Colecția Sinteze de pedagogie

BCU Cluj-Napoca
LEGAL202311329

COORDONATORI:
ION ALBULESCU
HORAȚIU CATALANO

# SINTEZE DE PEDAGOGIE GENERALĂ

GHID PENTRU PREGĂTIREA EXAMENELOR DE TITULARIZARE, DEFINITIVAT ȘI GRADUL DIDACTIC II
PROFESORI DE TOATE SPECIALIZĂRILE

DPH
DIDACTICA PUBLISHING HOUSE

Colecția Sinteze de pedagogie

# SINTEZE
# DE PEDAGOGIE GENERALĂ

BCU Cluj-Napoca
LEGAL202311329

DPH
DIDACTICA PUBLISHING HOUSE

Colecția Sinteze de pedagogie

Coordonatori:
Ion ALBULESCU
Horațiu CATALANO

# SINTEZE DE PEDAGOGIE GENERALĂ



DPH
DIDACTICA PUBLISHING HOUSE
București, 2020

Colecția *Sinteze de pedagogie* este coordonată de:
Prof. univ. dr. Sorin CRISTEA
Prof. univ. dr. Ion ALBULESCU
Conf. univ. dr. Horațiu CATALANO

**Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României**
**Sinteze de pedagogie generală : ghid pentru pregătirea examenelor de titularizare, definitivat și gradul didactic II profesori de toate specializările** / coord.: Ion Albulescu, Horaţiu Catalano. - Bucureşti : Didactica Publishing House, 2020
ISBN 978-606-048-145-4

I. Albulescu, Ion (coord.)
II. Catalano, Horaţiu (coord.)

159.9

Editor: Florentina Ion
Redactor: Gina Palade, Gabriela Zaharia
Corector: Gabriela Ilincioiu
DTP: Ilinca Miruna Corbu

ISBN 978-606-048-145-4

Pentru comenzi și informații, vă rugăm să ne contactați la:
Telefon/Fax: 021.410.88.10; 021.410.88.14
e-mail: office@edituradph.ro
www.edituradph.ro

© 2020 DIDACTICA PUBLISHING HOUSE

# CUPRINS

*Cuvânt înainte* ..... 11

**I. EDUCAȚIA ȘI ÎNVĂȚĂMÂNTUL ÎN SOCIETATEA CUNOAȘTERII. CONTEXT, TENDINȚE, REFORME,**
*Ion ALBULESCU, Mirela ALBULESCU* ..... 13
1. Societatea cunoașterii ..... 13
2. Sistemul de învățământ din România ..... 19
3. Documente și strategii ale Uniunii Europene. Dimensiunea europeană a educației în România ..... 21
4. Competențele-cheie ..... 27
5. Sistemul creditelor europene transferabile și recunoașterea diplomelor ..... 31
6. Inovație și reformă în învățământ ..... 34
7. Cetățenia democratică ..... 38
8. Drepturile copilului ..... 47
*Bibliografie* ..... 56

**II. MANAGEMENTUL CALITĂȚII ÎN EDUCAȚIE,**
*Horațiu CATALANO* ..... 59
1. Calitatea în educație ..... 59
2. Managementul calității organizației școlare și al procesului de învățământ ..... 63
3. Standarde, domenii și criterii de asigurare a calității în organizația școlară ..... 65
4. Proceduri și mecanisme de evaluare a calității ..... 67
*Bibliografie* ..... 71

**III. STATUTUL EPISTEMOLOGIC AL PEDAGOGIEI,**
*Sorin CRISTEA* ..... 73
1. Pedagogia, știință socioumană specializată în studiul educației ..... 74
2. Conceptul de „educație" ..... 81
3. Domenii educaționale reprezentative la nivel de conținuturi generale ale educației ..... 92
4. Noile educații ..... 117
Educația pentru democrație ..... 119
Educația interculturală ..... 120
Educația economică ..... 121
Educația pentru sănătate ..... 122
5. Educația permanentă și autoeducația. Direcții de dezvoltare a educației ..... 124
*Bibliografie* ..... 140

**IV. EDUCAȚIA ȘI DEZVOLTAREA PERSONALITĂȚII,**
*Ion ALBULESCU* ..... 143
1. Personalitatea ..... 143
2. Educabilitatea. Factorii dezvoltării personalității și interacțiunea lor ..... 151
3. Evoluția personalității – stadiile dezvoltării psihice ..... 155
*Bibliografie* ..... 169

**V. FINALITĂȚILE EDUCAȚIEI,**
*Sorin CRISTEA* ..... 171
1. Definirea finalităților educației la nivel de concept pedagogic fundamental ..... 171
2. Clasificarea finalităților educației. Categorii ale finalităților educației și relațiile dintre acestea ..... 176
3. Obiectivele educaționale, ale procesului de învățământ. Definirea conceptului. Sisteme de clasificare. Taxonomii ..... 190
I. Definirea conceptului ..... 190
II. Sisteme de clasificare a obiectivelor procesului de învățământ la nivel de taxonomii pedagogice ..... 192
Taxonomia obiectivelor cognitive, din „domeniul cognitiv" (B.S. Bloom) ..... 196
Taxonomia obiectivelor noncognitive, din „domeniul afectiv" (D.R. Krathwohl) ..... 201
Taxonomia obiectivelor psihomotorii, din „domeniul psihomotor" (A.J. Harrow) ..... 205
Taxonomia obiectivelor instruirii (D'Hainaut) ..... 211
4. Conceptul de competență. Tipuri de competențe. Implicații la nivelul obiectivelor procesului de învățământ ..... 213
*Bibliografie* ..... 222

**VI. TEORIA ȘI METODOLOGIA CURRICULUMULUI,**
*Sorin CRISTEA* ..... 225
1. Statut epistemologic, dezvoltări actuale, domenii de cercetare ..... 225
2. Conceptul de curriculum – perspective de analiză. Tipologii ..... 232
2.1. Perspective de analiză: istorică, epistemologică, la nivel de politică a educației ..... 233
2.2. Tipologii ale curriculumului ..... 241
3. Teorii privind proiectarea și dezvoltarea curriculumului școlar. Principii și condiții de proiectare a curriculumului la decizia școlii ..... 244
4. Produse și documente curriculare ..... 252
5. Conținuturile educației: concept, criterii de selecție, organizare, tipologia conținuturilor ..... 263
6. Proiectarea curriculumului ..... 271
*Bibliografie* ..... 278

**VII. PROCESUL DE ÎNVĂŢĂMÂNT,**
*Sorin CRISTEA* ..... 281
1. Definirea şi analiza conceptului ..... 281
2. Abordări structural-sistemice, funcţionale şi interacţionale. Activitatea de instruire ca expresie a interacţiunii dintre predare, învăţare şi evaluare ..... 285
3. Un model ideal al structurii de funcţionare a activităţii de instruire în contextul lecţiei ..... 287
4. Procesul didactic asistat de noile tehnologii de informare şi comunicare ..... 297
5. Modele de instruire – tipuri fundamentate psihologic şi pedagogic ..... 300
*Bibliografie* ..... 307

**VIII. ÎNVĂŢAREA UMANĂ – ÎNVĂŢAREA ŞCOLARĂ,**
*Adina GLAVA, Cătălin GLAVA* ..... 311
1. Învăţarea – concept şi caracter multidimensional ..... 311
2. Învăţarea şcolară ..... 314
3. Condiţii interne şi externe ale învăţării. Relaţionarea condiţiilor şi factorilor implicaţi în învăţare ..... 320
3.1. Condiţiile interne ale învăţării ..... 320
3.2. Condiţiile externe ale învăţării ..... 325
3.3. Interdependenţa dintre condiţiile interne şi externe ale învăţării şcolare. Implicaţii practice ..... 326
4. Stilul de învăţare ..... 327
5. Tipuri, forme şi niveluri ale învăţării ..... 330
6. Teoriile învăţării şi implicaţiile lor în procesul educaţional ..... 335
7. Aspectul procesual al învăţării ..... 341
8. Motivaţia învăţării şi performanţa şcolară. Nivelul optim de motivare ..... 344
9. Spaţiul afectiv al învăţării ..... 346
*Bibliografie* ..... 347

**IX. PREDAREA,**
*Adina GLAVA, Cătălin GLAVA* ..... 351
1. Predarea ca proces de organizare şi conducere a activităţii de învăţare ..... 351
2. Modele instrucţionale ..... 356
3. Stilul de predare – o expresie a convingerilor profesionale ale cadrului didactic ..... 358
4. Relaţia stilurilor de predare cu stilurile de învăţare ..... 362
5. Orientări contemporane în teoria şi practica predării ..... 363
5.1. Noi roluri ale profesorului ..... 363
5.2. Promovarea practicilor de predare validate ştiinţific ..... 364
6. Predarea creativă ..... 367
7. Predarea reflectivă ..... 368
8. Noi practici de predare în contextul centrării pe elev ..... 369
*Bibliografie* ..... 371

**X. STRATEGIILE DIDACTICE,**
*Horaţiu CATALANO* ..... 375
1. Definiţii, caracteristici, tipologie ..... 375
2. Metodologia didactică ..... 381
3. Metoda didactică ..... 383
4. Procedeul didactic ..... 387
5. Tehnica didactică ..... 388
6. Analiza descriptivă a celor mai utilizate metode didactice clasice ..... 389
7. Strategii, metode şi tehnici didactice interactive care promovează învăţarea integrată ..... 403
8. Formele de organizare a procesului de învăţământ ..... 414
8.1. Delimitări teoretice. Clasificare ..... 414
8.2. Lecţia – forma fundamentală de organizare a procesului de învăţământ ..... 418
9. Mijloacele de învăţământ ..... 424
10. Interacţiunea obiective-conţinuturi-strategii în instruirea şcolară ..... 427
*Bibliografie* ..... 429

**XI. COMUNICAREA DIDACTICĂ,**
*Delia MUSTE* ..... 431
1. Concept ..... 431
2. Structura comunicării didactice ..... 433
3. Funcţii ale comunicării ..... 436
4. Formele comunicării ..... 438
5. Condiţii de eficacitate a comunicării didactice ..... 442
6. Bariere în comunicarea didactică ..... 444
7. Competenţa de comunicare ..... 447
*Bibliografie* ..... 448

**XII. TEORIA ŞI PRACTICA EVALUĂRII EDUCAŢIONALE – O PERSPECTIVĂ GLOBALĂ,**
*Cristian STAN, Adriana Denisa MANEA, Constantina CATALANO* ..... 449
1. Conceptul de evaluare: definire, etape, funcţii ..... 449
2. Strategii şi forme de evaluare a rezultatelor şcolare ..... 458
3. Metode de evaluare ..... 459
4. Tipuri de evaluare ..... 461
5. Aprecierea rezultatelor şcolare ..... 465
6. Factori perturbatori/erori în evaluarea şcolară ..... 467
7. Evaluarea activităţilor didactice asistate de TIC ..... 471
8. Evaluarea documentelor curriculare ..... 473
9. Domenii şi agenţi ai evaluării educaţionale ..... 481
10. Relaţiile evaluare-curriculum, evaluare-predare ..... 483
11. Autoevaluarea didactică ..... 486
*Bibliografie* ..... 488

**XIII. PROIECTAREA ACTIVITĂŢII DIDACTICE,**
*Dana JUCAN, Cristina CATALANO* ..... 491
1. Concept, niveluri, etape, exigenţe ..... 491
2. Specificul proiectării didactice şi al predării-învăţării centrate pe competenţe ..... 492

2.1. Elaborarea planificării calendaristice ... 492
2.2. Proiectarea unităţilor de învăţare ... 494
2.3. Elaborarea proiectării lecţiilor/activităţilor didactice ... 495
3. Proiectarea activităţilor didactice integrate ... 496
4. Proiectarea lecţiei. Variante de redactare a proiectelor de activitate didactică ... 501
5. Proiectarea activităţilor didactice cu componentă TIC ... 503
6. Proiectarea documentelor curriculare (plan, programă, manual, auxiliare) ... 508
6.1. Planul-cadru de învăţământ ... 508
6.2. Programa şcolară şi manualele şcolare ... 511
*Bibliografie* ... 515

**XIV. MANAGEMENTUL INSTITUŢIEI ŞCOLARE ŞI AL CLASEI DE ELEVI,**
*Cornelia STAN* ... 517
1. Fundamente teoretico-metodologice. Delimitări conceptuale ... 517
2. Stiluri de conducere. Schimbare şi dezvoltare organizaţională ... 521
3. Descentralizarea învăţământului ... 528
4. Dimensiunile managementului clasei de elevi ... 532
4.1. Dimensiunea ergonomică ... 532
4.2. Dimensiunea psihologică ... 533
4.3. Dimensiunea socială ... 534
4.4. Dimensiunea normativă ... 539
4.5. Dimensiunea operaţională ... 541
4.6. Dimensiunea inovatoare ... 542
5. Decizia educaţională în clasă ... 543
6. Gestionarea situaţiilor conflictuale, de criză educaţională în clasa de elevi ... 544
7. Metode şi tehnici de cunoaştere şi caracterizare psihopedagogică a elevilor ... 548
8. Climatul psihosocial în clasa de elevi şi valenţele sale educative ... 552
*Bibliografie* ... 554

**XV. FACTORI NONCOGNITIVI AI SUCCESULUI ŞCOLAR,**
*Dana OPRE* ... 557
1. Trasee de dezvoltare optimă a competenţelor noncognitive ... 559
2. Programe de dezvoltare a competenţelor noncognitive. Exemple de bune practici ... 564
2.1. Programul SELF KIT ... 566
2.2. Programul SOCIAL-EMOTIONAL PREVENTION ... 567
2.3. TOOLKIT – program de dezvoltare a abilităţilor socio-emoţionale în copilărie şi adolescenţă ... 567
3. Concluzii ... 569
*Bibliografie* ... 569

**XVI. EDUCAȚIA ELEVILOR CU NEVOI SPECIALE. IMPLICAȚII EDUCAȚIONALE ȘI ASISTENȚĂ PSIHOPEDAGOGICĂ,**
*Andrea HATHAZI* ..... 573
1. Școala incluzivă. Modele și forme de incluziune școlară a copiilor cu CES ..... 573
2. Formele și niveluri ale integrării ..... 577
3. Dificultățile în învățare. Factori, tipuri și moduri de manifestare a dificultăților în învățarea școlară. Strategii de abordare psihopedagogică a dificultăților în învățarea școlară ..... 578
4. Aspecte ale educației supradotaților ..... 583
5. Instruirea diferențiată ..... 585
6. Planul de intervenție personalizat ..... 586
*Bibliografie* ..... 589

**XVII. PERSONALITATEA CADRULUI DIDACTIC,**
*Adriana Denisa MANEA, Cristian STAN* ..... 595
1. Profesionalizarea carierei didactice: statut, roluri, competențe, standarde ..... 595
2. Responsabilitatea profesorului în dezvoltarea integrală a copilului (cognitivă, morală, afectivă, civică, fizică, estetică) ..... 601
3. Motivația pentru cariera didactică și managementul carierei didactice. Formare inițială și continuă, evaluare și autoevaluare ..... 603
*Bibliografie* ..... 607

**XVIII. MANAGEMENTUL PROIECTELOR DE CERCETARE ÎN ȘTIINȚELE EDUCAȚIEI,**
*Cornelia STAN* ..... 609
1. Cercetarea pedagogică: concept, specific, funcții ..... 609
2. Tipuri fundamentale de cercetare ..... 613
3. Proiectul de cercetare. Etapele cercetării în științele educației ..... 622
*Bibliografie* ..... 634

**XIX. ȘCOALA CA SUBSISTEM AL SISTEMULUI SOCIAL,**
*Horațiu CATALANO* ..... 637
1. Sistemul social – sistemul de educație – sistemul de învățământ ..... 637
2. Cultură organizațională și dezvoltare instituțională ..... 640
3. Mediile educaționale. Analiză interfactorială și funcțională ..... 643
3.1. Familia: definire, structură și funcții ..... 645
3.2. Biserica ..... 649
3.3. Mass-media ..... 650
3.4. Organizațiile neguvernamentale (ONG) ..... 651
4. Relația școală-familie-comunitate ..... 652
*Bibliografie* ..... 654

# CUVÂNT-ÎNAINTE

Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice din învățământul preuniversitar este un proces continuu, care se fundamentează pe standardele de calitate specifice profesiei. Acest proces cuprinde întreaga gamă de acțiuni cu impact atât didactic, cât și instituțional, presupunând dezvoltarea competențelor profesionale deja dobândite sau formarea altora noi, adaptate la cerințe educaționale actuale, dar și de perspectivă. Asigurarea unei pregătiri pedagogice, didactice și practice de înaltă calitate, în acord cu exigențele din domeniul educației, cu teoria și practica Curriculumului, cu tehnologia informației și a comunicării este necesară pentru realizarea unui învățământ modern, formativ, centrat pe elevi și orientat pragmatic spre nevoile reale ale societății.

