organizarea, prelucrarea și evaluarea informațiilor legate de problema sau tema aleasă.*
4. *Elaborarea unui set de soluții posibile ale problemei și evaluarea lor.*
5. *Aplicarea soluției pentru care s-au optat, ceea ce presupune elaborarea unui plan de implementare, cu etape, resurse, responsabilități, modalități de evaluare a rezultatelor obținute.*
6. *Redactarea proiectului.* Exigențe metodologice de redactare: Formularea clară a problemei; Luarea în considerare și evaluarea punctelor divergente; Folosirea corectă a conceptelor; Atitudinea critică în raportarea la diferite puncte de vedere; Argumentare solidă; Cunoașterea literaturii de bază; Alegerea metodelor și tehnicilor de lucru adecvate.

Evaluarea proiectului presupune din partea profesorului multă atenție. El poate să alcătuiască fișe de evaluare în care să consemneze în mod regulat observații și aprecieri asupra activității fiecărui elev/grup de lucru.

Printre **avantajele** proiectului menționăm:

- este o metodă alternativă de evaluare, care scoate elevii și cadrul didactic din rutina zilnică;
- oferă șansa de a analiza în ce măsură elevul folosește adecvat cunoștințele, instrumentele, materialele disponibile în atingerea finalităților propuse;

- implică elevii în procesul de învățare sub control propriu;
- permite dezvoltarea creativității;
- stimulează cooperarea între elevi, dezvoltând responsabilitatea față de munca întregului grup, pornind de la cea personală;
- formează abilități de cercetare științifică și prezentare a unui material.

Portofoliul („raportul de evaluare”) reprezintă o metodă alternativă de evaluare complexă, care include rezultatele relevante obținute prin diverse metode și tehnici de învățare. Aceste rezultate vizează probele orale, scrise, și practice, observarea sistematică a comportamentului școlar, proiectul, autoevaluarea, sarcini specifice fiecărei discipline. Portofoliul este „*cartea de vizită*” a elevului, înregistrându-i „creșterea” de la un semestru la altul, de la un an școlar la altul sau chiar de la un ciclu de învățământ la altul.

Scopul principal al portofoliului este de a pune în relief totul de ce ești capabil. Filosofia didactică a acestei forme de evaluare constă în deplasarea accentului de la „ce nu știe și ce nu poate face elevul” spre „ce știe și ce poate elevul” la tema și la disciplina respectivă, în integrarea evaluării calitative și cantitative, și, totodată, reorientarea de la evaluare spre autoevaluare.

Portofoliul permite: *Elevilor:* să planifice învățarea; să scoată în relief preocupările pentru disciplina respectivă; *Profesorilor:* să înțeleagă mai bine necesitățile elevului, iar în funcție de acestea să-și planifice mai eficient activitățile; *Părinților:* să obțină o imagine amplă asupra demersului didactic.

Conținutul portofoliului: Lista conținuturilor (sumarul, care include titlul fiecărei lucrări / fișe și numărul paginii la care se găsește); Argumentarea care explică ce lucrări sunt incluse în portofoliu; Lucrări realizate de elev/student: (rezumate, eseuri, articole, referate, comunicări, fișe individuale de studiu, proiecte și experimente, probleme rezolvate, rapoarte scrise, teste și lucrări semestriale/an, hărți cognitive, fotografiile care reflectă activitatea desfășurată de student, autoevaluări scrise de student sau de membrii grupului etc...); Alte materiale sau contribuții care reflectă participarea studentului/grupului la derularea și soluționarea problemelor abordate; Obiective propuse pornind de la realizările curente ale studentului/grupului, pe baza intereselor și a progreselor înregistrate; Comentarii suplimentare și evaluări ale profesorului, ale altor grupuri de învățare și/sau ale altor părți interesate.

Evaluarea portofoliului presupune identificarea obiectivelor învățării și timpul de realizare a lor; precizarea produselor pe care trebuie să le conțină portofoliul; îndeplinirea obiectivelor învățării. Fiecare produs cuprins în portofoliu poate fi evaluat din punct de vedere cantitativ [numărul de pagini, de exemplu], dar mai ales calitativ: creativitatea produsului individual sau colectiv, elementele noi, punctele forte etc...

Avantajele portofoliului: Integrarea firească a proceselor de predare-învățare-evaluare; Permite aprecierea calitativă / cantitativă a aptitudinilor elevului prin analiza diverselor produse ale activității de învățare și cunoaștere; Dezvoltarea colaborării dintre elev și profesor; Posibilitatea de evaluare continuă a rezultatelor învățării; Dezvoltă capacitatea de autoevaluare; Implică mai activ elevul în propria evaluare și în realizarea unor materiale care să-l reprezinte cel mai bine;

Dezavantaje: Necesită timp îndelungat pentru evaluare; Este greu de apreciat conform unui barem deoarece reflectă creativitatea și originalitatea.

Notă! *Portofoliul solicită mai mult o apreciere calitativă decât cantitativă.*

Referatul este un instrument de evaluare care permite o apreciere mai nuanțată a învățării; este o formă superioară a muncii intelectuale, concretizată în elaborarea unei sinteze originale pe o anumită temă sau problemă, prin consultarea și prelucrarea informațiilor din sursele documentare. Se deosebește de rezumat sau conspect prin prezentarea critică și analitică, prin exprimarea punctelor de vedere personale, prin aprecieri valorice, propuneri și soluții. Exprimă puterea de sinteză și originalitate de care autorul este capabil. În practica evaluării se utilizează, mai des, *două categorii de referate: Referat de investigație științifică independentă*, bazat pe descrierea demersului unei activități de cercetare și pe analiza rezultatelor obținute; *Referat bibliografic*, bazat pe informarea documentară, biografică.

Etape de realizare: Identificarea problemei și semnificația ei în știință; Stabilirea ipotezelor de cercetare; Prezentarea fundamentelor teoretice pe care se sprijină autorul; Identificarea modelului metodologic aplicat în vederea soluționării problemei; Prezentarea rezultatelor și aprecierea contribuțiilor autorului; Observații cu privire la structura și stilul lucrării; Concluziile referatului.

Structura referatului: Titlul, autorul, planul; Introducere, în care se prezintă locul, rolul și nivelul atins de problemă; Dezvoltarea ideilor cu marcarea celor personale, originale; Concluzii și preocupări pentru deschiderea unor noi abordări; Emiterea unor judecăți de valoare sintetice asupra contribuției; Bibliografia; Data întocmirii.