Cariera didactică este dublu dimensionată, pe de o parte de latura obiectivă, care presupune dezvoltarea și progresul personalului didactic și, pe de altă parte, de latura subiectivă, care reprezintă parcursul profesional propriu-zis, format din asumarea unui ansamblu foarte complex de cunoștințe, aptitudini, aspirații și motivații individuale, raportate la cerințele sistemului de învățământ.

Evoluția în carieră a personalului didactic se realizează prin promovarea examenelor de definitivare în învățământ și obținerea gradelor didactice II și I, asigurându-se astfel actualizarea și dezvoltarea competențelor, inclusiv dobândirea de noi competențe, în funcție de evoluțiile din planul nevoilor de educație și al Curriculumului școlar, precum și în funcție de exigențele privind adaptarea competențelor personalului didactic la schimbările din structurile și procesele de educație. Totodată, pe această cale are loc dezvoltarea și extinderea competențelor transversale privind rolurile sociale

și dezvoltarea personală, interacțiunea și comunicarea cu mediul social și cu mediul pedagogic, autocontrolul și analiza reflexivă a propriei activități etc.

Procesul de dezvoltare profesională a cadrelor didactice se desfășoară în acord cu standardele ocupaționale asociate specializărilor, precum și în conformitate cu noile tendințe privind asigurarea calității în educație.

Acest volum este destinat profesorilor din gimnaziu și liceu care se pregătesc pentru examenele de titularizare, definitivare în învățământ și obținerea gradului didactic II, dar și studenților viitori profesori. În paginile sale sunt prezentate, într-o manieră exhaustivă, sintetică, accesibilă, temele cuprinse în programele de pedagogie pentru examenele respective. În abordarea temelor s-a avut în vedere corelarea armonioasă a evoluțiilor conceptuale din științele educației cu diversificarea din ce în ce mai accentuată a câmpului educațional și a practicilor corelate acestuia, astfel încât cititorul acestui volum să poată analiza, construi și reflecta în viziune personalizată conținuturile fiecărei teme.

Desigur, orice cadru didactic responsabil, preocupat de teoria și practica educațională, implicit de dezvoltarea profesională continuă poate găsi în paginile acestui volum repere ideatice și sugestii de bune practici pertinente și utile în activitatea sa cotidiană, ca premise ale unui exercițiu profesional care va contribui la perfecționarea competențelor și a performanțelor didactice.

COORDONATORII

# I.

# EDUCAȚIA ȘI ÎNVĂȚĂMÂNTUL ÎN SOCIETATEA CUNOAȘTERII. CONTEXT, TENDINȚE, REFORME

*ION ALBULESCU, MIRELA ALBULESCU*

## 1. SOCIETATEA CUNOAȘTERII

Educația este abordată astăzi în strânsă legătură cu problematica lumii contemporane, care se caracterizează prin multiple transformări survenite în toate domeniile vieții. În educație se reflectă evoluțiile înregistrate la nivel de sistem social global, în plan economic, politic, cultural, comunitar. Încă din anii '90 ai secolului trecut, în contextul amplelor schimbări tehnologice și sub impactul globalizării, conceptul de „societate a cunoașterii" a început să fie tot mai frecvent utilizat. Noțiunea de „societatea cunoașterii" este produsul unei duble reducții: pe de o parte, cunoașterea este asimilată științei, mai precis tehno-științei, pe de altă parte, cunoașterea științifică se reduce la informații (Breton, 2005). Conținutul acestei noțiuni își are originea în paradigma informațiilor cibernetice, care s-a dezvoltat începând cu anii '40 ai secolului trecut prin promovarea unei reducții de la științific la informațional, constituind în același timp unul dintre factorii declanșatori pentru integrarea științei și tehnologiei.

În timp, societatea cunoașterii a fost definită prin prisma producției, diseminării și consumului de cunoștințe, a abilităților și practicilor cognitive stăpânite de grupurile sociale care le reclamă (cercetare-dezvoltare, servicii, profesioniști în tehnologie etc.), generatoare de performanțe individuale sau colective, economice, sociale și culturale. Societatea cunoașterii este

considerată o etapă nouă a erei informației, respectiv a societății informaționale. Ea se caracterizează prin creșterea fără precedent a investiției în producerea și exploatarea cunoașterii, în dezvoltarea capitalului uman și organizațional ca bază a avantajului competitiv, ceea ce duce la o extindere și o aprofundare a cunoașterii științifice și a adevărului despre existență (Schilirò, 2012, p. 45).

Societatea informațională a devenit o societate a cunoașterii datorită factorilor tehnologici (internetul, tehnologia cărții electronice, sistemele expert cu inteligență artificială, nanotehnologia, mediul înconjurător inteligent pentru activitatea și viața omului) și a celor funcționali (managementul cunoașterii pentru firme, organizații, instituții, administrații, managementul utilizării morale a cunoașterii, dezvoltarea unei culturi a cunoașterii și inovării, un sistem de educație bazat pe e-learning etc.). Conceptual, nu există o distincție netă între cunoștințe și informație (Peters, 2001), de aceea s-a considerat că societatea cunoașterii este pur și simplu un concept care servește în primul rând decidenților politici în probleme de știință și tehnologie, precum și cu privire la rolul acestora în economie și societate, altfel spus, un „concept umbrelă" (Godin, 2006). Totuși, se consideră că societatea cunoașterii diferă de societatea informațională, întrucât în cadrul ei informațiile sunt transformate în resurse care permit aplicarea măsurilor eficiente de îmbunătățire a condiției umane, în timp ce societatea informațională se concentrează îndeosebi pe crearea și diseminarea datelor brute (Castelfranchi, 2007). Informațiile singure nu creează cunoștințe. Pentru ca producerea de cunoștințe să aibă loc, este necesară reflecția care produce conștientizare, sens și înțelegere, ceea ce necesită o analiză critică a informațiilor pentru a dezvolta cunoștințele generatoare de progres (Innerarity, 2012).

Noțiunea de „societatea cunoașterii" este suprapusă celor de „societatea informațională" (care încununează dezvoltarea computerelor și a rețelelor de computere) și „societatea comunicării" (care se datorează mass-media) (Alix, 2011). Dacă primele două noțiuni ilustrează abundența informațiilor din lumea de azi și faptul că în actuala lume globalizată informația joacă un rol foarte important, a treia sugerează că mass-media schimbă percepția

oamenilor asupra realităţii. Activitatea principală a societăţii cunoaşterii ar fi producerea şi diseminarea cunoştinţelor, pentru că stăpânirea cunoştinţelor a devenit nucleul activităţilor tuturor. De aceea, trebuie să învăţăm nu numai să le producem mai bine, ci şi să le schimbăm cu inteligenţă. Iar cele două procese sunt interdependente.

Societatea cunoaşterii se bazează pe creşterea vastă a creării de informaţii şi diseminarea lor, care rezultă din dezvoltarea tehnologiilor informaţionale (Vallima & Hoffman, 2008). Tehnologia informaţiei şi comunicaţiilor (TIC) a determinat creşterea semnificativă a capacităţii lumii de a crea date brute, precum şi a vitezei cu care acestea sunt produse. Internetul le livrează oamenilor cantităţi uriaşe de informaţii, oferindu-le instrumente de conectare între ei la nivel mondial, oriunde şi oricând sunt accesibile tehnologiile digitale, precum şi posibilitatea de a deveni utilizatori şi producători de conţinut. Astfel, TIC are potenţialul de a transforma educaţia, formarea profesională, ocuparea forţei de muncă şi accesul la resurse de viaţă pentru toţi membrii societăţii (Van Weert, 2006).

În societatea cunoaşterii, informaţia semnifică puterea, în sensul cel mai general, indiferent că este vorba de cea politică sau de cea economico-financiară. Ea asigură condiţiile necesare accesului facil al cetăţenilor la informaţie, care are o influenţă decisivă asupra condiţiilor lor de muncă, de studiu şi de viaţă. Noţiunea de „societate a cunoaşterii" lărgeşte, dincolo de domeniul strict ştiinţific, domeniul acoperit de noţiunea de „cunoaştere" şi încorporează ideea că tuturor cunoştinţelor li se asociază un sens sau, cu alte cuvinte, valori (Alix, 2011). Obţinerea şi valorificarea superioară a informaţiei constituie cheia de boltă a acestei societăţi. Utilizarea în folosul tuturor a unor informaţii şi tehnologii de comunicaţii ieftine, puternice şi universale este posibilă datorită unei diseminări fără precedent a cunoaşterii către toţi cetăţenii prin mijloace noi (TIC).

Cunoaşterea este cea mai bogată sursă a puterii sociale, succedând altor surse care au marcat dezvoltarea societăţii: forţa şi bogăţia. Cunoaşterea înseamnă „putere de înaltă calitate", aşa cum o defineşte sugestiv A. Toffler (1995), deoarece este foarte versatilă, eficientă şi amplifică, în măsură apreciabilă, forţa şi bogăţia, face ca forţa şi bogăţia să depindă de ea. Cunoaşterea

este o resursă economică-cheie, o marfă tranzacționată pentru prosperitate. Cunoștințele au fost mereu mobilizate ca factor de producție de bunuri și servicii, însă în ultimele decenii a avut loc un uriaș salt calitativ. Cunoștințele de diferite tipuri sunt încorporate în tehnologii deținute de către producători (lucrători, angajați, tehnicieni, profesioniști etc.), care constituie capitalul uman al companiilor. Acestea sunt considerate un factor strategic al inovării, mijlocul care asigură creșterea economică continuă a țărilor cu economie avansată. Într-o astfel de situație, actorii economici și politici nu trebuie decât să propună și să pună în aplicare politici de promovare a economiei cunoașterii. Dar în măsura în care economia necesită o forță de muncă și mai calificată (ponderea forței de muncă cu înaltă calificare pe piața muncii crește), pericolul marginalizării lucrătorilor slab calificați sau cu o educație scăzută este mult mai mare (Doray & Bélanger, 2005). Prin urmare, nu este surprinzător faptul că discursul asupra economiei și a societății cunoașterii este însoțit de accentuarea importanței educației și formării adulților, simbolizată, în mare măsură, prin răspândirea conceptului de învățare pe tot parcursul vieții, considerată atât un proiect educațional, cât și un proiect politic. Învățarea permanentă este privită ca o condiție esențială pentru dezvoltarea unei economii a cunoașterii. Acesta este cel mai puternic argument adus în sprijinul învățării pe tot parcursul vieții.

La apariția societății bazate pe cunoaștere a contribuit decisiv tehnologia informațiilor și comunicațiilor, care a creat produse și servicii informaționale noi, utilizabile în toate sectoarele economiei, dar și în toate domeniile vieții sociale, inclusiv în învățământ. În societatea bazată pe cunoaștere, progresul este susținut preponderent prin cercetarea științifică și prin educația de calitate.

Spre deosebire de unele puncte de vedere, care privesc numai domeniul economic (economia digitală, piața internetului etc.), societatea cunoașterii nu se rezumă la economia bazată pe cunoaștere. Desigur, aceasta este foarte importantă, decisivă, esențială, cuprinzând utilizarea și managementul cunoașterii existente sub forma cunoașterii tehnologice și organizaționale, producerea de cunoaștere tehnologică nouă prin inovare, o nouă piață în care bunurile intangibile devin mai importante decât cele tangibile. Dar

managementul cunoașterii a devenit activitatea funcţională de bază în societatea cunoașterii în toate domeniile, pentru întreprinderi, organizaţii, instituţii, administraţii naţionale și locale etc.

Societatea cunoașterii este aceea în care abilitatea de a obţine noi cunoștinţe este esenţială pentru succesul individual, având în vedere viteza cu care cunoștinţele devin perimate. Astfel, rolul cunoașterii, comparativ cu resursele naturale, capitalul fizic și forţa de muncă slab calificată, este de o tot mai mare importanţă. De aceea, înţelegerea rolului investiţiilor în cercetare și dezvoltare, educaţie și pregătire este esenţială.

Societatea cunoașterii reprezintă mult mai mult decât societatea informaţională, înglobând-o de fapt pe aceasta, deoarece asigură o diseminare fără precedent a cunoașterii către toţi cetăţenii prin mijloace noi, folosind cu prioritate cunoașterea experţilor, care nu mai este exclusivă doar pentru anumiţi indivizi, profesioniști sau organizaţii. Internetul, cartea electronică și metodele de învăţare prin procedee electronice (e-learning) asigură o nouă etapă în domeniul culturii, etapă care implică toate formele de cunoaștere, inclusiv cunoașterea artistică, literară, filozofică etc. În acest fel, se asigură bazele unei viitoare societăţi a conștiinţei, a adevărului, moralităţii, creativităţii și spiritului (Drăgănescu, 2002).

Promovarea celor patru piloni ai societăţii cunoașterii – educaţia, cercetarea, dezvoltarea și inovarea – nu înseamnă doar susţinerea prioritară a acestor activităţi sociale; înseamnă și dezvoltarea-inovarea instituţiilor și tehnologiilor, cercetarea pusă în serviciul rezolvării problemelor complexe cu care ne confruntăm, formarea competenţelor axiologice sau de valorizare necesare pentru participarea activă și responsabilă la viaţa socială etc.

Societatea cunoașterii se caracterizează prin nevoia acută de a armoniza mai bine investiţiile publice cu nevoile economiei bazate pe cunoaștere, în special în susţinerea cercetării-dezvoltării, a ştiinţei și tehnologiei, a educaţiei superioare, a politicilor publice și afacerilor. Universităţile au un rol foarte important ca actori în promovarea cercetării-dezvoltării și ca agenţi de difuzare și regenerare a cunoașterii, astfel încât este mai important decât oricând rolul instituţiilor de cunoaștere și sectorul de înaltă educaţie ca generatori de capital uman și producători de inovaţie (Schilirò, 2012).

În societatea cunoașterii se promovează modelul de școală creativă, care trebuie proiectat la un nivel superior, inovator, în concordanță cu structurile unei societăți deschise, angajată într-o competiție permanentă pe criterii valorice: economia de piață, democrația, informatizarea prin selectarea și procesarea informațiilor esențiale și perfecționarea lor în rețea, descentralizarea administrativă, afirmarea ecologiei ca factor de autoreglare pozitivă a raporturilor dintre om-tehnologie-mediul natural. Educația ar trebui să se axeze mai degrabă pe crearea de cunoștințe decât pe transmiterea, discutarea, verificarea lor. Pe măsură ce tehnologiile sunt implementate pentru a îmbunătăți accesul la informații la nivel global, rolul educației va continua să crească și totodată să se schimbe. În societatea cunoașterii, educația nu se limitează la școală. Apariția TIC le permite indivizilor să caute informații și să dezvolte cunoștințe în orice moment și în orice loc în care accesul este disponibil și fără restricții. În aceste condiții, abilitatea de a învăța să învețe este unul dintre cele mai importante instrumente pentru a ajuta oamenii să dobândească educație formală și informală. Într-o societate a cunoașterii susținută de TIC, abilitatea de a localiza, clasifica și selecta informații este esențială. Educația în societatea cunoașterii înseamnă cultivarea responsabilității personale și a capacității de adaptare la locul de muncă și în comunitate, stabilirea unor obiective de natură formativă relevante și îndeplinirea lor pentru sine și pentru ceilalți, înțelegerea importanței realizării unei comunicări eficiente într-o varietate de forme și contexte, stimularea creativității, curiozității intelectuale, gândirii critice și a receptivității la nou, accesarea, analizarea și administrarea continuă a informațiilor prin utilizarea TIC și mass-media, dezvoltarea capacității de colaborare și de lucru în echipă, adaptarea la diverse roluri și responsabilități, respectarea diversității și a diferenței, monitorizarea continuă a propriilor nevoi de învățare, identificarea și utilizarea eficientă a resurselor corespunzătoare, transferul cunoștințelor dintr-un domeniu în altul, responsabilitate socială ținând seama de interesele comunității, manifestarea unui comportament etic la locul de muncă și în comunitate.

Societatea cunoașterii conferă noi dimensiuni procesului învățării. Acesta nu va mai fi localizat exclusiv în instituții de învățământ. În bună

măsură, învăţarea se va transfera, progresiv, din şcoli spre firme şi instituţii, de la şcolari şi studenţi către salariaţi. Numeroase analize subliniază importanţa serviciilor de diseminare a informaţiilor, de învăţare şi dezvoltare a competenţelor în diverse contexte. Există o extindere a învăţării adulţilor prin accentul sporit pus pe învăţarea informală. Educaţia şi formarea adulţilor se realizează nu numai formal, în sistemul şcolar, foarte importante fiind formarea în companii sau în asociaţii comunitare, precum şi diversele forme de auto-învăţare şi învăţare informală (Doray & Bélanger, 2005). Punerea în aplicare a politicilor de educaţie a adulţilor inspirate din proiectul de învăţare pe tot parcursul vieţii este concepută, în mare măsură, ca o creştere necesară a competenţei indivizilor şi o adaptare la schimbările sociale şi economice.

Curriculumul şcolar trebuie astfel proiectat încât să contribuie la o dezvoltare individuală concordantă cu cerinţele societăţii, ale unei societăţi bazate pe respectul pentru fiinţa umană. O caracteristică importantă a societăţii cunoaşterii este inovaţia continuă, care necesită învăţare pe tot parcursul vieţii, dezvoltarea cunoştinţelor şi schimbul de cunoştinţe. Instituţia de învăţământ va trebui să răspundă la cererile în schimbare. Abilitatea de a reflecta individual asupra cerinţelor personale de învăţare şi de a căuta cunoştinţe prin orice metodă corespunzătoare caracterizează învăţarea pe tot parcursul vieţii. În general, relaţia dintre educaţie şi societate trebuie construită astfel încât membrii societăţii, care sunt absolvenţi ai unui nivel de învăţământ, să fie în aşa fel formaţi încât să aspire la, şi să practice efectiv, învăţarea continuă prin creşterea receptivităţii faţă de dinamica schimbării, afirmarea gândirii critice sau divergente.

## 2. SISTEMUL DE ÎNVĂŢĂMÂNT DIN ROMÂNIA

Sistemul de învăţământ reprezintă principalul subsistem al sistemului de educaţie şi se referă la organizarea instituţională a acestuia. În cadrul sistemului de învăţământ sunt reunite instituţiile specializate implicate în procesul de educaţie, cercetare şi cultură, responsabile de realizarea în mod organizat, planificat, sistematic a deziderateloreducaţionale. Sistemul de învăţământ cuprinde „ansamblul instituţiilor care participă la organizarea arhitecturii şcolare, adică la derularea generală a studiilor pe cicluri,

orientări, filiere etc." (Champy & Étévé, 1994, p. 956). Astfel, el cuprinde instituțiile preșcolare și școlare organizate în trepte, cicluri și ani de studii: grădinița, școala primară, gimnaziul, liceul, învățământul profesional și postliceal, învățământul superior.

Ca parte a sistemului de educație, sistemul de învățământ cuprinde rețeaua instituțiilor școlare și universitare, determinată juridic și pedagogic, ca serviciu public. În România, sistemul național de educație (implicit, sistemul de învățământ) este reglementat prin *Legea Educației Naționale* nr. 1/2011, cu completările și modificările ulterioare. Fiecare nivel are propria sa formă de organizare și este subiectul legislației în vigoare.

Sistemul românesc de învățământ este împărțit pe două niveluri (vezi și https://edu.ro):

1. **Învățământul preuniversitar**, la rândul său este structurat în:
   1.1. Învățământul preșcolar (Grădinița), care se desfășoară pe parcursul a trei ani, fiind alcătuit din trei grupe: Grupa Mică, Grupa Mijlocie și Grupa Mare.
   1.2. Învățământul primar, care cuprinde clasa pregătitoare și clasele I-IV.
   1.3. Învățământul gimnazial, care cuprinde clasele V-VIII.
   1.4. Învățământul liceal de patru sau cinci clase (clasele IX-XII/XIII).
   1.5. Învățământul profesional, care poate înlocui Liceul în pregătirea tinerilor pentru diverse profesii.
   1.6. Învățământul postliceal, în care se pot înscrie absolvenți de liceu cu sau fără diplomă de bacalaureat, pentru calificări profesionale stabilite de Ministerul Educației Naționale în conformitate cu Registrul Național al Calificărilor.
2. **Învățământul superior** (studii superioare universitare) organizat în conformitate cu principiile procesului Bologna are următoarele componente (cicluri de studii):
   2.1. Studii de licență (Licențiat), cu o durată de 3-6 ani (pentru cele mai multe specializări, 3 ani).
   2.2. Studiile de master (Masterat), cu o durată de 1-2 ani (pentru cele mai multe specializări, 2 ani).

2.3. Studiile de doctorat (Doctorat), cu o durată de cel puţin 3 ani.

2.4. Învăţarea continuă (cursuri postuniversitare, formare continuă).

Dacă frecventarea grădiniţei (3-6 ani) este opţională, clasa pregătitoare a devenit obligatorie începând cu anul 2012 (în general, începe la vârsta de 6 ani, dar este posibil şi de la 5 ani). Şcolarizarea este obligatorie până la terminarea clasei a X-a. Sistemul oferă următoarele diplome: de absolvire (absolvirea şcolii generale), bacalaureat (absolvirea liceului, după examenul de bacalaureat), licenţă (absolvirea universităţii, după un examen şi/sau a tezei), masterat (diplomă de master, după o teză şi, eventual, un examen), doctorat (doctor, după o teză).

Învăţământul românesc actual are rezultate meritorii, probate de numeroşi elevi la testări şi competiţii naţionale şi internaţionale, dar şi multe carenţe, care contribuie la menţinerea unui decalaj între ţara noastră şi ţările Uniunii Europene. Doar un sistem de învăţământ care funcţionează la un nivel calitativ ridicat reuşeşte să contribuie la dezvoltarea societăţii, prin promovarea aptitudinilor, a creativităţii, a iniţiativei şi a unui sistem de valori solide. În ultimii ani, sunt tot mai evidente eforturile de a găsi un făgaş prielnic de evoluţie a sistemului românesc de învăţământ, astfel încât instituţiile în cauză să constituie un spaţiu de desfăşurare a procesului în consonanţă cu nevoile societăţii.

## 3. DOCUMENTE ŞI STRATEGII ALE UNIUNII EUROPENE. DIMENSIUNEA EUROPEANĂ A EDUCAŢIEI ÎN ROMÂNIA[1]

Politicile cunoaşterii – cercetarea, inovarea, educaţia şi formarea profesională – sunt în prim-planul preocupărilor Uniunii Europene. Conceptul de „dimensiune europeană" a apărut în limbajul politicilor educaţionale la sfârşitul anilor '80 ai secolului trecut. În *Tratatul Uniunii Europene* (art. 149-150) această dimensiune se referă la eforturile de cunoaştere reciprocă,

[1] Subcapitolele 3-4 se regăsesc şi în lucrarea *Sinteze de pedagogia învăţământului primar* (Ion Albulescu & Horaţiu Catalano, coordonatori), Editura Didactica Publishing House, Bucureşti, 2019.

la schimburile şi proiectele comune realizate de unităţile de învăţământ din ţările Uniunii Europene. Conceptul a fost preluat şi în abordările Consiliului Europei cu privire la educaţie. Dimensiunea europeană a educaţiei nu limitează însă posibilitatea tinerilor de a-şi construi liber propria identitate, dimpotrivă, facilitează formarea identităţii culturale şi morale a individului, prin cunoaşterea alternativelor, în special în domeniul valorilor. Astfel, s-a marcat începutul unei strategii comune a învăţământului, la care şi România se raportează.

Începând cu anul 1997 s-au înregistrat la nivelul Uniunii Europene progrese semnificative în realizarea efectivă a unui spaţiu european al educaţiei. *Convenţia de la Lisabona* (1997) s-a concentrat pe problema recunoaşterii atestatelor şi calificărilor obţinute în învăţământul superior din Europa. În acest document se apreciază faptul că mobilitatea academică este dependentă de recunoaşterea studiilor, a certificatelor, diplomelor şi titlurilor obţinute într-o ţară membră a convenţiei, fără a se anula principiul autonomiei instituţionale. Recunoaşterea se face exclusiv în baza cunoştinţelor şi a aptitudinilor dobândite (calificărilor), fără niciun fel de discriminare. Consecinţele pozitive ale recunoaşterii calificării de învăţământ superior sunt: accesul la studiile postuniversitare, posibilitatea utilizării titlului academic şi facilitarea integrării pe piaţa muncii.

Prin *Declaraţia de la Bologna*, semnată în 19 iunie 1999 de către miniştrii educaţiei din 29 de ţări europene, se trasau direcţiile reformelor de întreprins în sistemele de învăţământ superior, pentru asigurarea unei mai bune compatibilităţi. Ţările semnatare se angajau la implementarea şi dezvoltarea unor politici educaţionale care să atingă în cel mai scurt timp următoarele obiective majore:

1. Adoptarea unui sistem de învăţământ superior bazat pe două cicluri, de undergraduate şi de graduate. Diploma primită după absolvirea primului ciclu va fi relevantă pentru piaţa europeană a muncii ca un nivel anume de calificare. Al doilea ciclu ar trebui să ducă spre diploma de master şi, apoi, de doctor.
2. Adoptarea unui sistem de diplome uşor de comparat şi de recunoscut, îndeosebi prin introducerea suplimentului la diplomă, în

vederea promovării angajabilităţii absolvenţilor şi competitivităţii internaţionale a sistemului de învăţământ superior.

3. Stabilirea unui sistem de credite echivalent cu sistemul ECTS. Creditele ar putea fi obţinute şi în contexte care nu implică învăţământ superior, care includ învăţarea pe tot parcursul vieţii, atât timp cât sunt recunoscute de către universitate.
4. Promovarea mobilităţii şi a circulaţiei libere, punându-se în special accent pe studenţi, profesori, cercetători, precum şi pe recunoaşterea şi valorificarea perioadelor petrecute în spaţiul european pentru cercetare, predare şi formare.
5. Promovarea cooperării europene în asigurarea calităţii, prin elaborarea de criterii şi metodologii comparabile, promovarea dimensiunilor europene legate de învăţământul superior, mai ales în ceea ce priveşte dezvoltarea curriculară, cooperarea inter-instituţională, programele integrate de studiu, formare şi cercetare.

În cadrul reuniunii de la Copenhaga din 2002, miniştrii educaţiei din Europa au analizat strategii şi politici educaţionale de intensificare a cooperării în domeniul educaţiei şi formării profesionale. De asemenea, s-a adoptat o declaraţie comună, *Declaraţia de la Copenhaga*, privind dezvoltarea politicilor de informare şi orientare profesională, identificarea unor metode optime pentru recunoaşterea calificărilor şi a competenţelor profesionale şi asigurarea calităţii în educaţie şi formare profesională.

Următoarele priorităţi majore erau stabilite pentru cooperarea susţinută în domeniul educaţiei şi formării profesionale:

1. Consolidarea dimensiunii europene în domeniul educaţiei şi formării profesionale, cu scopul îmbunătăţirii cooperării, care să faciliteze şi să promoveze mobilitatea şi dezvoltarea colaborării inter-instituţionale, parteneriatele şi alte iniţiative transnaţionale.
2. Creşterea transparenţei în domeniul educaţiei şi formării profesionale prin implementarea reţelelor şi a mijloacelor de informare, inclusiv integrarea instrumentelor existente (CV european, completări ale certificatelor sau diplomelor, cadrul european comun de referinţă pentru limbi etc.).

3. Consolidarea politicilor, sistemelor și practicilor, care sprijină informarea, consilierea și orientarea, în special în ceea ce privește accesul la educație și formare și transferabilitatea și recunoașterea competențelor și a calificărilor, pentru a sprijini mobilitatea geografică și ocupațională a cetățenilor din Europa.
4. Recunoașterea competențelor și a calificărilor, precum și creșterea sprijinului acordat dezvoltării competențelor și calificărilor la nivel sectorial.
5. Elaborarea unui set comun de principii privind validarea învățării nonformale și informale, în scopul asigurării unei mai mari compatibilități între abordările din diferite țări.
6. Promovarea cooperării în asigurarea calității, punându-se accentul îndeosebi pe schimbul de metode și modele, precum și pe criterii și principii comune ale calității în formarea profesională.

În 19 septembrie 2003, miniștrii responsabili pentru învățământul superior din 33 de țări ale Europei s-au întâlnit la Berlin cu scopul de a analiza progresele obținute în domeniu și de a stabili prioritățile și noile obiective pentru anii următori cu privire la formarea Spațiului european de învățământ superior. Prin *Comunicatul de la Berlin*, ei s-au angajat să intensifice eforturile pentru a promova efectiv sistemele de asigurare a calității, pentru a accelera implementarea efectivă a sistemului bazat pe două cicluri de studii și pentru a îmbunătăți sistemul de recunoaștere a titlurilor și a perioadelor de studii. Miniștrii au încurajat țările membre să elaboreze un cadru de calificări comparabile și compatibile pentru sistemele de învățământ superior, care să descrie calificările în termeni de abilități de lucru, pe niveluri, conform rezultatelor procesului de învățare, competențelor și profilului.

Ulterior, prin Comunicatul de la Bergen (mai 2005): *Spațiul European al Învățământului Superior – Realizarea Obiectivelor,* respectiv prin Comunicatul de la Londra (18 mai 2007): *Realizarea Spațiului European al Învățământului Superior – un răspuns la provocările globalizării,* miniștrii europeni responsabili cu învățământul superior din țările participante la Procesul Bologna au subliniat progresele înregistrate în realizarea Spațiului

European al Învăţământului Superior, asigurarea calităţii pe baza criteriilor stabilite în Comunicatul de la Berlin, recunoaşterea diplomelor şi a perioadelor de studiu, mobilitatea, educaţia permanentă etc. Astfel, s-au pus bazele elaborării Cadrului European al Calificărilor.