Avantajele referatului: Are un pronunțat caracter formativ și creativ, reușind să înglobeze zone extinse de conținut; Permite a individualiza evaluarea; Are prin excelență un caracter sumativ, angrenând cunoștințe, capacități, atitudini diverse, construite pe parcursul unei perioade mai îndelungate de învățare; Permite relevarea motivației intrinseci de învățare; Permite aprecierea destul de exactă a gradului de implicare individuală a elevilor la un efort de învățare „suplimentar”;

Autoevaluarea: prin autoevaluare elevii își compară nivelul la care au ajuns în raport cu obiectivele operaționale (de evaluare). Implicarea elevilor în aprecierea propriilor rezultate [atât autoevaluarea verbală, cât și autonotarea] *are efecte benefice pe mai multe planuri:* învățătorul dobândește confirmarea aprecierilor sale în opinia elevilor, referitoare la rezultatele constatate; elevul exercită rolul de subiect al acțiunii pedagogice, de participant la propria formare; îi ajută pe elevi să aprecieze rezultatele obținute și să înțeleagă eforturile necesare pentru atingerea obiectivelor stabilite; cultivă motivația lăuntrică față de învățătură și atitudinea pozitivă, responsabilă, față de propria activitate.

Capacitatea de autoevaluare a elevilor se formează: implicit prin interiorizarea repetată a grilelor de evaluare pe care învățătorul le folosește; prin câteva modalități explicite de formare și educare a spiritului de evaluare obiectivă cum ar fi: **autocorectarea sau corectarea reciprocă** – un prim pas pe drumul conștientizării competențelor în mod independent (elevul este solicitat să-și depisteze operativ unele erori, scăpări proprii sau ale colegului de bancă, în momentul realizării unor sarcini de învățare; de obicei, aceste erori nu se sancționează prin note); **autonotarea controlată** – elevul este solicitat să-și acorde o notă, care este apoi negociată cu învățătorul sau cu colegii; învățătorul va argumenta și evidenția corectitudinea sau incorectitudinea aprecierilor formulate; **notarea reciprocă** – elevii sunt puși în situația de a-și nota colegii, prin reciprocitate, fie la lucrările scrise, fie la

probele orale [nu se concretizează neapărat prin note]; **metoda de apreciere obiectivă a personalității** constă în antrenarea întregului colectiv al clasei în evidențierea rezultatelor obținute de elevi prin coroborarea a cât mai multe informații și aprecieri în vederea formării unor reprezentări cât mai complete despre fiecare elev în parte și ale tuturor la un loc.

10.5. Notarea școlară

Aprecierea rezultatelor școlare se materializează, de cele mai multe ori, prin notare. *Notarea* este un act de atașare a unei etichete, a unui semn, la un anumit rezultat al învățării. *Nota* este un indice care corespunde unei anumite realizări a randamentului școlar.

După *I. Bontaș*, nota poate îndeplini mai multe *funcții*: rol de informare (pentru părinți, elevi, profesori); rol de reglare a procesului de învățare; permite clasificarea elevilor, determinarea rangului fiecăruia din cadrul grupului; contribuie la cultivarea motivației elevilor față de învățătură; oferă elevilor repere de autoapreciere a rezultatelor și cultivă capacitatea de autoevaluare; exprimă aprecierea rezultatelor măsurate.

Aprecierea școlară se poate realiza în mai multe *feluri*: aprecierea verbală sau prepozițională; aprecierea prin simboluri: numerice, literale, prin culori, prin calificative.

Aprecierea verbală se exprimă prin intermediul limbajului verbal și cuprinde o gamă variată de exprimări valorice (laudă, muștrare, acord, dezacord, bine, corect, inexact, bravo). Acest mod de apreciere nu este prea exact, dar include, prin mesajele evaluative, anumite stări de satisfacție sau insatisfacție elevilor.

Notarea numerică face apel la cifre, fiecare simbolizând un anumit grad de reușită sau nereușită. Scala de notare poate fi diversă, de la un sistem educațional la altul (10 valori în țara noastră, 5 în Rusia, 13 în Danemarca, 20 în Franța etc.). Ordinea valorică poate fi crescătoare sau descrescătoare.

Notarea literală este folosită mai ales în țările anglo-saxone și presupune o scală de 6-7 trepte identificate prin litere pe axa A (*foarte bine*), B (*bine*), C (*mijlociu*), D (*slab*), E (*nesatisfăcător*), F (*foarte slab*). Uneori o literă se poate converti într-un punctaj.

Notarea prin culori se realizează mai ales la copiii mici, culoarea impresionând mai mult sau mai ales că aceasta poate fi asociată și cu diferite forme geometrice sau figurative (flori, păsări, fluturi). Într-o anumită perioadă, notarea prin culori s-a materializat și în învățământul nostru superior.

Notarea prin calificative se realizează prin expresii verbale standard, fiecare desemnând un anumit grad al realizării. Se pot actualiza următoarele calificative:

Calificativul „foarte bine” – 9, 10 – acumularea cunoștințelor cerute, capacitatea de a opera cu ceea ce a învățat, autonomie în învățare.

Calificativul „bine” 7, 8 – posedă cunoștințe însușite bine, este capabil a le recunoaște și să le utilizeze în situații similare.

Calificativul „satisfăcător” 5, 6 – minimum acceptabil, presupune însușirea unui quantum de cunoștințe și formarea unor capacități care permit elevului să abordeze etapa următoare cu șansa de-a reuși.

Calificativul „nesatisfăcător” 4, 3 – sancționează insuccesul.

Notarea prin calificative se utilizează la noi la nivelul învățământului primar. Valoarea calificativelor poate fi conștientizată mai rapid de către copiii. Din punct de vedere tehnic însă, calificativele nu pot fi sumate, nu se poate face media aritmetică. Un elev este declarat promovat, dacă a obținut cel puțin calificativul „suficient”. Calificativul anual va fi unul dintre calificativele semestriale, stabilit de profesor pe baza unor criterii (progresul sau regresul în performanța elevului, raportul efort – performanță, creșterea sau descreșterea motivației, realizarea unor sarcini din programul suplimentar de pregătire sau din cel de recuperare stabilite de cadrul didactic). La sfârșitul anului școlar, elevii primesc distincții la fiecare disciplină în parte, renunțându-se la premiile globale.

10.6. Efecte perturbatoare în apreciere și notare

Practica docimologică scoate în evidență numeroase disfuncții și dificultăți în evaluarea corectă și obiectivă a rezultatelor școlare. Fie că se prezintă ca și cauză sau ca efect, fie că sunt denumite erori, vicii, variabile sau sindromuri. Disfuncțiile în evaluare sunt facilitate de diverși factori, care intervin atât în conduita cadrului didactic, mai ales, cât și în cea a educabi-

lului. Vom analiza succint, în continuare, situațiile cele mai des întâlnite și **efectele perturbatoare propuse de I. Bontaș (2007) și C. Cucuș (2014):**

Efectul „halo”. Aprecierea unui elev la o anumită disciplină se face potrivit situației acestuia la alte discipline. De obicei, aceste discipline sunt cele cu un statut social mai ridicat, cum ar fi cazul matematicii sau al limbii și literaturii române. Acum are loc generalizarea unor caracteristici secvențiale ale elevului pe baza efectului psihologic de „iradiere a impresiei parțiale”. Cei mai expuși acestui efect sunt fie elevii buni, cărora li se trec cu vederea unele abateri considerate a fi nerelevante pentru conduita lor generală, fie cei mai puțini silitori, cărora nu li se recunosc unele progrese, deoarece se pornește de la premisa că nu pot realiza un progres semnificativ, fiind slabi la învățătură. În evaluarea conduitei se pot identifica două variante ale efectului „halo”: *efectul blând* (aprecierea cu indulgență a persoanelor cunoscute comparativ cu cele necunoscute) și *eroarea de generozitate* (tendința de a prezenta o realitate la modul superlativ, dorința de a masca o stare de lucruri reprobabilă).