Cadrul European al Calificărilor pentru învăţarea de-a lungul vieţii (EQF, European Qualifications Framework for lifelong learning), adoptat de Parlamentul European şi Consiliu la 23 aprilie 2008 (Recomandarea 2008/C 111/01/CE), este un instrument care permite o mai bună înţelegere a calificărilor naţionale în scopul dezvoltării mobilităţii între ţări a lucrătorilor şi a celor care învaţă, precum şi pentru facilitarea învăţării pe tot parcursul vieţii. EQF face posibilă raportarea sistemelor naţionale de calificări la un cadru european de referinţă. Indivizii şi angajatorii vor putea să utilizeze EQF pentru a cunoaşte mai bine şi a compara nivelurile de calificare dintre ţări şi dintre sisteme de educaţie şi formare diferite. Uniunea Europeană a încurajat ţările membre să îşi relaţioneze sistemele sau cadrele de calificări la Cadrul European al Calificărilor până în anul 2010 şi să se asigure că toate calificările noi, descrise după anul 2012, să includă o referinţă la nivelul corespunzător EQF (Comisia Europeană, 2009).

Cadrul European al Calificărilor (CEC) stabileşte corespondenţe între sistemele naţionale de calificări şi are rolul unui instrument de traducere care face calificările mai transparente şi mai uşor de înţeles în ţări şi sisteme diferite din Europa. Cadrul are două obiective principale: promovarea mobilităţii cetăţenilor şi facilitarea învăţării de-a lungul vieţii.

În acest mod, CEC va corela sistemele şi cadrele naţionale de calificări din diferite ţări în cadrul unei referinţe europene comune: cele opt niveluri de referinţă ale CEC. Nivelurile acoperă întreaga gamă de calificări, de la calificări de bază (nivelul 1, de exemplu diploma de absolvire a şcolii) la calificări avansate (nivelul 8, de exemplu un doctorat). Fiind un instrument destinat promovării învăţării de-a lungul vieţii, CEC cuprinde toate nivelurile de calificări obţinute în cadrul educaţiei şi formării generale, profesionale şi universitare. În plus, cadrul abordează calificările obţinute pe durata educaţiei şi formării iniţiale şi continue.

Cadrul European al Calificărilor (EQF) este structurat în opt niveluri de referinţă, care descriu ce ştie, înţelege şi este capabilă să facă o persoană (rezultate ale învăţării). Nivelurile calificărilor naţionale vor fi corelate cu unul din nivelurile de referinţă EQF începând de la nivelul de bază (nivelul 1) până la cel mai avansat (nivelul 8). Fiecare dintre cele 8 niveluri ale Cadrului European al Calificărilor (CEC) este definit de un set de descriptori care indică rezultatele învăţării relevante pentru calificările de la nivelul respectiv în orice sistem de calificări (vezi *Recomandarea Parlamentului European şi a Consiliului din 23 aprilie 2008 privind stabilirea Cadrului european al calificărilor pentru învăţarea de-a lungul vieţii*, în *Jurnalul Oficial al Uniunii Europene*, C 111/1 din 6.5.2008). În acest fel, va fi posibilă o comparare între calificările naţionale, care va permite persoanelor, în cazul în care se mută dintr-o ţară în alta, să nu fie nevoite să repete învăţarea sau să fie angajate pe posturi corespunzătoare competenţelor dobândite.

În cadrul CEC, rezultatele învăţării înseamnă ceea ce cunoaşte, înţelege şi poate face persoana care învaţă, la terminarea procesului de învăţare. Aşadar, accentul se pune pe rezultatele proceselor de învăţare, şi nu pe durata studiilor. Rezultatele învăţării se împart în trei categorii: cunoştinţe, abilităţi şi competenţe. Astfel, calificările, în combinaţii diferite, acoperă o gamă largă de rezultate ale învăţării, inclusiv cunoştinţe teoretice, abilităţi practice şi tehnice şi competenţe sociale, dintre care abilitatea de a lucra împreună cu ceilalţi este vitală.

Prin utilizarea rezultatelor învăţării ca un punct comun de referinţă, Cadrul European al Calificărilor va facilita comparaţia şi transferul de calificări între ţări, sisteme şi instituţii, prin urmare, va fi util unei game largi de utilizatori, atât la nivel european, cât şi naţional (Comisia Europeană, 2009). Această relaţie strânsă dintre sistemele naţionale de calificări va avea multe beneficii: o mobilitate mai mare pentru persoanele care învaţă şi pentru lucrători, creşterea accesului şi a participării la formele de învăţare de-a lungul întregii vieţi, validarea învăţării nonformale şi informale, accentuarea transparenţei calificărilor acordate în afara sistemelor naţionale (de exemplu, de către organizaţii sectoriale şi companii multinaţionale).

Comisia Europeană urmărește crearea, până în 2025, a unui spațiu european al educației, astfel încât întreg potențialul educației și culturii statelor membre să fie pus în slujba creării de locuri de muncă, creșterii economice și echității sociale. Până în 2025 ar trebui să trăim într-o Europă în care învățământul, participarea la studii și cercetarea să nu fie mărginite de frontiere, ci dimpotrivă, studiile, învățământul și munca într-un alt stat membru să fie ceva firesc. Educația și cultura sunt esențiale pentru sentimentul de apropiere între europeni și pentru viitorul cetățenilor, precum și pentru Uniune în ansamblul său. Toți europenii ar trebui să poată beneficia de diversitatea patrimoniului cultural și educațional comun (Consiliul Uniunii Europene, 2018). Spațiul european al educației ar trebui să includă: transformarea mobilității într-o realitate a tuturor, recunoașterea reciprocă a diplomelor, consolidarea cooperării privind dezvoltarea programelor școlare, îmbunătățirea învățării limbilor străine, promovarea învățării pe tot parcursul vieții, integrarea inovării și a competențelor digitale în învățământ, sprijinirea cadrelor didactice pentru dezvoltare profesională, crearea unei rețele a universităților europene care să faciliteze colaborarea lor transfrontalieră, investiții în învățământ, conservarea patrimoniului cultural.

## 4. COMPETENȚELE-CHEIE

Într-o lume din ce în ce mai globalizată, persoanele au nevoie de o gamă largă de abilități pentru a se adapta și a prospera într-un mediu aflat în rapidă schimbare. Ritmul dezvoltării sociale, noile tehnologii, economia globalizată fac necesare dobândirea și aprofundarea unor abilități speciale. Azi, aceste achiziții trebuie să fie dobândite la nivel de masă de către absolvenți. În ceea ce îi privește pe profesori, ei trebuie să fie bine pregătiți în domeniul lor de specialitate, să aibă abilități pedagogice necesare pentru a le preda elevilor cunoștințele de specialitate, să fie capabili să predea la clase de elevi eterogene, să utilizeze efectiv TIC și să-i ajute pe elevi să-și formeze competențe transversale. În 2006, Parlamentul European și Consiliul Uniunii Europene au adoptat *Recomandarea privind competențele-cheie pentru învățarea pe parcursul întregii vieți* (2006/962/EC), care presupune ca guvernele țărilor

Uniunii Europene să includă predarea și învățarea competențelor-cheie în strategiile lor de învățare pe tot parcursul vieții[2]. Recomandarea identifică opt competențe-cheie, care sunt fundamentale pentru fiecare persoană în cadrul unei societăți bazate pe cunoaștere. Cele opt competențe-cheie sunt:

1. Comunicarea în limba maternă: abilitatea de a exprima și interpreta concepte, gânduri, sentimente, fapte și opinii, atât în formă orală, cât și scrisă (ascultare, vorbire, citire și scriere), abilitatea de a interacționa într-un mod adecvat în cadrul întregii game a contextelor sociale și culturale (la serviciu, acasă sau în timpul liber), de a înțelege și a-i face pe alții să înțeleagă diferite mesaje în situații variate, capacitatea de a citi și înțelege diferite texte adoptând strategia potrivita scopului citirii (informare/instruire/de plăcere) și diferitelor tipuri de text, capacitatea de a scrie texte pentru o varietate de scopuri, capacitatea de a distinge informația relevantă de cea nerelevantă, capacitatea de a-ți formula propriile argumente într-o manieră convingătoare și a lua în considerație alte puncte de vedere exprimate atât verbal, cât și în scris.
2. Comunicarea într-o limbă străină, care are aceleași dimensiuni ca și comunicarea în limba maternă, dar include și abilitățile de mediere (rezumarea, parafrazarea, interpretarea sau traducerea) și înțelegere interculturală, capacitatea de a iniția și susține conversații pe subiecte familiare, capacitatea de a citi și înțelege texte scrise de nespecialiști într-o gamă variată de subiecte sau texte specializate într-un domeniu familiar.
3. Competența matematică și competențele elementare în știință și tehnologie. Alfabetizarea matematică este abilitatea de a aduna, scădea, înmulți și împărți mental sau în scris pentru a rezolva o gamă de probleme în situațiile vieții cotidiene, capacitatea de a gândi și raționa matematic, de a înțelege și utiliza diferite reprezentări ale obiectelor, fenomenelor și situațiilor matematice, capacitatea de a

[2] Fiecare țară din UE implementează recomandarea în manieră proprie. În România s-a asumat acest cadru de referință în politicile educaționale, cele 8 competențe-cheie apărând în *Legea Educației Naționale* (nr. 1/2011).

distinge între concepte matematice. Alfabetizarea ştiinţifică se referă la abilitatea şi dorinţa de a utiliza cunoştinţele şi metodologia menită să explice lumea naturală, înţelegerea lumii naturale şi abilitatea de a pune în aplicare cunoştinţele şi tehnologia pentru a răspunde nevoilor umane percepute, capacitatea de a recunoaşte trăsăturile esenţiale ale fenomenelor studiate. Competenţa în tehnologie se referă la înţelegerea şi utilizarea acelor cunoştinţe şi metode care pot modifica/schimba cadrul natural, ca răspuns la nevoile şi dorinţele oamenilor, precum şi la capacitatea de a utiliza şi manipula instrumente tehnologice.

4. Competenţa digitală şi de utilizare a noilor tehnologii ale informaţiei şi comunicării implică utilizarea critică şi cu încredere a acestora la muncă, în timpul liber şi pentru comunicare. Aceste competenţe se referă la gândirea logică şi critică, la abilităţile de management al informaţiei la standarde înalte şi la abilităţi de comunicare dezvoltate. La nivelul de bază, abilităţile TIC cuprind utilizarea tehnologiei multimedia pentru a primi, evalua, stoca, produce, prezenta şi schimba informaţii şi pentru a comunica şi a participa în reţele, prin internet.
5. A învăţa să înveţi: abilitatea de gestionare eficientă a propriei învăţări, disponibilitatea de a organiza şi reglementa propria învăţare (aceasta include abilitatea de a organiza eficient timpul, de a rezolva probleme, de a achiziţiona, procesa, evalua şi asimila noi cunoştinţe şi de a aplica noile cunoştinţe şi deprinderi într-o varietate de contexte – acasă, la serviciu, în educaţie şi instruire), autonomia, disciplina, perseverenţa în procesul de învăţare, capacitatea de concentrare pe termen scurt şi pe termen lung, capacitatea de a reflecta critic asupra conţinutului şi scopului învăţării, capacitatea de a comunica utilizând mijloacele potrivite (intonaţie, gestică, mimică etc.). A învăţa să înveţi contribuie puternic la managementul traseului profesional.
6. Competenţe sociale şi civice cuprind toate formele comportamentale care trebuie stăpânite pentru ca un individ să fie capabil să participe într-un mod eficient şi constructiv la viaţa socială democratică şi să rezolve conflictele, dacă este cazul. Abilităţile interpersonale sunt necesare pentru interacţiunea efectivă (individual şi în grupuri)

și sunt utilizate atât în domenii private, cât și în domenii publice (din perspectivă civică). Sunt cuprinse în această competență-cheie capacitatea de a manifesta solidaritate în a rezolva problemele care afectează comunitatea, capacitatea de a relaționa eficient cu instituții din domeniul public, capacitatea de a comunica constructiv în situații sociale diferite (a tolera alte puncte de vedere, a conștientiza responsabilitatea individuală și colectivă), capacitatea de a crea încredere și empatie, capacitatea de a distinge între viața personală și cea profesională, capacitatea de a conștientiza și înțelege identitatea culturală națională în interacțiune cu identitatea culturală a Europei și a restului lumii, capacitatea de a observa și înțelege puncte de vedere care țin de contexte culturale diferite.

7. Spirit de inițiativă și antreprenoriat: abilitatea de a pune ideile în practică prin creativitate, inovație și asumarea de riscuri, precum și abilitatea de a planifica și gestiona proiecte. Această competență-cheie are o componentă activă și una pasivă: cuprinde atât capacitatea de a induce schimbări, cât și abilitatea de a le primi, sprijini și adapta la inovația adusă de către factorii externi. Ea implică asumarea responsabilității pentru acțiunile întreprinse, dezvoltarea unei viziuni strategice, stabilirea obiectivelor și realizarea lor, motivația de a reuși, capacitatea de a elabora și implementa un proiect, capacitatea de a lucra în mod cooperant și flexibil în cadrul unei echipe, capacitatea de inițiativă și capacitatea de a răspunde pozitiv la schimbări, abilitatea de a-ți identifica punctele slabe și punctele forte, capacitatea de a evalua și a-ți asuma riscuri în diverse situații.
8. Sensibilizare și exprimare culturală: abilitatea de a aprecia importanța exprimării creative a ideilor, experiențelor și emoțiilor într-o varietate de medii (muzică, literatură, artele vizuale și ale spectacolului). Această competență-cheie cuprinde aptitudini de exprimare culturală, capacitatea de a te exprima artistic printr-o gamă variată de mijloace media, în concordanță cu abilitățile individuale, capacitatea de a aprecia și de a te bucura de arta diferitelor culturi, capacitatea de a identifica oportunități economice și de a le utiliza în cadrul activităților

culturale, capacitatea de a-ţi manifesta creativitatea şi de a-ţi exprima punctele de vedere faţă de ceilalţi.

Aceste competenţe-cheie sunt achiziţii ale învăţării (combinaţii de cunoştinţe, deprinderi şi atitudini adecvate contextului) care permit adaptarea flexibilă şi rapidă a absolventului la viaţa socioprofesională.

Comisia Europeană utilizează cele opt competenţe-cheie pentru a încuraja învăţarea reciprocă şi schimbul de bune practici între ţările membre şi promovează utilizarea lor pe scară largă în politicile sale conexe. În 2009, Uniunea Europeană a convenit asupra unui nou program strategic pentru cooperarea europeană în domeniul educaţiei şi formării profesionale până în 2020 (ET 2020), care a înlocuit programul anterior, ET 2010. Programul a identificat necesitatea ca învăţarea pe tot parcursul vieţii şi mobilitatea să devină o realitate, sistemele de educaţie şi formare profesională mult mai receptive la schimbare în întreaga lume.

## 5. SISTEMUL CREDITELOR EUROPENE TRANSFERABILE ŞI RECUNOAŞTEREA DIPLOMELOR

Pentru a dezvolta un învăţământ superior centrat pe student şi a promova mobilitatea studenţilor în spiritul procesului Bologna de creare a Spaţiului Învăţământului Superior European, Ordinul Ministrului Educaţiei şi Cercetării nr. 3617/2005 a stabilit aplicarea Sistemului European de Credite Transferabile (European Credit Transfer System – ECTS) în toate instituţiile de învăţământ superior din România. Sistemului European de Credite Transferabile este utilizat atât în evidenţa rezultatelor profesionale ale propriilor studenţi, cât şi în realizarea transferului de rezultate profesionale obţinute de studenţi ca urmare a frecventării şi promovării unor discipline cuprinse în planurile de învăţământ ale altor universităţi din ţară şi din străinătate sau ale altor programe de studii din propria universitate. Alocarea de credite se referă la toate disciplinele (obligatorii, opţionale şi facultative) oferite în planurile de învăţământ, inclusiv stagiile de practică, precum şi la elaborarea şi susţinerea lucrărilor de absolvire (lucrări de licenţă, disertaţii, proiecte de diplomă) şi se face în conformitate cu metodologia Sistemului

European de Credite Transferabile, conform căreia 60 de credite reprezintă echivalentul numeric pentru cantitatea normală de muncă intelectuală a studentului mediu pe parcursul unui an universitar (30 de credite corespund, de obicei, unui semestru). Un credit de studiu transferabil reprezintă, așadar, cantitatea de muncă intelectuală dirijată și independentă necesară pentru finalizarea de către student a unei unități componente a unui curs din cadrul unui program de studii universitare, completată cu validarea rezultatelor învățării (vezi *Sistemul European de Credite Transferabile și de Acumulare (ECTS) și Suplimentul la Diplomă (DS)*, Bruxelles, 17 iulie 2004).