Pentru diminuarea consecințelor acestui efect putem adopta următoarele *soluții*: examinare externă (cu un alt profesor decât cel care a predat la clasă), asigurarea anonimatului lucrărilor, efortul volitiv permanent al cadrului didactic.

Efectul „Pygmalion” sau „Oedipian”. Acest efect docimologic presupune aprecierea rezultatelor educabilului în funcție de părerea pe care cadrul didactic o are față de capacitățile respectivului elev. Astfel, ideile și opiniile evaluatorului facilitează și determină, în mare măsură, apariția fenomenului prezis. Una dintre cele mai bune *soluții* care poate duce la anihilarea efectelor perverse ale acestei disfuncții docimologice este, alături de cele prezentate la efectul „halo”, convingerea că educabilii sunt capabili de reușită.

Ecuția personală a examinatorului. Fiecare cadru didactic își structurează criteriile proprii de evaluare: unii sunt mai *generoși*, alții sunt mai *exigenți*; unii folosesc nota ca mod de *stimulare* a elevului, alții *constrâng* prin notă elevii la depunerea unor eforturi suplimentare; unii apreciază mai mult *originalitatea*, alții *conformitatea* cu informațiile predate; Exigența evaluativă a cadrelor didactice poate varia de la individ la individ sau la același individ, în timp.

Evitarea unor astfel de situații se poate combate printr-o *soluție* extrem de simplă: realizarea unui barem de evaluare coerent și bazat pe descriptorii de performanță bine definiți.

Efectul de contrast. Acest efect are la bază tendința comparativă a cadrului didactic implicat în activitatea de evaluare. Se întâmplă, de mult ori, ca aceeași prezentare să primească o notă mai bună decât ar merita doar pentru că vine după o prezentare mai slabă sau să primească o notă mai mică pentru simplul fapt că este comparată cu prezentarea anterioară a unui elev foarte bun. Conștientizarea acestei situații alături de soluția propusă la efectul precedent pot constitui *soluții* eficiente în eliminarea efectelor acestui caz de disfuncție docimologică.

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 socioumane.

Efectul de similaritate. Profesorul are tendința de a-și valoriza elevii prin raportare la sine (prin contrast sau asemănare), normele proprii constituind principalele criterii de judecare a rezultatelor școlare. Cu acest prilej el activează fie propria experiență școlară (ca fost elev sânguincios, disciplinat etc.), fie experiența de părinte ce își judecă propriii copii. Profesorii care au o experiență de foști „premianți” vor manifesta un plus de exigență comparativ cu cei care nu au strălucit la diverse materii. Profesorii care au copii cu performanțe înalte vor avea tendința să-i evalueze și pe elevii săi cu același grad de așteptări.

Efectul de ordine. Datorită unor efecte de inerție cadrul didactic este dispus să mențină aceeași notă mai multor prezentări succesive pentru simplul motiv că se succed, neavând nimic în comun cu gradul calității lor. Examinatorul are tendința de a nota identic mai multe lucrări diferite, dar consecutive, fără discriminările valorice necesare.

Eroarea logică constă în substituirea parametrilor și obiectivelor principale ale evaluării de către aspecte secundare cum ar fi, de pildă, cali-

grafia scrisului, acuratețea și sistematica expunerii. În opinia noastră, fixarea prealabilă a unor bareme de notare, bazate pe descriptori de performanță bine definiți, este o *soluție* optimă în acest sens.

Este extrem de periculos să perseverăm în erori de evaluare, riscăm să demotivăm total educabilul și așa tot mai puțin motivat în zilele noastre. În acest sens, suntem convinși de importanța vitală a cunoașterii și aplicării efective a problematici docimologice de către oricare practician de la catedră.

10.7. Evaluarea criterială

Procesul ECD este, în toate cazurile, subordonat interesului superior al copilului și se realizează în baza unor **principii** [45, 62, 63]:

Principii psihopedagogice: principiul centrării pe personalitatea celui evaluat (educat), pe caracteristicile sale individuale și de vârstă; principiul motivării pentru învățare; principiul confidențialității; principiul succesului; principiul transparenței și participării la procesul evaluării (copil/părinte/ reprezentant legal al copilului).

Principii didactice: principiul relevanței și eficienței; principiul integranței procesului educațional de predare-învățare-evaluare; principiul priorității autoevaluării; principiul flexibilității în alegerea instrumentelor de evaluare; principiul corelării evaluării formative cu cea sumativă.

Obiectul evaluării în școala primară îl constituie rezultatele școlare individuale ale copilului.

Evaluarea criterială prin descriptori reprezintă un sistem de eficientizare permanentă și diferențiată a predării, învățării și evaluării prin introducerea criteriilor și descriptorilor, fără acordarea notelor.

Criteriile de evaluare sunt seturi de calități importante care se regăsesc în produsele învățării și care trebuie să se prezinte ca un sistem. Sintagma „criterii de evaluare” se utilizează doar de către cadrele didactice în medii profesionale, la scrierea rapoartelor, lucrărilor metodice, referatelor, articolelor etc.

Criteriile de evaluare se anunță anticipat elevilor în formă de criterii de succes, formulate în limbaj accesibil, pe scurt, folosind verbe, de obicei, la persoana I singular.

De exemplu:

<i>Criterii de succes (pentru elevi)</i>	<i>Criterii de evaluare (pentru cadre didactice)</i>
<ul style="list-style-type: none">- Citesc cursiv, fluid textul.- Articulez corect toate cuvintele.- Respect intonația impusă de conținut și de semnele de punctuație.	<ul style="list-style-type: none">- Citește cursiv, fluid textul.- Articulează corect toate cuvintele.- Respectă intonația impusă de conținut și de semnele de punctuație

Atenție! Criteriile de succes nu sunt prevăzute pentru a fi memorate de către elevi. Sunt instrumente de sprijin și ghidare în autoformare, nicidecum materie de învățat pe de rost. În cazuri speciale, criteriile pot fi reformulate (fără a le distorsiona sensul), în vederea asigurării accesibilității la nivelul unor elevi sau al unei clase. Pentru elevi, sintagma „criterii de succes” poate fi substituită cu alta, mai accesibilă, de exemplu: pașii/drumul/calea spre succes; cum ating succesul etc.

Managerii responsabili pentru învățământul primar nu vor impune procurarea unor seturi de planșe cu criterii de succes, dar vor monitoriza folosirea eficientă a criteriilor de succes la lecții ca mijloace de diferit tip: în formă electronică (PPT); pe planșe demonstrative realizate individual sau tipărite; scrise pe tablă; prezentate în fișe distributive etc.