Creditele sunt unități de măsură convenționale reprezentate sub forma unor valori numerice, care reflectă volumul de muncă necesar asimilării de către studenți a unei discipline sub forma diferitelor activități (curs, seminar, activitate practică, laborator, studiu individual, examene sau alte probe de evaluare finală). Cantitatea de muncă intelectuală a studentului vizează orele de prezență fizică la activitățile didactice organizate (cursuri, seminarii, lucrări practice etc.), dar și orele de studiu individual, elaborarea de lucrări etc. necesare pentru atingerea obiectivelor formative ale disciplinei (în general, se consideră că unui credit îi corespund 25-30 de ore de muncă a studentului mediu). Sistemul creditelor transferabile este criteriul esențial pentru recunoașterea internațională a diplomelor (vezi *Legea Educației Naționale*, 1/2011, art. 149 și Ordinul MECTS nr. 5562 din 7 octombrie 2011 pentru aprobarea Metodologiei privind sistemul de acumulare, recunoaștere și echivalare a creditelor profesionale transferabile). Aprecierea activității prin credite permite: transparența informațiilor privind programele de studii, mobilitatea studenților, recunoașterea perioadelor de studii, recunoașterea diplomelor, diversificarea gradului de opțiuni ale studentului și flexibilitatea programului de studiu în cadrul planului de învățământ, recunoașterea perioadelor compacte de studiu efectuate în alte universități, elaborarea documentației și realizarea acordurilor de cooperare în vederea asigurării mobilității studenților, încadrarea în normele învățământului european.

Inițiat în 1999, procesul Bologna a facilitat, dar nu a asigurat, recunoașterea reciprocă a diplomelor din învățământul superior din 48 de țări. Sistemul European comun de Transfer al Creditelor reglementează

acumularea și transferul de credite de studiu din învățământul superior, astfel încât studiile efectuate într-o țară să fie recunoscute și în altele. Acest sistem este utilizat în toate schimburile Erasmus pentru studenți. Sistemul european de credite pentru educație și formare profesională prevede o abordare comparabilă pentru formarea profesională și educație, dar, în ceea ce privește punerea în aplicare, este în continuare într-un stadiu mai puțin avansat (Comisia Europeană, 2017).

Înființat în 2008, Cadrul European al Calificărilor – un instrument fără caracter juridic obligatoriu – permite compararea sistemelor de calificări din Europa. Acesta facilitează procesul de recunoaștere și se bazează pe opt niveluri comune de referință, care descriu ceea ce cunoaște, înțelege și este capabil să facă un cursant. În prezent, doar învățământul superior dispune de o procedură europeană de recunoaștere reciprocă, fără caracter obligatoriu, a diplomelor de licență, masterat și doctorat. Datorită Cadrului European al Calificărilor a crescut comparabilitatea nivelurilor de educație între diferite state membre. Un tânăr care dorește să obțină, într-un alt stat membru, recunoașterea unei calificări corespunzătoare nivelului secundar superior întâmpină, de multe ori, dificultăți. Acest lucru se datorează faptului că deciziile privind admiterea la un anumit program de studii și calificările necesare pentru a avea acces la studii sunt lăsate la latitudinea universităților.

În *Concluziile Consiliului privind trecerea la o viziune a unui Spațiu european al educației* din 22 mai 2018 se reamintește faptul că, în conformitate cu articolul 165, alineatul (2) din Tratatul privind funcționarea Uniunii Europene, trebuie încurajată recunoașterea academică a diplomelor și a perioadelor de studiu, în baza Convenției de la Lisabona privind recunoașterea atestatelor obținute în învățământul superior în statele din regiunea Europei și a textelor subsidiare acesteia, în vederea promovării mobilității studenților și a profesorilor. În acest sens, se respectă pe deplin responsabilitățile și competențele statelor membre în acest domeniu, subliniindu-se că soluțiile propuse la nivelul Uniunii Europene ar trebui să se bazeze pe transparență și încredere și ar trebui să țină seama de specificul sistemelor de educație ale statelor membre.

În Uniunea Europeană, se dorește inițierea unui nou „proces Sorbona"[3], care să pregătească terenul pentru o propunere a Comisiei privind recunoașterea reciprocă a diplomelor de învățământ superior și a diplomelor de absolvire a învățământului secundar și facilitarea validării transfrontaliere a certificatelor de formare și învățare pe tot parcursul vieții. Inițiativa urmează să fie sprijinită prin dezvoltarea și lansarea unui sistem electronic securizat pentru stocarea și eliberarea de diplome universitare, care să faciliteze verificarea autenticității.

## 6. INOVAȚIE ȘI REFORMĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNT

Sistemul de învățământ se găsește mereu în situația de a se confrunta cu schimbările survenite la nivel social și, implicit, la nivelul mediului educațional. Inovația în învățământ este unul dintre conceptele care reține atenția specialiștilor în științele educației de mai mult timp. Definiția considerată de referință este cea a lui A.M. Huberman (1978, p. 7): „O inovație este o ameliorare măsurabilă, deliberată, durabilă și puțin probabil să se producă frecvent". Huberman diferențiază între inovații care introduc schimbări tehnice, inovații de natură conceptuală și inovații care introduc schimbări în relațiile interpersonale. Inovația semnifică o schimbare cu caracter deliberat, care se constituie printr-un ansamblu de relații între procesul de elaborare a deciziilor, care generează structura de conținut a inovației – proces localizat la nivelul instituțiilor de conducere și implementare a deciziilor – și procesul de aplicare a deciziilor inovatoare la nivelul unității școlare.

Inovația reprezintă „acea schimbare în domeniul structurilor și practicilor învățământului care are drept scop ameliorarea sistemului" (Thomas, 1977, p. 100). Și J. Hassenforder (1977) definește inovația în învățământ drept

[3] Prin Declarația de la Sorbona (25 mai 1998), miniștrii responsabili cu învățământul superior din Franța, Italia, Germania și Marea Britanie lansau apelul către alte state europene de a se alătura obiectivului creării unui spațiu european al învățământului superior, unde identitățile naționale și interesele comune pot interacționa și dezvolta în beneficiul Europei. Un element principal al declarației a fost armonizarea progresivă a cadrului general al derulării ciclurilor de studii și al acordării diplomelor prin întărirea experienței deja existente a diplomelor unite, a inițiativelor-pilot și a dialogului, începute prin Convenția de la Lisabona.

„o tentativă de orice natură, care își propune în mod conștient și deliberat să introducă o schimbare în sistemul de învățământ, în scopul de a-l îmbunătăți". Ea se dezvoltă sub influența următorilor factori: evoluția mentalităților, exigențele sociale, dezvoltarea științelor și a noilor mijloace de comunicare (tehnologiile moderne), năzuințele cadrelor didactice.

Inovarea este un proces care se dorește a fi o acțiune de schimbare și un mijloc de introducere a unui element sau a unui sistem într-un context deja structurat (Cros, 2000). A inova înseamnă a aduce, în mod intenționat, ceva nou în practica anterioară obișnuită. Inovarea poate fi obiectul unei singure persoane, al unui grup de oameni sau al unei instituții întregi (De Ketele, 2010).

A.M. Huberman (1978) distinge următoarele tipuri de inovare:

1. substituirea (înlocuirea unui element din sistemul de învățământ, dacă aceste este depășit, uzat fizic sau moral);
2. remanierea (schimbarea structurilor existente);
3. adăugarea, fără schimbare, a unor elemente sau structuri noi la cele deja existente;
4. restructurarea, atât în planul reorganizării spațiului de lucru, cât și al modificării planurilor sau al revizuirii relațiilor;
5. eliminarea vechiului din comportament, baza materială sau conținutul manualelor și programelor;
6. consolidarea a ceea ce este eficient, cu randament prin reciclare, extindere, generalizare etc.

În învățământ, inovația acționează la nivelul tuturor componentelor sale: structură și organizare, conținut, strategii de predare-învățare, mediul educațional, iar rezultatele la care se ajunge depind și de caracteristicile socioeconomice ale societății și de particularitățile sistemului de învățământ. Succesul aplicării inovațiilor depinde de atitudinea cadrelor didactice. Unele atitudini de reticență la aplicarea inovațiilor se pot explica fie prin faptul că cercetarea nu a validat convingător eficacitatea soluțiilor, fie prin faptul că factorii de decizie nu promovează o politică de stimulare a schimbărilor în educație.

Diferența dintre reformă și inovație în învățământ este dată și de faptul că, în timp ce prima este impusă de la nivel central – de sus în jos – și are de la început un grad mare de generalitate, cea de-a doua, inovarea, poate pleca de la nivelul unei instituții de învățământ, de la nivelul unui colectiv didactic, cercetători, grup de parteneri în problematica educației – de jos în sus – și abia după ce-și dovedește eficiența este preluată la un nivel mai larg. Ceea ce caracterizează reformele este faptul că ele concentrează diversele inovații într-un model unitar și echilibrat, evitând intervențiile anarhice și disparate, care ar deregla procesele interne ale sistemului.

În documentele de politică a educației, se consideră că reforma învățământului implică schimbări radicale privind finalitățile, strategia și prioritățile educației, angajând modificări ample ale structurii majore a sistemului. Altfel spus, ea presupune o modificare amplă a învățământului în orientare (finalitate), structură (de organizare, materială, de conducere, de relație cu mediul social) și conținut (plan de învățământ, programe școlare, manuale). Legislația specifică unei reforme a învățământului vizează schimbarea globală a structurilor, instituțiilor și cadrului de organizare și funcționare, conform noilor finalități sau noului model de educație. O asemenea legislație ține seama atât de funcțiile specifice sistemului de învățământ, cât și de noile finalități socio-educaționale prioritare.

Noile finalități prioritare, noile paradigme educaționale fac necesară o politică de reformă, iar aceasta presupune o legislație corespunzătoare, ca mijloc absolut necesar al promovării unei politici reformatoare, care permite schimbarea structurilor, organizării și funcționării sistemului, precum și introducerea generalizată a unor inovații, conform noilor mize sociale și finalități socio-educaționale. În relația inovație-reformă, inovația reprezintă o schimbare în structura și randamentul practicilor din sistemul de învățământ, iar reforma mijlocul care are funcția de a servi scopului introducerii inovației în învățământ. Reforma introduce schimbări fundamentale într-o politică instituțională. Pentru a fi tradusă în practici pedagogice eficiente, o reformă presupune introducerea efectivă a inovațiilor (ceva nou în comparație cu practicile anterioare); reforma presupune inovație (De Ketele, 2010).

Reforma sistemelor de învăţământ contemporane se realizează, în principal, în două forme:

1. reforma de evoluţie, care se referă la schimbările graduale şi progresive, ca urmare a devenirii sistemului şi autoreglării sale;
2. reforma de restructurare, care, pe lângă modernizarea conţinuturilor, mijloacelor şi strategiilor didactice, vizează schimbări structurale substanţiale la nivelul modului de organizare şi funcţionare a sistemului educativ.

În strategia reformei învăţământului se pot structura elemente ale unei reforme de reconstrucţie (schimbarea structurilor şi modului de organizare şi funcţionare a sistemului, conform noilor finalităţi) cu elemente ale unei reforme de evoluţie (schimbări şi inovaţii punctuale prin autoreglarea sistemului educativ).

Pentru a avea rezultatele dorite, reforma învăţământului trebuie să fie riguroasă în desfăşurare, relevantă şi consistentă, ceea ce este posibil prin respectarea câtorva principii:

1. Principiul coerenţei, care presupune asigurarea: a) coerenţei teleologice (între scopuri şi mijloace); b) coerenţei strategice (ordonarea logică şi cronologică a acţiunilor); c) coerenţei intersectoriale (corelarea reformei educaţiei cu reforma economică şi socială); d) coerenţei acţionale (asigurarea consensului între principalii actori ai reformei).
2. Principiul funcţionalităţii, care vizează evitarea sacrificiului generaţiilor actuale de elevi/studenţi, conservarea echilibrului şi stării de funcţionare a sistemului educativ, proiectarea unor direcţii de acţiune constante şi preluarea critică şi diferenţiată a elementelor pozitive din vechiul sistem educativ.
3. Principiul autoreglării, care vizează valorificarea resurselor proprii de dezvoltare şi inovare a sistemului de învăţământ şi asigurarea participării active la reformă a tuturor agenţilor schimbării.

Reforma presupune evaluări şi autoreglări continue, instituirea unui sistem corector, pe care inovaţiile izolate nu reuşesc să-l asigure. Strategiile de reformă cu şanse de succes trebuie să aibă anumite caracteristici (*Antologia*

*legilor învățământului din România*, 2004): să fie proiectate pe termen lung (prea multă reformă consecutivă înseamnă „moartea reformei", deoarece nu se acordă timpul necesar de adaptare la schimbări și de angrenare a părților implicate în procesul de reformă), să nu fie prea radicale, să nu ignore experiențele trecutului (tradițiile specifice), să nu fie impuse de sus în jos sau din afară, să implice profesorii, familiile, comunitatea la o evaluare coparticipativă a nevoilor și resurselor de educație, să stimuleze participarea activă a cadrelor didactice la realizarea inovațiilor, ceea ce implică un anumit statut social, cultural, material al acestora, respectarea demnității lor, asumarea clară a responsabilităților de către factorii de decizie politică și administrativă pe baza consultării democratice a tuturor celor interesați, cooperarea strânsă a factorilor de decizie, cercetării științifice și cadrelor didactice ca factor decisiv.

## 7. CETĂȚENIA DEMOCRATICĂ[4]

Conceptul de „cetățenie" este unul dintre cele mai frecvent utilizate în discuțiile privind modul de manifestare a individului în cadrul societății. Ca mai toți termenii folosiți atunci când este discutată viața politică și socială, cel de „cetățenie" este departe de a avea un sens general acceptat și stabil. Situația este totuși una firească. Sensurile termenului „cetățenie" sunt deschise noilor experiențe, pe care viața într-o societate democratică ni le prilejuiește. Aceasta face ca orice încercare de construcție sintetică și sistematică să fie dificilă. Conținutul noțiunii de „cetățenie" s-a îmbogățit treptat, odată cu diversificarea tipurilor de prezență în lume a individului și a tipurilor de relații pe care acesta le stabilește cu ceilalți. Societăți diferite au atribuit și continuă să atribuie drepturi și responsabilități diferite membrilor lor, deoarece nu există un principiu universal care să determine în mod necesar drepturile și responsabilitățile legate de cetățenie în general.

[4] Pentru o abordare extinsă a acestei problematici vezi lucrarea noastră *Cetățenia democratică - o provocare pentru educație*, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca, 2004.

Elementele civile, politice şi sociale ale acesteia au baze instituţionale specifice şi un istoric diferit de la o societate la alta.