Descriptorii reprezintă criterii calitative de evaluare care descriu modul de manifestare a competențelor elevului și permit determinarea gradului de realizare a acestora (minim, mediu, maxim); constituie indicatori operaționali direct observabili în comportamentul performanțial al elevilor și la nivelul rezultatelor și produselor activității concrete a acestora; descriu și apreciază calitatea produsului evaluat. În conformitate cu nivelul atins, descriptorii permit acordarea de calificative: *suficient; bine; foarte bine*.

Calificativ – formă convențională ce exprimă nivelul de congruență dintre performanța școlară a copilului și competențele curriculare, iar modalitatea de codare nu este una cifrică, ci una bazată pe formulări lingvistice de genul „foarte bine”, „bine”, „suficient” etc.

Calificativul: „certifică o achiziție a elevului și are funcția de a contribui la orientarea celui care învață”; „exprimă gradul de adecvare perceput, constatat de evaluator, între răspunsul concret al elevului și modelul ideal stabilit în prealabil”; „are semnificația unui indicator sintetic ce con-

centreează în sine întreaga apreciere de care se bucură un răspuns, o probă, un examen, o performanță etc.” În conformitate cu definiția dată descriptorilor în Codul educației, aceștia permit acordarea de calificative: foarte bine, bine, suficient. În prezenta metodologie se va opera cu abrevierile:

FB	calificativul Foarte Bine
B	calificativul Bine
S	calificativul Suficient

Calificativul acordat elevului de către cadrul didactic, ca rezultat al fiecărei evaluări, trebuie să fie comunicat elevului și părintelui.

Pentru stabilirea calificativului la finele semestrului I sau la finele semestrului al II-lea, la disciplinele Limba română și Matematică în clasele primare, cadrul didactic va realiza media calificativelor atribuite elevului la evaluările sumative din semestru, aplicând procedeul de conversie.

Tradițional, în funcție de momentul unui act evaluativ într-un parcurs de învățare, se disting: *evaluarea inițială – predictivă; evaluarea formativă – continuă; evaluarea sumativă – finală*. Respectând semnificațiile acestor strategii de evaluare, MECD diferențiază trei tipuri de evaluare formativă: *evaluarea formativă interactivă; evaluarea formativă punctuală; evaluarea formativă în etape*.

Evaluarea sumativă la sfârșitul unității de învățare: se raportează la unitățile de competențe stipulate pentru unitatea respectivă; se realizează pe bază de instrumente: test (însoțit de matrice de specificații și barem de corectare/verificare/apreciere), probă [orală, scrisă sau practică]; este ghidată de învățător, care își asumă responsabilitatea „pregătirii” elevului prin evaluări formative; astfel, elevul percepe evaluarea sumativă drept un moment așteptat, dar nu unul care poate provoca tensiune și frică; prevede apreciere prin calificative la disciplinele Limba română și Matematică și apreciere prin descriptori – la celelalte discipline.

Atenție! Evaluarea sumativă orală (ESO) este parte integrantă a evaluării sumative (ES). Proba scrisă cu cea orală cumulează unitățile de competență de evaluat în contextul ES. În catalog se va fixa calificativul pentru fiecare probă separat.

ESO poate fi realizată prin: *interviuri, expuneri orale, dialoguri, comunicări orale, chestionări orale, conversații, prezentări*.

Proiectarea ESO: Se alege produsul școlar care va fi supus evaluării, prin raportare la sub-competențele selectate în proiectarea de lungă durată. Se formulează obiectivele de evaluare. Se alege forma/metoda de evaluare. Se elaborează carduri cu itemi de evaluare a produsului. Se elaborează fișa de înregistrare a rezultatelor: diagramă, grilă.

Cardul: constituie un instrument de evaluare sumativă și conține o sarcină pe care elevul o efectuează în mod expres, timp de 5-7 minute de pregătire. Prezintă o situație semnificativă bazată pe elementul spontaneității; spontaneitatea determină acțiunea prin care elevul realizează o sarcină asemănătoare activităților cotidiene, în care transferă în viață cele învățate la lecții, este elementul care deosebește evaluarea formativă de cea sumativă prin situația spontană sau semnificativă.

Un posibil model al *procedurii de organizare*: 7 elevi vor extrage cardul pe care este imprimat un text necunoscut pentru ei; elevii se aranjează într-un grup sub formă de cerc sau la câteva (2-3) mese unite pe o linie, nu neapărat în fața clasei; se acordă timp de pregătire (5-7 minute), apoi fiecare elev prezintă sarcina întregului grup; prezentarea fiecărui elev trebuie să dureze cel mult 2 minute; învățătorul înregistrează în diagrama sa calificativul acordat, apoi îl întreabă pe elev ce calificativ merită; învățătorul demonstrează calificativul înregistrat și îl compară cu al elevului; învățătorul este decidentul calificativului; în cazul în care nu coincide cu calificativul elevului, argumentează în baza descriptorilor; deoarece evaluarea sumativă „sanționează performanța”, ultimul cuvânt este al învățătorului; după ce au prezentat acești 7 elevi, vine rândul următorilor.

Atenție! Organizarea ESO are loc în funcție de numărul elevilor în clasă. Dacă în clasă sunt mai mult de 20 de elevi, atunci învățătorul poate realiza ESO timp de 2 ore.

Ce pot face ceilalți elevi în timp ce are loc proba de evaluare sumativă orală? Poate fi organizat atelierul de lectură/discuție/creație; Citesc în cartea de lectură; Completează fișa de lectură; Creează o imagine pentru un text literar; Lucrează cu o fișă, căutând informații în internet; Privesc (cu căști) un desen animat și rezolvă „Explozia stelară”; Privesc [cu căști] un desen animat și completează apoi o agendă de înțelegere a filmului; Rezolvă integrale; Rezolvă sarcini pentru elevi isteți; Lucrează la un

poster comun; Fac ordine în portofoliu; Își evaluează propriul portofoliu; Își aleg sarcini de la panoul curioșilor sau panoul Vreau să știu.

Recomandăm următoarea listă de produse pentru evaluarea sumativă orală: citirea la prima vedere; recitarea unei poezii învățate în modul; citirea unui text învățat în acest modul; continuarea unui dialog oral; crearea unui dialog oral; înțelegerea textului; vocabularul textului; elaborarea unei compoziții (oral); prezentarea mesajului argumentativ; identificarea mijloacelor artistice; prezentarea unui text literar cunoscut; povestirea unui text literar; construirea orală a unui text (în baza planului de idei, imaginilor); analiza și sinteza unui text literar; prezentarea succintă a unor informații, a unor relații culese independent; prezentarea orală a unei situații de comunicare; lectura imaginilor; descrierea/caracterizarea unui personaj literar; prezentarea unei cărți citite.

Sarcini posibile în realizarea probelor practice: confecționarea unor obiecte; executarea unor experiențe sau lucrări experimentale; organizarea și interpretarea unor date/informații/rezultate: tabele sau alți organizatori grafici; interpretarea unui anumit rol; trecerea unor probe sportive, etc.

Se recomandă cadrelor didactice utilizarea variată a *metodei proiectului*, în conformitate cu tipurile proiectelor: după metoda dominantă: de cercetare; de creație; de joc pe roluri; de informare; de orientare practică; conform conținutului obiectual: monoproiecte; proiect interdisciplinar; după numărul de participanți: individuale; în perechi; în grup.

Elaborarea proiectului necesită o perioadă mai mare de timp (câteva zile sau câteva săptămâni) și poate fi sarcină de lucru individual sau de grup.

Evaluarea formativă în etape: se raportează la câteva dintre unitățile de competențe stipulate pentru unitatea respectivă (de obicei, 2-3, în funcție de contextul concret); în cursul unei unități de învățare, totalitatea unităților de competențe vizate prin evaluările formative în etape trebuie să acopere integral lista unităților de competențe vizate prin evaluarea sumativă la sfârșitul unității de evaluare; se realizează pe bază de instrumente și presupune valorificarea produselor selectate pentru fiecare dintre unitățile de competențe vizate (de obicei, 1-2 produse la fiecare unitate de competență, în funcție de contextul concret); este de tip reflexiv și creează elevilor condiții de autoevaluare și autoreglare a învățării; este ghidată de învățător

pe baza criteriilor, cu utilizarea cuvintelor încurajatoare; prevede apreciere prin descriptori, fără calificative.

Evaluarea formativă punctuală: se raportează la una dintre unitățile de competențe stipulate pentru unitatea respectivă; se realizează pe bază de instrumente și presupune valorificarea unui produs selectat pentru unitatea de competență vizată [în funcție de contextul concret, pot fi și două produse]; este de tip reflexiv și creează elevilor condiții de autoevaluare și autoreglare a învățării; este ghidată de învățător pe baza criteriilor, cu utilizarea cuvintelor încurajatoare; prevede apreciere prin descriptori, fără calificative.

Evaluarea formativă interactivă: se raportează la obiectivele lecției; se realizează fără instrumentare (nu presupune instrument de evaluare); este o activitate de tip feedback: - emoțional (de ex.: zâmbet; gesturi de aprobare; mimică de încurajare); - de conținut (de ex.: ai scris corect; ai fost original; ai citit cu o intonație potrivită; ai rezolvat corect; fii atent în continuare la utilizarea liniei de dialog); - de activitate (de ex.: te-ai implicat; ai fost activ; ai apreciat obiectiv colegul; ai susținut atmosfera de lucru în grup; am încredere că poți să te implici; ai nevoie de un pic de curaj); mizează și pe autoevaluare, evaluare reciprocă; este ghidată de către învățător pe baza criteriilor, cu utilizarea cuvintelor încurajatoare, cu oferirea de descriptori, fără calificative.

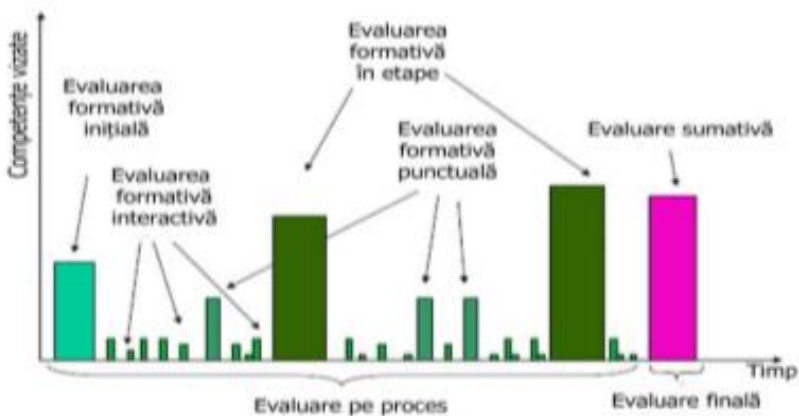


Figura 3. Modelul temporal al evaluării formative și sumative
[M. Houart, 2001]

De exemplu: Utilizarea criteriilor de evaluare, a descriptorilor și a calificativelor în contextul strategiilor de evaluare în clasa a III-a.

Disciplinele școlare în clasa a III-a	Evaluarea inițială	Evaluarea formativă	Evaluarea sumativă. Se trec în catalog calificativele abreviate
Limba de instruire (română, rusă)	Criterii și descriptori, fără calificative	Criterii și descriptori, fără calificative	Criterii și descriptori, calificative
Matematică	Criterii și descriptori, fără calificative	Criterii și descriptori, fără calificative	Criterii și descriptori, calificative
Educația moral-spirituală	Criterii și descriptori, fără calificative	Criterii și descriptori, fără calificative	Criterii și descriptori, fără calificative

Fiecare elev va avea un portofoliu de performanță școlară, în care se vor cumula lucrările scrise, fișele de evaluare, autoevaluare, testele, probele etc., drept dovezi de înregistrare a performanțelor.

Cadrul didactic va completa sistematic diagrame de monitorizare a performanțelor școlare, în care se prezintă pe bază de descriptori progresul fiecărui elev în raport cu anumite produse școlare, în conformitate cu criteriile respective. Formele și modalitățile de fixare a rezultatelor școlare ale elevilor se pot stabili în mod independent, la alegerea cadrului didactic.

Atenție! Pentru a asigura continuitatea implementării cu succes a ECD la nivelul claselor a IV-a și a V-a, la disciplinele cu 1-2 ore pe săptămână se vor proiecta 2-4 evaluări sumative anual, inclusiv cele semestriale pentru care se recomandă metode alternative (de exemplu, pe baza evaluării portofoliului performanțelor elevului la disciplină).

Atenție! Procedul cromatic (culorile semaforului, de ex.) se va folosi în evaluare în următoarele situații: la autoevaluare: elevul indică/colorează/subliniază pe fișa de autoevaluare/de lucru modul în care consideră că a lucrat/a atins succesul: independent, ghidat sau cu mai mult sprijin; pentru a semnala gradul de înțelegere a unei sarcini: elevul arată printr-o anumită culoare (de ex., cupele-semafor) că a înțeles sarcina (verde) sau că are anumite

dificultăți (galben), sau nu înțelege defel (roșu); în diagrama învățătorului: învățătorul folosește cromatica în propriile instrumente, fără a o folosi pentru aprecierea rezultatelor în agenda, caietele sau fișele de lucru ale elevilor.

10.8. Testul docimologic

Testul este un set de subiecte, probe, sarcini, probleme, itemi al căror scop constă în verificarea cunoștințelor elevilor. Se disting 2 tipuri de teste: *pedagogice și docimologice*.

Testele pedagogice desemnează, în general, teste de cunoștințe care sunt probe standardizate, utilizate în procesele de instruire pentru a măsura progresele sau dificultățile din activitatea de învățare [37].

Testul docimologic este un set de probe sau întrebări cu ajutorul cărora se verifică și se evaluează nivelul asimilării cunoștințelor și al capacităților de a opera cu ele, prin raportarea răspunsurilor la o scară de apreciere etalon, elaborată în prealabil. Testele docimologice, ca parte a testelor pedagogice, sunt folosite la concursuri, examene finale, acțiuni de promovare.