O societate democratică modernă se bazează pe afirmarea drepturilor şi îndatoririlor cetăţenilor, pe implicarea responsabilă a acestora în treburile „cetăţii", pe coeziunea şi solidaritatea socială, pe ordinea juridică şi morală. Desigur, pot exista diferenţe ale modului de abordare a cetăţeniei, care provin din varietatea tradiţiilor culturale şi sociale, din diferitele modalităţi de evaluare a lumii contemporane, de reconsiderare a trecutului şi de configurare a viitorului. La baza oricărei abordări a problematicii cetăţeniei democratice se vor regăsi, inevitabil, o serie de concepte: libertate şi responsabilitate, iniţiativă individuală, diversitate, dreptate, responsabilitate etc., care desemnează valori fundamentale ale societăţii democratice. Democraţia este un concept a cărui accepţiune se află într-o continuă schimbare: „Întreaga istorie dovedeşte că democraţia realizată nu este niciodată decât un moment al mişcării democratice. O mişcare nu se opreşte niciodată deoarece, pentru oamenii care o suscită, democraţia este Binele", scrie G. Burdeau (1989, p. 151). Datorită dinamicii condiţiilor sociale, în permanenţă democraţia trebuie reînnoită sau chiar reinventată. Procesul de revizuire constantă a semnificaţiei acestui concept nu se va opri niciodată: „Întotdeauna vor fi de întreprins o extindere sau o dezvoltare pe mai departe a democraţiei. Aceasta nu înseamnă a afirma că în cele din urmă poate fi atinsă o democraţie perfectă, nu mai mult decât libertatea sau dreptatea perfectă. Este vorba despre faptul că, probabil, ideea sau idealul vor funcţiona mai curând ca un corectiv decât ca o proptea pentru complezenţă" (Arblaster, 1998, p. 32). La baza tuturor definiţiilor date democraţiei stă ideea de putere a poporului, privit ca autoritate politică ultimă. Dar semnificaţia acestui concept nu este în exclusivitate una de natură politică, desemnând o formă de guvernare sau dreptul de a alege o formă de guvernare; ea se extinde asupra întregii vieţi sociale, impunând un ideal şi nişte norme prin intermediul cărora întreaga realitate este evaluată şi considerată dezirabilă sau indezirabilă.

Şi „cetăţenia" este un concept a cărui semnificaţie, de altfel deosebit de complexă, se află într-o continuă schimbare, motiv pentru care este dificil de delimitat cu precizie. Iată cum explică M. Richard această dificultate:

„Ideea de cetățenie, inventată de lumea modernă, nu are unitatea și claritatea conceptuală a unui obiect pur al înțelegerii, mai întâi pentru că, din punctul de vedere al dreptului natural, ea nu s-a detașat de o ambiguitate relativă la o pretinsă natură umană prezentată ca fiind universală și totuși proprie unei culturi bine determinate; apoi, pentru că este amplificată de o valoare afectivă și morală – dacă este flatant să fii cetățean, atunci trebuie să fii unul «bun» – care îi complică reprezentarea" (Richard, 2000, p. 88). În fiecare țară, condițiile de acces la cetățenie au evoluat în timp, odată cu regimurile politice, ideologiile și mentalitățile dintre cele mai diverse. Din acest motiv, reprezentarea pe care o are cetățeanul despre sine și despre ceilalți se supune unor modele relative, în funcție de variabile culturale, de mutațiile tehnologice, de convențiile stabilite la nivel suprastatal, care tind să-și subordoneze politicile publice naționale. Privit prin prisma acestor repere, conceptul de „cetățenie" ne apare ca fiind unul multidimensional, conținutul său cuprinzând elemente politice, juridice, sociale, economice și culturale. Semnificația sa este, așadar, deosebit de complexă.

Deși frecvent folosit, conceptul de „cetățenie" nu este ușor de definit. Iată de ce, pentru a oferi o perspectivă cuprinzătoare asupra semnificației sale, vom releva mai întâi faptul că cetățeniei îi pot fi atribuite, mergând pe urmele sociologului T.H. Marshall (1950), următoarele două caracteristici majore:

1. Cetățenia este un statut. Drepturile conferă identitate individului, iar ansamblul drepturilor, al așteptărilor individului față de ceilalți definește statutul său. Ansamblul obligațiilor, adică al așteptărilor celorlalți de la el, se traduce în rolul/rolurile pe care le are de îndeplinit în societate. Între individ și societate se stabilește o relație de așteptări reciproce, în care drepturile și obligațiile sunt pârghiile prin care fiecare se manifestă. Cetățenia este un statut conferit tuturor acelora care sunt membri ai unei comunități politice. Toți cei care posedă statutul de cetățean sunt egali în ceea ce privește drepturile și responsabilitățile pe care acesta le conferă. Drepturile și responsabilitățile sunt complementare, neputându-se vorbi de drept fără a face apel la reversul său, obligația. Existența comună solicită, pe lângă drepturile acordate în mod egal

fiecărui individ, și asumarea de către acesta a unor îndatoriri față de semeni (Richard, 2000). Așteptările, competențele și împuternicirile asociate unui statut anume și care, prin aceasta, definesc poziția socială a individului constituie o parte din chiar mecanismul de funcționare a unei societăți. În al doilea rând, cetățenia reprezintă un rol; ea este o identitate, o expresie a calității de membru al unei comunități politice. Cetățenia înseamnă implicare în activități publice a tuturor acelora care dispun de dreptul de a o face (Barbalet, 1998). Putem spune că abordarea cetățeniei ca statut se bazează pe o interpretare juridică, pe când abordarea cetățeniei ca rol trimite la sensul său cultural și la identitatea civică, pe care un individ și le asumă din propria sa voință. Cetățenia definește apartenența la un stat și, în virtutea acestei apartenențe, îi conferă individului un statut juridic la care sunt atașate drepturi și îndatoriri.

2. Cetățenia implică egalitate în drepturi și justiție socială. Toți oamenii, în calitatea lor de cetățeni, sunt egali în fața legii și, prin urmare, nicio persoană sau grup social nu este privilegiat juridic. Unul dintre cele mai importante principii ale democrației, stipulat și prin *Declarația Universală a Drepturilor Omului* (1948), este cel al egalității șanselor (de succes sau de reușită) în viață pentru toți indivizii unei societăți. Respectarea acestui principiu în statele democratice este o modalitate esențială de limitare și de eliminare (cel puțin parțială) a inegalităților sociale dintre cetățeni. Cetățenia le asigură oamenilor accesul la drepturi și, în consecință, ea presupune o responsabilizare a individului și o luptă continuă a acestuia pentru obținerea drepturilor sale.

T.H. Marshall (1950) consideră că cetățenia are trei componente majore, identificate în funcție de drepturile pe care le promovează și de instituțiile sociale prin care aceste drepturi sunt exercitate:

1. Componenta civilă, care este alcătuită dintr-o serie de drepturi fundamentale: libertatea persoanei, libertatea cuvântului, a gândirii și a credinței religioase, dreptul la proprietate, egalitatea în fața legii etc. Asociat acestor drepturi civile este statul de drept, dar și un sistem de instituții care veghează la respectarea lor.

2. Componenta politică, care constă în dreptul de a participa la exercitarea puterii politice, ca membru al unui organism învestit cu autoritate politică sau ca alegător al membrilor unui asemenea organism (dreptul de a alege și de a fi ales).
3. Componenta socială, care reprezintă dreptul indivizilor la un anumit standard de viață (drepturile sociale și o parte dintre cele economice). Drepturile sociale sau de protecție socială, realizate prin serviciile sociale și prin sistemul de învățământ, asigură indivizilor accesul egal la sănătate, protecție socială, educație, spațiul de locuit și un nivel minim al venitului.

Problema componentei culturale a cetățeniei, pe care o adăugăm la cele evidențiate de către T.H. Marshall, se pune pe un plan mai general. Inițierea în cultură, descoperirea spiritualității și a valențelor ei îi ajută pe indivizi să-și înnobileze spiritul, să-și formeze o conștiință axiologică indispensabilă disponibilității pentru cetățenia democratică. Valorile însușite se situează într-un orizont al trebuințelor individuale și sociale, manifestându-se prin atitudini și modele de comportament manifeste în toate activitățile sociale.

Valorile culturale stau la baza unor modele acționale în diverse împrejurări ale vieții. Socializarea individului are la bază inclusiv transmiterea unui sistem de valori de la o generație la alta. Sistemul social poate fi privit și ca o configurație de modele culturale, care furnizează individului tehnici de viață în grup, de interacțiune și integrare socială, conform unor așteptări sau cerințe indispensabile în perspectiva convieţuirii sociale.

Mereu se subliniază, la nivelul diferitelor tipuri de discurs, importanța identității individului, pentru care componenta culturală este foarte importantă. Această componentă ridică problema calității de membru al unor grupuri, comunități, popoare, care construiesc identitatea fiecărui individ și care reprezintă atât o moștenire, cât și o perspectivă a evoluțiilor viitoare. Drepturile culturale, justificate prin necesitatea respectării diversității, sunt considerate ca o nouă generație de drepturi ale omului, după drepturile civice, drepturile politice, drepturile economice și cele sociale.

Cetățenia este legată de context, în sensul că poate avea simultan un conținut cultural divers, determinat de mentalități și identități diferite,

în funcţie de comunitatea politică la care se referă (regională, naţională, europeană). Totodată, deşi sentimentul de apartenenţă se bazează pe valori împărtăşite, identitate sau moştenire istorică comună, dimensiunea culturală rămâne totuşi legată de proiecţiile în viitor şi de capacitatea oamenilor de a realiza proiecte colective.

Democraţia este singura idee capabilă să garanteze exercitarea legitimă a puterii politice. Această putere este generată de cetăţeni liberi şi egali, iar cei care o exercită formal se află sub controlul lor. La nivelul ştiinţei politice se operează distincţia între modelul democraţiei reprezentative şi cel al democraţiei directe, participative. Conform modelului democraţiei reprezentative, populaţia este alcătuită în mare parte din indivizi care, în general, nu posedă capacităţile necesare procesului de guvernare (autoguvernare), prin urmare, politica democratică ar fi, în primul rând, o alegere a celor care vor decide în numele tuturor. Într-o astfel de perspectivă, elementul central al judecării unui sistem ca fiind unul democratic îl constituie alegerile libere şi deschise. O persoană care îşi asumă sarcina reprezentării ar trebui să acţioneze, într-o situaţie dată, într-un mod asemănător celor pe care îi reprezintă. Alegerea este doar o parte a reprezentării, care devine completă numai dacă persoana aleasă vorbeşte cu adevărat în numele celor care şi-au manifestat încrederea în ea, împărtăşeşte aceleaşi valori cu aceştia şi caută să fie într-un contact permanent cu realităţile lor.

O alternativă la modelul „democraţiei reprezentative" este „democraţia directă" sau „democraţia participativă", care se concentrează asupra ideii de participare publică a cât mai multor oameni, diferită într-o oarecare măsură de ideea de participare prin reprezentanţi. Noţiunea de „participativă" desemnează faptul că democraţia „este mai mult decât o formă de guvernare; ea este, în primul rând, un mod de trăire prin asociere de experienţe comunicate şi împărtăşite" (Dewey, 1972, p. 82). Cu alte cuvinte, democraţia este un mod de viaţă, oamenii deliberând în comun asupra problemelor şi proiectelor pe care le împărtăşesc, deciziile fiind luate, astfel, de către aceia care sunt afectaţi în mod direct de consecinţele lor. Participarea la guvernări locale, la luarea deciziilor în comunitate, la locul de muncă sau în diverse asociaţii conduce la o participare calitativ superioară la actele

politice naţionale (Almond & Verba, 1996). Aceasta implică, contrar teoriei democraţiei reprezentative, că democraţia funcţionează cel mai bine atunci când se instituie ca un proces viu de participare directă, ca un proces în care cetăţenii nu numai că aleg între elite, ci se implică ei înşişi, prin dezbateri, decizii efective şi soluţii propuse asupra problemelor de interes comun.

Pornind de la constatarea valorii limitate a democraţiei directe şi conştient fiind de faptul că şi democraţia reprezentativă, de altfel cea mai prezentă, îşi are propriile sale limite, J.B. Thompson propune ideea de „democraţie deliberativă", nu atât ca o alternativă la instituţiile reprezentative, cât ca o cale de a le dezvolta şi îmbogăţi: „Prin «democraţie deliberativă» înţeleg o concepţie despre democraţie care îi tratează pe toţi indivizii ca pe agenţi autonomi, capabili să formeze judecăţi raţionale prin asimilarea informaţiei şi a diferitelor puncte de vedere, şi care instituţionalizează o diversitate de mecanisme pentru a încorpora judecăţile individuale în procese de decizie colectivă. Concepţia deliberativă despre democraţie îşi concentrează atenţia asupra proceselor prin care se formează judecăţile şi se iau deciziile. Indivizii sunt chemaţi să examineze alternativele, să cântărească motivele şi argumentele oferite în sprijinul propunerilor particulare şi, pe baza examinării diferitelor puncte de vedere, să formeze judecăţi raţionale. Într-o concepţie deliberativă despre democraţie, legitimitatea unei decizii este întemeiată pe faptul că decizia este rezultatul unui proces de deliberare generalizată. O concepţie deliberativă nu presupune că fiecare individ are deja o voinţă predeterminată ori un set de preferinţe, şi nici nu defineşte legitimitatea doar ca pe însumarea aritmetică a preferinţelor individuale. Mai degrabă, procesul deliberativ însuşi este crucial, căci prin acest proces, prin punerea în balanţă a diferitelor argumente şi puncte de vedere, indivizii pot să-şi formeze voinţele" (Thompson, 2000, p. 243). Deliberarea se dezvoltă pe baza înfruntării opiniilor concurente. Cu cât indivizii dispun de o cantitate mai mare de informaţie, iau în considerare propunerile şi examinează mai atent opiniile şi argumentele avansate de ceilalţi, cu atât este mai mare posibilitatea ca ei să-şi modifice punctele de vedere iniţiale. Aceste demersuri de revendicare şi contrarevendicare, argumentare şi contraargumentare, acceptare şi respingere, înţelegere şi adeziune se pot încheia printr-un vot dat la

un moment dat, care oferă indiciul opiniilor indivizilor angajaţi în procesul deliberării generalizate.

Abordarea conceptului de „cetăţenie democratică" trebuie să pornească de la recunoaşterea principiului drepturilor omului, care impune principalele condiţii ce permit fiecărei persoane să-şi dezvolte şi să-şi folosească cât mai eficient calităţile fizice, intelectuale, morale, socioafective şi spirituale. Ele decurg din aspiraţia tot mai mare a oamenilor la o viaţă în care demnitatea şi valoarea fiecăruia este respectată şi protejată.

În *Declaraţia Universală a Drepturilor Omului* (1948) sunt reafirmate drepturile convenţionale ale indivizilor în tradiţia occidentală: viaţa, libertatea, proprietatea, securitatea persoanei, demnitatea, aplicarea egală a procedurilor legale corecte, libertatea de opinie, de expresie, de asociere şi de reprezentare etc. Acestora li se adaugă aşa-numitele drepturi pozitive, bazate pe imperativele bunăstării omeneşti şi pe anumite imperative morale. Este vorba de o serie de drepturi de natură economică, socială, culturală sau morală: dreptul de a munci, asistenţa socială, educaţia, sănătatea, protecţia împotriva torturii, pedepselor inumane şi degradante, protecţia împotriva persecuţiei etc. Cu alte cuvinte, avem două categorii de drepturi: protectiv-negative, care relevă cât anume să nu se amestece statul în problemele oamenilor, şi protectiv-afirmative, care, dimpotrivă, relevă datoria statului de a oferi acces nediscriminatoriu la educaţie, sănătate, protecţie socială etc.