Testul docimologie 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 al nivelului de formare și dezvoltare a unor capacități și competențe de diverse naturi.

Clasificarea itemilor. 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: itemi cu alegere duală; itemi cu alegere multiplă; itemi de tipul pereche.

- *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.

Itemii semiobiectivi: itemi cu răspunsuri scurte; itemi structurați.

- *itemi cu răspunsuri deschise:* itemi de tipul rezolvare de probleme; eseu structurat; eseu nestructurat.
- *itemi cu răspuns scurt:* se dă o definiție, se cere conceptul; se dă un concep, 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. Schematic, acest tip de itemi poate fi reprezentat astfel: întrebarea trebuie să ceară răspunsuri simple la început și să crească dificultatea acestora spre sfârșit.

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).
- *item de tip rezolvare de probleme* [97, p. 76]. 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 didactice pentru ameliorarea și/sau optimizarea demersurilor instructiv-educative.

Elaborarea testului docimologie este un proces complex, ce necesită buna cunoaștere a reperelor metodologice și însăși procedura de elaborare. Deosebit de important în elaborarea unui test docimologie este stabilirea numărului de întrebări/probe (itemi) și formularea lor. Aceste întrebări trebuie să fie reprezentative și relevante pentru materia verificată.

Exigent metodologic: întrebările vor fi formulate explicit (precis, concis); testul să fie clar redactat, astfel încât elevul să înțeleagă, din formularea întrebării, ce i se cere: să rezolve, să verifice corectitudinea unei afir-

mații/ relații; să stabilească o identitate, o dependență sau să indice o caracteristică; să completeze un text cu lacune, un desen incomplet etc.; întrebările să acopere întreaga materie parcursă, în aspectele sale esențiale; întrebările să corespundă, ca grad de dificultate, posibilităților reale ale școlariilor; gradul de dificultate al întrebărilor/ probelor să fie eșalonat logic, astfel încât să ofere posibilitatea unei distincții nuanțate a diferitelor niveluri de pregătire a elevilor; răspunsurile la unele întrebări să nu sugereze răspunsurile la întrebările care urmează; punctajul să corespundă gradului de dificultate al întrebării/ probei.

SARCINI DE LUCRU, TEME DE REFLECȚIE:

1. Descrieți cum veți îmbina cele trei strategii de evaluare inițială, continuă, sumativă, la o disciplină pe care o veți predă.
2. Analizați și menționați ce metode de evaluare sunt utilizate mai mult decât altele în aprecierea rezultatelor elevilor? Dar la universitate? Argumentați opinia.
3. Realizați o analiză comparativă (avantaje-dezavantaje) a următoarelor două sisteme de notare: cu cifre și cu simboluri calificative.
4. Prezentați pentru trei disfuncții docimologice, la alegere din cele prezentate, posibilele cauze, efecte și soluții concrete de prevenire a cauzelor și diminuare a efectelor.
5. Prezentați avantajele și dezavantajele notării prin calificative, apoi realizați un eseu pe această temă.
6. În calitate de profesor-practician, ce măsuri veți adopta pentru combaterea erorilor în notare?
7. Pornind de la inventarul tipurilor de notare, realizați o analiză a acestora, prin prisma avantajelor și a dezavantajelor. Ce tip de notare ați alege? De ce?
8. De ce sunt necesari descriptorii de performanță la clasele I-IV, unde evaluarea se face prin calificative? Argumentați!
9. Elaborați descriptorii de performanță pentru trei unități de competență din programa disciplinei de specialitate.
10. Prezentați avantajele și dezavantajele utilizării portofoliului, ca metodă alternativă de evaluare.

11. Stabiliți o listă a criteriilor pe care trebuie să le respecte elevii în elaborarea unui portofoliu.
12. Identificați avantaje și dezavantaje ale metodelor de evaluare tradiționale și complementare.
13. Argumentați necesitatea utilizării portofoliului ca metodă de evaluare la disciplina Didactica generală.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. ACHIRI, I., CARA, A. *Proiectarea didactică: orientări metodologice*. Chișinău: CEP USM, 2004. 167 p. ISBN 978-9975-67-278-8. 4.
2. APOSTOLESCU, N. *Legitarea în pedagogie*, vol. II. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1970.
3. BÎRSĂNESCU, *Istoria pedagogiei*. București: EDP, 1970. 396 p.
4. BOCOȘ, M., JUCAN, D. *Teoria și metodologia instruirii. Teoria și metodologia evaluării* Pitești: Ed.: Paralela 45, 2008. 213 p. ISBN 978-973-47-2484-0.
5. BOCOȘ, M. *Instruire interactivă*. București: Editura: Polirom, 2013. 472 p. ISBN 978-973-46-3248-0.
6. BONTAȘ, I. *Tratat de pedagogie*. Ediția a VI-a revăzută și adăugită. București: Editura ALL, 2007. 416 p. ISBN-13: 978-9735717384.
7. BONTAȘ, I. *Pedagogie*. Ediția a IV-a revăzută și adăugită. București: Ed. ALL, 1998. 384 p. ISBN 973-9337-22-8.
8. BONTAȘ, I. *Pedagogie*. Ediția a III-a. București: Editura ALL, 1996. 320 p. ISBN 973-9229-23-9.
9. BRUNER, J. *Pentru o teorie a instruirii*. București: EDP, 1970. 207 p.
10. BUNESCU, A. *Principii de organizare și desfășurare a procesului de învățământ*, în „*Didactica*”. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1982.
11. CABAC V. *Concepția evaluării rezultatelor școlare în învățământul preuniversitar*. Bălți: Presa universitară bălțeană, 2004. 135 p.
12. CARTALEANU, T., COSOVAN, O., GORAS-POSTICĂ, V. *Formare de competențe prin strategii didactice interactive*. Chișinău: Centrul Educațional Pro Didactica, 2008. 204 p. ISBN: 978-9975-9763-4-3.
13. CARTALEANU, T. *Predarea interactivă centrată pe elev: Ghid metodologic pentru formarea cadrelor didactice din învățământul preuniversitar*. Chișinău, 2007. 60 p. ISBN 978-9975-67-272-6.
14. CĂLIN, M. *Teoria educației. Fundamentarea epistemică și metodologică a acțiunii educative*. București: ALL, 1996. 140 p. ISBN: 973-571-174-5.

15. CERGHIT, I., RADU, I., POPESCU, E. VLĂSCEANU L. *Didactica*. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1997. 176 p. ISBN: 973-30-2654-9.
16. CERGHIT, I. *Metode de învățământ*, ediția a IV-a, revăzută și adăugită. Iași: Polirom, 2006. 318 p. ISBN 973-46-0175-X.
17. CERGHIT, I., NEACȘU, I., NEGREȚ-DOBRIDOR, I., PÎNȘOARĂ I. *Prelegeri pedagogice*. Iași: Polirom, 2001. 232 p. ISBN 973-683-798-X.
18. CERGHIT, I., VLĂSCEANU, L. *Curs de pedagogie*. Universitatea București, 1988. 389 p.
19. Codul Educației al Republicii Moldova, Chișinău 2014, nr.152 din 17.07.2014.
20. COMENIUS, J.A., *Didactica Magna*. București: EDP, 1970.
21. CREȚU, D. *Psihopedagogie*. Elemente de formare a profesorilor. Sibiu: Ed. IMASO, 1999. ISBN 978-606-521-793-5.
22. CREȚU, V., IONESCU, M. *Mijloace de învățământ în Didactică* [coord. D. Salade]. București: E.D.P., 1982. 162 p.
23. CHIȘ, V., IONESCU, M. *Fundamentări teoretice și abordări praxiologice în științele educației*. Cluj-Napoca: Editura Eikon, 2009. 434 p. ISBN 978-9975-78-524-2.
24. CRISTEA, G. *Pedagogie generală*. București. Ed. Didactică și Pedagogică, 2002. 216 p. ISBN: 9733026425.
25. CRISTEA, S. *Dicționar de termeni pedagogici*. Chișinău-București: Litera Educațional, 2000. 398 p. ISBN 973-30-5130-6.
26. CRISTEA, S. *Studii de Pedagogie generală*. București. Ed. Didactică și Pedagogică, 2009. 308 p. ISBN: 978-973-30-2450-7.
27. CUCOȘ, C. *Pedagogie*, ediția III-a, revăzută și adăugită. Iași: Polirom, 2014. 536 p. ISBN: 978-973-46-4041-6.
28. CUCOȘ, C. *Pedagogie*, ediția II-a, revăzută și adăugită. Iași: Polirom, 2002. 464 p. ISBN: 973-681-063-1.
29. CUCOȘ, C. *Pedagogie*. Iași: Editura Polirom, 2000. 262 p. ISBN: 973-683-542-1.
30. CUCOȘ, C. *Teoria și metodologia evaluării*. Iași: Editura Polirom, 2008. 272 p. ISBN: 978-973-46-0936-9.

31. CUCOȘ, C. Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice, ediția a III-a. Iași: Editura Polirom, 2009. 768 p. ISBN: 978-973-46-1403-5.
32. Curriculum național învățământul primar. Chișinău, 2018.
33. DANDARA, O., CONSTANTINOV, S., SCLIFOS, L. *Pedagogie suport de curs*. Ediția a II-a. Chișinău: CEP USM, 2011. ISBN 978-9975-71-056-5. 37.01[075.8].
34. DANDARA, O. [coord.] *Pedagogie*. Chișinău: Universitatea de Stat din Moldova. 2010. 227 p. ISBN 978-9975-70-962-0.
35. Dicționarul explicativ al limbii române. DEEF, 2009, 1230 p. ISBN 086-606-92159-7-5.
36. DUMBRAVEANU, R., HUET, I., PAPUC, L., GROSU, M. *Proiectare curriculară în învățământul superior: Curs pentru cadrele didactice universitare*. Chișinău: Continental Grup, 2011. 216 p. ISBN 978-9975-4248-7-5.
37. LANDSHEERE, V., LANDSHEERE, G. *Definirea obiectivelor educaționale*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1979. 198 p.
38. EȚCO, C., DAVIDESCU, E. *Didactica universitară. Ghid metodologic. Partea II*. Chișinău: Tipografia centrală, 2011. 285 p.
39. Evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar. Clasa a 3-a. Ghid metodologic. Institutul de Științe ale Educației, 2017. 64 p. ISBN 978-9975-48-119-9.
40. Evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar. Clasa a 2-a. Ghid metodologic. Ediție revăzută și actualizată. Institutul de Științe ale Educației, 2017. 64 p. ISBN 978-9975-48-120-5.
41. Evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar. Clasa 1. Ghid metodologic. Ediție revăzută și actualizată. Institutul de Științe ale Educației, 2017. 64 p. ISBN 978-9975-59-160-7.
42. EZECHIL, L. *Prelegeri de didactică generală*. Pitești, Editura „Paralela 45”, 2003. 167 p. ISBN 973-593-799-9.
43. FLOREA, N. M., ȚĂRANU, A. *Teoria și metodologia evaluării*. București: Editura Fundație „România de mâine”, 2007. 296 p. https://www.researchgate.net/publication/230636231_Teoria_si_metodologia_evaluarii.

44. GAGNÉ, R., BRIGGS, M., LESLIE, J. Principii de design al instruirii. București, Editura Didactică și Pedagogică, 1977. 104 p.
45. Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar. Chișinău, 2018.
46. GODIU, E. *Didactica în prezentare grafică [scheme de reper]*. Chișinău: ARC. 96 p. ISBN 9975-61-019-6.
47. GORAȘ-POSTICĂ, V. *Formarea competențelor prin intermediul metodelor interactive de predare-învățare-evaluare*. În: Formarea de competențe prin strategii didactice interactive. Chișinău: Centrul Educațional PRO DIDACTICA, 2008. 204 p. ISBN 978-9975-9763-4-3
48. GUȚU, VI., BUCUN, N., GHICOV, A. *Cadrul de referință al Curriculumului Național*. Chișinău, Lyceum, 2017. 104 p. ISBN 978-9975-3157-7-7.
49. GUȚU, V. *Teoria și metodologia curriculumului universitar*. Chișinău: CEP USM, 2003. 235 p. ISBN: 9975-70-346-1.
50. GUȚU, V. *Pedagogie*. Chișinău: Universitatea de Stat din Moldova. 2013. 508 p. ISBN 978-9975-71-450-1.
51. IONEL, V. *Fundamentele pedagogiei*. Craiova: Editura Universitaria. 2004. 338 p. ISBN 978-606-510-306-1.
52. IONESCU, M., CHIȘ, V. *Pedagogie*. Suporturi pentru formarea profesorilor. Cluj-Napoca: Editura presa Universitară Clujeană, 2001. 371 p. ISBN 973-44-0101-7.
53. IONESCU, M., RADU, I. *Didactica Modernă*, ediția a II-a, revizuită. Cluj-Napoca: Ed. Dacia, 2001. 240 p. ISBN 973-35-1084-X I.
54. IUCU, R.B., *Instruirea școlară*. Iași: Polirom, 2008. 224 p. ISBN: 978-973-46-1151-1.
55. JINGA, I., ISTRATE, E. *Manual de pedagogie*. București: Ed. All, 2008. 567 p. ISBN 978-973-571-632-5.
56. JOIȚA, E. *Pedagogie și elemente de psihologie școlară*. București: Ed. Arves, 2003. 450 p. ISBN 973-7958-03-9.
57. JOIȚA, E. *Pedagogia – știința integrativă a educației*. Iași: Polirom, 1999. ISBN 973-683-542-1.