Putem constata cu uşurinţă că noţiunea de „drepturile omului" este legată de multe altele, precum acelea de libertate, dreptate sau egalitate. De exemplu, accesul la bunurile comune, cum ar fi şcolarizarea, îngrijirea sănătăţii şi chiar munca, este supus, teoretic, regulilor egalităţii. În fond, orice utilizare practică a acestui concept este corelată cu semnificaţii specifice, extrase din spectrul semnificaţiilor tuturor conceptelor adiacente, după cum arată M. Freeden (1998). Configuraţia ideatică ce rezultă în urma unei astfel de corelări va permite o interpretare adecvată a conţinutului conceptului de „drepturi ale omului" şi înţelegerea rolului pe care acestea îl joacă efectiv în viaţa socială.

Primul drept al cetăţeanului într-o societate democratică este acela de a participa la instaurarea legii; prima îndatorire este aceea de a respecta legea,

exercitându-şi libertatea, dezvoltându-şi iniţiativele, organizându-şi relaţiile cu ceilalţi în cadrul definit de lege. Cetăţenia într-o societate democratică implică autonomia individului, ca valoare primară, dar şi simţul responsabilităţii, cunoaşterea obligaţiilor juridice şi morale, pe care le presupune viaţa împreună cu semenii, precum şi respectarea celuilalt fără nicio discriminare.

Accentul pus pe nucleul politico-juridic al noţiunii de „cetăţenie" nu trebuie să conducă la o ignorare a celorlalte aspecte ale acesteia: economic, social şi cultural. Mult timp, cetăţenia a fost limitată la sfera politicii şi încă şi mai mult la simplul act de a vota, dar problema drepturilor economice, culturale şi sociale a fost, treptat, tot mai mult angajată în discuţiile privind cetăţenia. Este important, aşadar, să afirmăm natura complementară a drepturilor civile, politice, economice şi sociale. În consecinţă, este vitală asigurarea condiţiilor materiale minime pentru supravieţuirea individului şi accesul la anumite bunuri considerate esenţiale, dacă se doreşte ca drepturile şi libertăţile politice garantate tuturor să nu se anuleze. Pe de altă parte, definirea drepturilor economice şi sociale şi a condiţiilor de acces la ele pot rezulta dintr-o dezbatere democratică susţinută de drepturile civile şi politice. Departe de a se afla în opoziţie, aceste două categorii de drepturi se susţin una pe cealaltă. Drepturile economice şi sociale au însă, în mod cert, şi o dimensiune juridică.

Identitatea şi apartenenţa cunosc o anumită dinamică, mereu fiind exprimate în anumite contexte şi cu anumite semnificaţii. Astfel, s-a trecut treptat de la o înţelegere a cetăţeniei care punea accentul pe sentimentul apartenenţei la o comunitate precis determinată, pe supunere la regulile sale şi pe transmiterea acestui sentiment şi a acestor reguli de la o generaţie la alta, la o înţelegere mult mai individualistă şi mai instrumentală a cetăţeniei, care acordă importanţă locului şi rolului individului în comunitate, drepturilor şi responsabilităţilor acestuia.

Întotdeauna se pune problema apartenenţei individului la o comunitate: „Cetăţenia poate fi descrisă pe scurt ca participare la o comunitate sau prin calitatea de membru al acelei comunităţi" (Barbalet, 1998, p. 23). Putem folosi noţiunea de „co-prezenţă" pentru a exprima ideea că viaţa publică constă în întâlnirea indivizilor într-un spaţiu comun, într-un loc împărtăşit,

pentru a se angaja în dezbateri despre probleme de interes general. Însăși esența vieții publice presupune ca indivizii să se confrunte unii cu alții, față în față sau mediat, în acest spațiu comun, pe care îl putem numi „comunitate". Noțiunea de „comunitate" se definește în principal la două niveluri: pe de o parte, nivelul local, comunitatea în care persoana trăiește, căreia îi aparține, și pe de altă parte, statul, care îi conferă cetățeanului drepturi și veghează la respectarea lor. Altfel spus, noțiunile de „cetățean" și de „cetățenie" presupun întotdeauna delimitarea unui teritoriu unde se aplică anumite drepturi și un grup format din toate persoanele cărora li se aplică aceste drepturi. Un astfel de spațiu prezintă multe dimensiuni și aspecte complexe, care, în mod evident, nu se limitează doar la universul politico-juridic, chiar dacă examinarea condițiilor juridice și politice este întotdeauna necesară pentru exercitarea libertăților individuale și protejarea drepturilor omului.

## 8. DREPTURILE COPILULUI

Preocupări privind drepturile copilului au început să se manifeste încă din a doua jumătate a secolului al XIX-lea, odată cu apariția unei adevărate mișcări de promovare a protecției copilului, prin înlăturarea neglijării, exploatării și violenței. În această perioadă, în Europa se deschideau primele instituții publice de ocrotire, școli și instituții separate pentru copii delincvenți, precum și tribunale de minori. Astfel de preocupări s-au intensificat în timp, dar abia în 1959 Organizația Națiunilor Unite a adoptat *Declarația drepturilor copilului*, care susținea ferm protecția și bunăstarea acestuia. La sfârșitul anilor '60 ai secolului trecut, s-a pus pentru prima dată accentul pe ideea drepturilor de participare a copilului la propria educație, în sensul în care și copiii au competențele necesare pentru a lua decizii în privința problemelor importante din viața lor. În 20 noiembrie 1989, s-a adoptat *Convenția ONU cu privire la drepturile copilului*, care a intrat în vigoare în septembrie 1991 și a fost ratificată de majoritatea țărilor din lume (România a ratificat-o prin Legea nr. 18/1990).

O primă Strategie Guvernamentală în domeniul drepturilor copilului a fost aprobată în 1997, pentru perioada 1997-2000, strategie care a marcat

începutul reformei sistemului de protecție a copilului în România. Este momentul în care se iau primele măsuri pentru reformarea cadrului legislativ, pentru descentralizarea activității de protecție a copilului, dezvoltarea alternativelor de tip familial pentru protecția de tip rezidențial, precum și pentru prevenirea abandonului copiilor. Apoi, a fost adoptată Legea nr. 272/2004 privind protecția și promovarea drepturilor copilului, care asigură și acum cadrul legislativ necesar în acest domeniu.

Noua legislație are ca efect implicit înființarea în toate județele și în municipiul București a comisiilor pentru protecția copilului și a serviciilor publice specializate pentru protecția copilului (denumite Direcții pentru protecția copilului), atribuite în subordinea consiliilor județene, fiind incluse în structura serviciilor publice specializate. După înființarea Direcțiilor pentru protecția copilului, instituțiile de protecție a copilului moștenite din vremea regimului comunist au fost închise și au fost identificate soluții: de reintegrare a copiilor în familia naturală, de protecție a copilului prin alternative de tip familial (rude, alte familii/persoane, asistenți maternali profesioniști), precum și protecția copilului în case de tip familial.

Legea nr. 272/2004 privind protecția și promovarea drepturilor copilului (art. 4, lit. a) definește copilul ca fiind persoana care nu a împlinit vârsta de 18 ani și nu a dobândit capacitatea deplină de exercițiu, în condițiile legii. Prin copil se înțelege orice ființă umană sub vârsta de 18 ani, cu excepția cazurilor când în baza legii aplicabile copilului, majoratul este stabilit sub această vârstă.

Legislația actuală depășește sfera dispozițiilor specifice doar copiilor aflați în dificultate și care au nevoie de măsuri de protecție, extinzându-și prevederile asupra tuturor copiilor, cei care trăiesc împreună cu părinții lor sau separat de aceștia, chiar dacă au sau nu nevoi speciale de educație sau îngrijire medicală etc., acoperind astfel majoritatea situațiilor în care se poate găsi un copil. Părinții sunt primii responsabili pentru creșterea, îngrijirea și dezvoltarea copilului. Legea prevede continuarea procesului de descentralizare prin transferarea unor atribuții și servicii de la nivel județean la nivel local (la nivel de comune, orașe, municipii). Pe lângă întărirea capacităților autorităților locale, acest proces reprezintă soluția

pentru înființarea și diversificarea serviciilor pentru fiecare copil și familie cât mai aproape de domiciliul acestora. Un serviciu important la nivel local este reprezentat de *Serviciul public de asistență socială* (SPAS). Acest serviciu are atribuții multiple, printre care identificarea situațiilor de risc, prevenirea separării copiilor de părinți, precum și monitorizarea situației copiilor din respectiva unitate administrativ-teritorială. La nivelul sectoarelor municipiului București, responsabilitățile SPAS sunt preluate de Direcția Generală de Asistență Socială și Protecția Copilului (DGASPC). De asemenea, legea promovează calitatea în activitățile de protecție a drepturilor copilului (prin stabilirea mecanismelor de inspecție și licențiere a serviciilor pentru copii).

Legislația actuală pune accent pe prevenirea separării copilului de familie. Serviciile publice de asistență socială au sarcina de a monitoriza și de a analiza situația copiilor din raza lor administrativ-teritorială, de a identifica și evalua situațiile de risc, precum și de a pregăti documentația pentru acordarea de servicii și/sau prestații necesare prevenirii separării. Orice separare a copilului de părinții săi, precum și orice limitare a exercitării drepturilor părintești trebuie precedate de furnizarea sistematică de servicii și prestații prevăzute de lege, cu accent pe informarea adecvată a părinților, pe consiliere, terapie sau mediere, furnizate în baza unui plan de servicii. Planul de servicii poate avea ca finalitate transmiterea către Direcția Generală de Asistență Socială și Protecția Copilului de la nivel județean a cererii de instituire a unei măsuri de protecție specială pentru copil numai atunci când, după acordarea serviciilor prevăzute în plan, se ajunge la concluzia că nu mai este posibilă menținerea copilului alături de părinții săi. Competența în luarea deciziei privind separarea copilului de părinți este acum împărțită între Comisia pentru protecția copilului și instanța judecătorească, aceasta din urmă fiind singura autoritate care poate decide separarea în cazul în care părinții sau, după caz, copilul care a împlinit 14 ani nu sunt de acord.

Autoritățile au obligația de a adopta măsuri active pentru menținerea contactului între copil și părinți în timpul plasamentului. Prioritatea instituțiilor și a profesioniștilor responsabili de aplicarea și monitorizarea acestor măsuri o reprezintă reintegrarea copilului în familie. Luând în considerare

cu prioritate interesul superior al copilului și pentru a evita efectele negative ale instituționalizării la o vârstă fragedă, precum și efectele unei spitalizări prelungite, România a ales să interzică plasarea copiilor sub vârsta de 2 ani în servicii de tip rezidențial. Acest plasament va fi permis doar în cazul în care copilul suferă de un handicap sever și este dependent de servicii specializate de protecție de tip rezidențial.

Problema specifică a copiilor care părăsesc sistemul de protecție a copilului și sunt supuși riscului de excluziune socială este și ea abordată în legislație. În vederea sprijinirii integrării tinerilor în societate și a dobândirii unui loc de muncă, aceștia pot beneficia de protecție specială și după împlinirea vârstei de 18 ani, chiar și atunci când își continuă studiile, pe o perioadă de doi ani. Legea interzice orice formă de pedeapsă corporală aplicată copiilor. Legea menționează expres grupurile profesionale care au responsabilitatea de a identifica și sesiza autoritățile competente despre situațiile de risc în care se pot afla copiii și familiile lor: cadrele didactice, personalul medical, polițiști, preoți, precum și angajații altor instituții care vin în contact cu copilul. De asemenea, legea promovează colaborarea între instituții și specialiști pentru sprijinirea familiei și a copilului, în vederea maximizării eforturilor de prevenire, precum și pentru promovarea unei noi abordări a copilului și a copilăriei.

Drepturile generale ale omului sunt cele care generează și statuează drepturile copilului. În consecință, copiii trebuie să beneficieze, ca și adulții, de demnitate, respect, egalitate și dreptate, fără condiționare legată de cetățenie, naționalitate, rasă, etnie, limbă, sex, orientare sexuală, abilități sau orice alt statut. Cu toate acestea, copiii se deosebesc de adulți, ei sunt vulnerabili, trebuie să se joace, sunt în proces de dezvoltare și au nevoie de oarecare autonomie. De aceea, ei au nevoie de drepturi proprii, cu caracter special. Drepturile copiilor pot fi grupate în trei categorii:

1. Drepturi de protecție, care se referă la protecția împotriva oricăror forme de abuz fizic sau emoțional, precum și împotriva oricăror forme de exploatare.

2. Drepturi de dezvoltare, care se referă la disponibilitatea şi accesul la toate tipurile de servicii de bază, precum educaţia şi serviciile de îngrijire medicală.
3. Drepturi de participare, care se referă la dreptul copilului de a fi implicat în deciziile care îl privesc.

**Drepturi de protecţie**. Este logic ca majoritatea drepturilor copilului să aibă un caracter protector, deoarece copiii trebuie protejaţi împotriva unor situaţii de risc, precum transferul ilegal în străinătate, violenţă, abuz sau neglijare din partea părinţilor sau a îngrijitorilor săi, abuz sexual ori de altă natură, implicarea în traficul de substanţe ilicite şi traficul de copii.

Protecţia este necesară şi în cazul copiilor aflaţi în situaţii vulnerabile: copii refugiaţi, copii cu dizabilităţi, copii aparţinând minorităţilor naţionale, precum şi copii aflaţi în zona de conflict armat.

În plus, trebuie protejate relaţiile copilului cu familia. Copiii au dreptul să îşi cunoască părinţii, să fie îngrijiţi de părinţi şi nu pot fi separaţi de aceştia decât în condiţii strict definite. Dacă are totuşi loc o astfel de separare, copiii au dreptul să menţină relaţii personale şi să fie în contact direct cu părinţii chiar şi atunci când locuiesc în ţări diferite.

Conform Legii nr. 272/2004, copiii au dreptul să fie protejaţi împotriva:

1. oricăror forme de violenţă, abuz, rele tratamente sau neglijenţă (art. 85);
2. transferul ilicit în străinătate şi a nereturnării (art. 99);
3. exploatării economice (art. 87);
4. exploatării sexuale şi a violenţei sexuale (art. 99);
5. folosirii ilicite de stupefiante şi substanţe psihotrope (art. 88);
6. răpirii şi traficării în orice scop şi sub orice formă (art. 99);
7. pedepselor fizice sau altor tratamente umilitoare ori degradante (art. 28 şi 90);
8. lipsirii în mod ilegal de elementele constitutive ale identităţii sale sau de unele dintre acestea (art. 8.5.). Copilul este înregistrat imediat după naştere şi are de la această dată dreptul la un nume, dreptul de a dobândi o cetăţenie şi, dacă este posibil, de a-şi cunoaşte părinţii şi de a fi îngrijit, crescut şi educat de aceştia (art. 8.2.).

Se acordă protecţie specială:

1. copiilor refugiaţi (art. 72);
2. copiilor cu dizabilităţi (art. 46);
3. copiilor aparţinând unei minorităţi naţionale, etnice, religioase sau lingvistice (art. 27);
4. copiilor aflaţi în zone de conflict armat (art. 76);
5. copiilor neînsoţiţi de părinţi sau de un alt reprezentant legal ori care nu se găsesc sub supravegherea legală a unor persoane (art. 19);
6. copiilor care au săvârşit o faptă penală şi nu răspund penal (art. 80).

În relaţia cu părinţii, copiii au dreptul:

1. de a-şi cunoaşte părinţii, de a fi îngrijiţi şi educaţi de aceştia (art. 8.2. şi art. 30);
2. de a nu fi separaţi de părinţi împotriva voinţei acestora, cu excepţia cazurilor expres şi limitativ prevăzute de lege (art. 33);
3. la protecţia alternativă (art. 39);
4. de a menţine relaţii personale şi contacte directe cu părinţii, rudele, precum şi cu alte persoane faţă de care copilul a dezvoltat legături de ataşament (art. 14).