58. MACAVEI, E. *Pedagogie. Teoria educației*. Volumul I. București: Aramis, 2001. 340 p. ISBN 973-8294-00-2.
59. MACAVEI, E., *Pedagogie. Teoria educației*. Volumul II. București: Aramis, 2002. 426 p. ISBN 973-8294-01-0.
60. MACAVEI, E. *Tratat de pedagogie propedeutica*. București: Editura Aramis, 2007. 256 p. ISBN 978-973-679-474-2.
61. MARINESCU, M. *Tendențe și orientări în didactica modernă*. București: Ed. Didactică și pedagogică, 2007. 152 p. ISBN 978-973-30-1988-6.
62. Metodologia privind implementarea evaluării criteriale prin descriptori. Clasa a 3-a. Institutul de Științe ale Educației, 2017. 61 p. ISBN 978-9975-48-117-5.
63. Metodologia privind implementarea evaluării criteriale prin descriptori. Clasa a 2-a. Institutul de Științe ale Educației, 2017. 61 p. ISBN 978-9975-48-121-2.
64. MEYER, G. *De ce și cum evaluăm*. [traducere]. Iași: Editura Polirom, 2000. 192 p. ISBN 973-683-565-0.
65. MIALARET, G. *Pedagogie generală*. Paris: Ed. Presses Universitaires de France, 1992. 598 p. ISBN 978-2-296-96752-6.
66. MINDER, M. *Didactica funcțională. Obiective, strategii, evaluare*. [traducere]. Chișinău: Editura Cartier Educațional, 2003. 360 p. ISBN 9975-79-39-1.
67. MOGONEA, R-F. *Pedagogie pentru viitorii profesori*. Craiova: Editura universitaria, 2010. Disponibil: <https://pdfslide.net/documents/pedagogie-pentru-viitorii-profesori.html>.
68. MOISE, C. *Concepte didactice fundamentale*. Iași: Ed. Ankarom, 1999. ISBN 978-9975-46-177-1.
69. MOISE, C. *Reconstrucție pedagogică*. Iași: Ed. Ankarom, 1999. 316 p. ISBN 973-95-120-1-1.
70. MOMANU, M. *Introducere în teoria educației*. Iași: Polirom, 2002. 176 p. ISBN 973-681-099-2.
71. NEACȘU, I. *Instruire și învățare*. București: Ed. Științifică, 1990. 277 p. ISBN 973-29-0070-9.

72. NEGREȚ-DOBRIDOR, I. *Didactica nova*. Iași: Editura Aramis, 2005. 384 p. ISBN: 9789736792587.
73. NICOLA, I. *Didactica – teorie a instruirii instituționalizate [fragmente]*. Oradea: 1999. 164 p. ISBN 973-9329-50-0.
74. NICOLA, I. *Tratat de pedagogie școlară*. București: Aramis Print, 2003. 575 p. ISBN 973-8473-64-0.
75. NICOLA, I. *Pedagogie școlară*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1980. 392 p.
76. NICOLA, I. *Tratat de pedagogie școlară*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1996. 484 p.
77. OPREA, O. *Didactica nova. Teoria instruirii*. Partea I. Chișinău, 1992. 290 p. ISBN 5-372-01176-9.
78. OPRESCU, N., *Pedagogie*. București: Editura Fundației „România de mâine”, 1996. 402 p. ISBN 973-9202-54-3.
79. OPRESCU, N. *Curs de pedagogie*. București: CMUB, 1988. 376 p.
80. OVCERENCO, N., GHERMAN, V. ș. a. *Pedagogie: Curs universitar*. Chișinău: Tipografia Reclama, 2007. 280 p. ISBN 978-9975-900-41-1.
81. PANȚURU, S., PĂCURAR, C. *Didactica*. Brașov: Editura Universității „Transilvania”, 1999. ISBN 978-973-598-239-3.
82. PĂLĂRIE, V. *Pedagogie*. Chișinău: Ed. Univers Pedagogic, 2007. 160 p. ISBN 978-995-48-051-2.
83. POPOVICI, D. *Didactica. Soluții noi la probleme controversate*. București: Aramis, 2000. 128 p. ISBN 9738066506.
84. POTOLEA, D., NEACȘU, I., IUCU, R., PÂNIȘOARĂ, I.O. [coord.] *Pregătirea psihopedagogică. Manual pentru definitivat și gradul didactic II*. București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A. 2008. 544 p. ISBN 978-973- 46-1159-1.
85. POSTELNICU, C. *Fundamente ale didacticii școlare*. București: Aramis, 2000. 368 p. ISBN 973-8066-45-x.
86. RADU, I. *Evaluarea în procesul didactic*. București, Editura Didactică și Pedagogică, 2000. 344 p. ISBN 973309661X.
87. RADU, T., IONESCU, M. *Didactică modernă*. Cluj-Napoca: Ed. Dacia, 1995. 240 p. ISBN 973-35-1084-X.

88. RADU, I., EZECHIL, L. *Didactica. Teoria instruirii*. Pitești: Ed. Paralela, 2006, 312 p. ISBN 973 -697- 230-5.
89. SALADE, D. *Dimensiunile educației*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1998. 238 p. ISBN 9733059331.
90. SARANCIUC-GORDEA, L., SADOVEI, L. *Teoria și metodologia instruirii*. Chișinău: Tipogr. UPS „I. Creangă”, 2013. 379 p. ISBN 978-9975-46-177-1.
91. SADOVEI, L., PAPUC, L., COJOCARU, M. *Teoria și metodologia instruirii. Didactica generală. Suport de curs*. Chișinău: Tipografia UPS „I. Creangă”, 2009. 110 p. ISBN 978-9975-46-030-9.
92. SĂLĂVĂSTRU, D. *Didactica psihologiei. Perspective teoretice și metodice*. Iași: Editura Polirom, 1999. 188 p. ISBN-973-46-0496-1.
93. SILISTRARU, N., *Dinamica și funcționalitatea dimensiunilor educației*. Chișinău: Editura USP „I. Creangă”, 2001. 226 p.
94. SILISTRARU, N. *Note de curs la pedagogie*. Chișinău: Ed.: Lumina, 2002. 295 p. UDK 378. 9 [075.8].
95. SILISTRARU, N. *Vademecum în pedagogie. Pedagogia în grafice și scheme*. Chișinău: UST, 2011. 191 p. ISBN 978-9975-76-049-2.
96. STOICA, A. *Evaluarea rezultatelor școlare*. Chișinău, 2001. ISBN 9975-65-100-3.
97. STOICA, A. *Reforma evaluării în învățământ*. București: Editura Sigma, 2000. 111 p. ISBN 973-9489-35-4.
98. STUPACENCO, L. *Didactica generală*. Chișinău, 2014. ISBN 978-9975-3088-0-9. 128 p.
99. ȘOVA, T. *Pedagogie. Suport de curs*. Bălți, 2016. 180 p.
100. ȚIRCOVICU, V. *Învățământ frontal, individual, învățământ pe grupe*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981. 258 p.
101. VLĂSCEANU, L. *Curs de pedagogie*. București: Ed. Universitatea din București, 1988. 388 p.
102. VOICULESCU, F. *Manual de pedagogie contemporană*. Cluj-Napoca: Risoprint, 2005. ISBN 973-8363-91-8.