**Drepturile de dezvoltare**. În baza Legii nr. 272/2004, drepturile de dezvoltare garantate sunt:

1. copiii au dreptul de a primi o educaţie care să le permită dezvoltarea, în condiţii nediscriminatorii, a aptitudinilor şi personalităţii lor (art. 47);
2. copiii au dreptul să crească alături de părinţii lor (art. 30). Ambii părinţi sunt responsabili pentru creşterea copiilor lor (art. 31);
3. copiii au dreptul de a se bucura de cea mai bună stare de sănătate pe care o pot atinge şi de a beneficia de serviciile medicale şi de recuperare necesare pentru asigurarea realizării efective a acestui drept (art. 43);
4. copiii au dreptul de a beneficia de un nivel de trai care să le permită dezvoltarea fizică, mintală, spirituală, morală şi socială (art. 44);
5. copiii au dreptul de a beneficia de asistenţă socială şi de asigurări sociale (art. 45);
6. copiii au dreptul la odihnă şi vacanţă (art. 49).

**Drepturi de participare.** Drepturile de participare le permit copiilor să aibă un cuvânt de spus în ceea ce privește viața lor. Acestea le oferă copiilor posibilitatea de a-și exprima părerile, de a discuta problemele pe care ei le consideră importante, precum și de a căuta și a primi informații relevante pentru ei. În unele cazuri, legislația românească permite în mod explicit copiilor să aibă un cuvânt de spus după o anumită vârstă. De exemplu, religia copilului care a împlinit 14 ani nu poate fi schimbată fără consimțământul acestuia. Mai mult, copilul care a împlinit 16 ani poate să își aleagă singur religia.

Copiii au dreptul la libertatea de exprimare (art. 23), să-și exprime liber opinia asupra oricărei probleme care îi privește (art. 24), să fie ascultați în toate procedurile care îi privesc (art. 24) (dreptul de a fi ascultat îi conferă copilului posibilitatea de a cere și de a primi orice informație pertinentă, de a fi consultat, de a-și exprima opinia și de a fi informat asupra consecințelor pe care le poate avea opinia sa, dacă este respectată, precum și asupra consecințelor oricărei decizii care îl privește (art. 24.2), la libertatea de gândire, de conștiință și de religie (art. 25), la libera asociere în structuri formale și informale, precum și libertatea de întrunire pașnică, în limitele prevăzute de lege (art. 26), la protejarea imaginii lor publice și a vieții lor intime, private și familiale (art. 22), să depună singuri plângeri referitoare la încălcarea drepturilor lor fundamentale (art. 29, alin. 1). Copilul aparținând unei minorități naționale, etnice, religioase sau lingvistice are dreptul la viața culturală proprie, la declararea apartenenței sale etnice, religioase, la practicarea propriei sale religii, precum și la dreptul de a folosi limba proprie în comun cu alți membri ai comunității din care face parte (art. 27.1). La împlinirea vârstei de 14 ani, copilul poate cere încuviințarea instanței judecătorești de a-și schimba felul învățăturii și al pregătirii profesionale (art. 47.3). În procesul educațional, copilul are dreptul să conteste modalitățile și rezultatele evaluării și să se adreseze în acest sens conducerii unității de învățământ, în condițiile legii (art. 48.3).

Drepturile de participare ale copilului sunt totuși limitate, în sensul că, pentru a și le exercita, copiii trebuie să fie capabili să-și formeze propriile păreri. Însă a nu se înțelege că drepturile de participare nu se aplică în cazul

copiilor mici. Din contră, și aceștia din urmă au nevoi și capacități participative. În conformitate cu legislația românească, copilul în vârstă de peste 10 ani trebuie să fie ascultat în toate procedurile juridice și administrative care îl privesc (de exemplu, copilul în vârstă de peste 10 ani pentru care s-a deschis procedura de adopție trebuie să consimtă la adopție). Și copiii cu vârstă mai mică pot fi ascultați, dacă autoritatea competentă apreciază că este necesar, iar părerile copilului vor fi luate în considerare în funcție de vârsta și de gradul lui de maturitate. Pe scurt, cu cât copilul avansează în vârstă, cu atât va avea mai multe nevoi participative și va fi capabil să-și formeze propriile sale păreri. Prin urmare, drepturile de participare devin extrem de importante la copii.

Toate drepturile menționate mai sus se bazează îndeosebi pe patru principii fundamentale:

1. Principiul nediscriminării, conform căruia trebuie să i se asigure fiecărui copil toate drepturile, fără deosebire de rasă, culoare, sex, limbă, religie, opinii publice sau de altă natură, origine etnică sau socială, avere, dizabilitate, statut la naștere sau alt statut al său, al părinților săi sau al tutorilor săi legali.
2. Principiul interesului superior al copilului trebuie să primeze în toate acțiunile care privesc copiii. Aceasta nu înseamnă că interesul superior al copilului va fi întotdeauna singurul factor hotărâtor care trebuie luat în seamă, dar că „pot exista interese competitive sau conflictuale privind drepturile omului, de exemplu între copiii luați separat, între diferite grupuri de copii și între copii și adulți". Cu toate acestea, interesul copilului trebuie avut în vedere în orice situație și trebuie demonstrat că interesele copilului au fost analizate și luate în considerare cu prioritate.
3. Principiul dreptului la supraviețuire și dezvoltare include mai multe drepturi. Unele articole din lege subliniază rolul-cheie al părinților și al familiei în dezvoltarea copilului, precum și obligația statului de a-i sprijini. Protecția împotriva violenței și exploatării este la fel de necesară pentru asigurarea dezvoltării optime a copilului; acest principiu stabilește, spre exemplu, obligația de a proteja copiii străzii,

prin asigurarea recunoaşterii şi respectării drepturilor acestora, inclusiv dreptul la educaţie şi îngrijire medicală.

4. Principiul dreptului copilului de a-şi exprima liber opiniile asupra oricăror probleme care îl privesc, precum şi educaţia, sănătatea, mediul, este un alt principiu de luat în considerare pentru implementarea tuturor celorlalte drepturi din Legea 272/2004. Copiii, de exemplu, trebuie implicaţi sistematic în deciziile luate la şcoală sau de instanţele judecătoreşti, atunci când părinţii divorţează sau în caz de adopţie.

Copiii au drepturi şi responsabilităţi. Ei trebuie să respecte drepturile şi obligaţiile celorlalţi copii şi ale adulţilor cu care relaţionează. Legea nr. 272/2004 subliniază importanţa familiei în viaţa copilului, precum şi respectul pe care copilul îl datorează părinţilor săi, celorlalţi adulţi şi copii. Articolul 33 relevă importanţa familiei, a non-separării copilului de părinţii săi, iar prin articolul 22 se interzice amestecul arbitrar în viaţa de familie a copilului. Prin urmare, acordarea de drepturi copiilor nu exclude automat autoritatea parentală şi responsabilităţile copiilor.

Responsabilitatea de a educa, îndruma şi sfătui le revine, în primul rând, părinţilor. Aceştia trebuie să-i poată oferi copilului îngrijire, să-i garanteze siguranţa, să-i ofere căldură emoţională, stimulare, dar şi îndrumare şi reguli. Legea 272/2004 subliniază că „ambii părinţi sunt responsabili pentru creşterea copiilor lor" (art. 31.1). Această responsabilitate trebuie văzută sub forma unei implicări active în toate aspectele vieţii copilului. Separarea copilului de părinţi produce efecte negative şi studiile de specialitate demonstrează această realitate. Copiii care au fost lipsiţi temporar sau definitiv de ocrotirea părinţilor lor se confruntă cu dificultăţi reale de adaptare la viaţa socială. De aici, nevoia ca accentul să se pună pe prevenirea separării şi pe acordarea de sprijin pentru menţinerea unităţii familiei. Astfel, este importantă identificarea precoce a oricărei situaţii de risc care ar putea conduce la separarea copilului de părinţii săi. Numai în ultimă instanţă şi când interesul superior al copilului o cere, poate fi luată o măsură de protecţie specială care presupune separarea temporară a copilului de părinţii săi. La rândul lor, cadrele didactice joacă un rol-cheie în îmbunătăţirea şi identificarea modalităţilor de a întări cooperarea şi implicarea diferiţilor actori în activitatea

școlii, pentru a garanta o implementare reală a drepturilor copiilor. Unele dintre aceste modalități depind de dorința și capacitatea școlii de a-i implica pe părinți. Din acest efort comun va rezulta un parteneriat între părinți și cadrele didactice în beneficiul copiilor.

## BIBLIOGRAFIE


- Alix, J.-P. (2011), „Société de la connaissance: réforme ou révolution?", in *Natures Sciences Sociétés*, 3 (vol. 19), pp. 277-281, URL: https://www.cairn.info/revue-natures-sciences-societes-2011-3-page-277.htm
- Almond, G. & Verba, S. (1996), *Cultura civică*, Editura DU Style, București
- Arblaster, A. (1998), *Democrația*, Editura DU Style, București
- Barbalet, J.M. (1998), *Cetățenia*, Editura DU Style, București
- Breton, P. (2005), „La société de la connaissance: généalogie d'une double réduction", in *Education et sociétés*, 1 (nr. 15), pp. 45-57, URL: https://doi.org/10.3917/es.015.0045
- Burdeau, G. (1989), „Démocratie", in *Enciclopedia Universalis* (corpus 7), sous la présidence de P. Baumberger, E.U. (éd.), Paris
- Castelfranchi, C. (2007), „Six critical remarks on science and the construction of the knowledge society", in *Journal of Science Communication*, 6(4), pp. 1-3
- Champy, Ph. & Étévé, Ch. (dir.) (1994), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Éditions Nathan, Paris
- Cros, F. (2000), *Le transfert des innovations scolaires*, NRP, Paris
- De Ketele, J.-M. (2010), „L'innovation pédagogique dans l'enseignement supérieur : Des chemins de traverse aux avenues institutionnelles", in *Revista portuguesa de pedagogia/psychologica*, pp. 7-24
- Dewey, J. (1972), *Democrație și educație*, Editura Didactică și Pedagogică, București
- Doray, P. & Bélanger, P. (2005), „Société de la connaissance, éducation et formation des adultes", in *Education et sociétés*, 1 (nr. 15), pp. 119-135, URL: https://doi.org/10.3917/es.015.0119
- Drăgănescu, M. (2002), „Societatea informațională și a cunoașterii. Vectorii societății cunoașterii", în F.Gh. Filip (coord.), *Societatea informațională-Societatea cunoașterii. Concepte, soluții și strategii pentru România*, Academia

Română, Bucureşti, pp. 43-112, URL: http://www.racai.ro/INFOSOC-Project/Draganescu_st_a01_new.pdf

- Freeden, M. (1998), *Drepturile*, Editura DU Style, Bucureşti
- Godin, B. (2006), „The Knowledge based Economy: Conceptual framework or Buzzword", în *Journal of Technology Transfer*, 31, pp. 17-30, URL: http://link.springer.com/article/10.1007/s10961-005-5010-x#page-1
- Hassenforder, J. (1977), *Inovaţia în învăţământ*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti
- Huberman, A.M. (1978), *Cum se produc schimbările în educaţie: Contribuţie la studiul inovaţiei*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1978
- Innerarity, D. (2012), „Power and knowledge: The politics of the knowledge society", in *European Journal of Social Theory*, 16(1), pp. 3-16
- Marshall, T.H. (1950), *Citizenship and Social Class*, Cambridge, Cambridge University Press
- Peters, M. (2001), „National education policy constructions of the knowledge economy: toward a critique", in *Journal of Educational Enquiry*, Vol. 2, No. 1, 2001
- Richard, M. (2000), „Spre o cetăţenie fărâmiţată?", în Ferréol, G. (coord.), *Identitatea, cetăţenia şi legăturile sociale*, Editura Polirom, Iaşi
- Schilirò, D. (2012), „Knowledge-Based Economies and the Institutional Environment", in *Theoretical and Practical Research in Economic Fields*, 1(5), Vol. III, DOI: 10.2478/v10261-012-0004-3
- Thomas, J. (1977), *Marile probleme ale educaţiei în lume*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti
- Thompson, J.B. (2000), *Media şi modernitatea*, Editura Antet, Bucureşti
- Toffler, A. (1995), *Powershift. Puterea în mişcare*, Editura Antet, Bucureşti
- Van Weert, T.J. (2006), „Education of the twenty-first century: New professionalism in lifelong learning, knowledge development and knowledge sharing", in *Education and Information Technologies*, 11(3), pp. 217-237
- *** *Antologia legilor învăţământului din România* (2004), Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, Bucureşti
- *** Comisia Europeană (2017), *Consolidarea identităţii europene prin educaţie şi cultură*, Goteborg, https://ec.europa.eu/commission/sites/beta-political/files/leaders-working-lunch-mutual-recognition-diplomas_ro.pdf, DOI:10.2775/592716

- *** Comisia Europeană (2009), *Explicarea Cadrului european al calificărilor pentru învățarea de-a lungul vieții*, Oficiul pentru Publicații Oficiale ale Comunităților Europene, Luxemburg
- *** Consiliul Uniunii Europene (2018), *Concluziile Consiliului privind trecerea la o viziune a unui Spațiu european al educației*, Bruxelles, URL: http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9012-2018-INIT/ro/pdf
- *** Ghid pentru Utilizatori – Sistemul European de Credite Transferabile și de Acumulare (ECTS) și Suplimentul la Diplomă (DS), Bruxelles, 17 iulie 2004, traducere după: www.uni-tuebingen.de/Bologna/download/ects-usersguide04.pdf
- *** Legea nr. 272/2004 privind protecția și promovarea drepturilor copilului, publicată în Monitorul Oficial nr. 557, din data de 23 iunie 2004
- *** Recomandarea Parlamentului European și a Consiliului din 23 aprilie 2008 privind stabilirea Cadrului european al calificărilor pentru învățarea de-a lungul vieții (2008/C 111/01), în *Jurnalul oficial al Uniunii Europene*, C 111/1, din 6.5.2008
- *** Recommendation of the European Parliament and of Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC), în *Official Journal of the European Union*, L394/10, 30.12.2006, 2&from=EN, URL: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H096

# II.

# MANAGEMENTUL CALITĂȚII ÎN EDUCAȚIE

*HORAȚIU CATALANO*

## 1. CALITATEA ÎN EDUCAȚIE

Din punct de vedere etimologic, cuvântul *calitate* este de origine latină și provine din *qualitas*, care poate fi tradus ca fel de a fi, în sensul de bun sau rău. „Originea termenului și rudimente ale preocupărilor specifice asigurării calității pot fi identificate încă din Antichitate. Fără a utiliza terminologia actuală, unele documente antice conțin referiri la concepte, principii și reguli care vizau, în accepția de atunci, calitatea. Printre pionierii calității pot fi amintiți Platon (pentru care doar ideile au calitatea lor proprie, sunt perfecte, în timp ce lucrurile, fiind copii ale ideilor, sunt imperfecte), Democrit din Abdera, Aristotel, Hegel (a formulat teoria metamorfozării cantității în calitate) etc." (Felea, 2005, pp. 24-25).

În literatura de specialitate există multiple definiții atribuite calității educației. În opinia lui Coombs, dimensiunea calitativă înseamnă mult mai mult decât calitatea educației, așa cum este definită și apreciată în mod obișnuit prin raportarea rezultatelor învățării elevilor la anumite standarde. Calitatea se referă la relevanța a ceea ce este învățat și cât de bine se potrivește nevoilor prezente și viitoare ale educabililor (Coombs, 1985).

În raportul *Priorities and Strategies for Education*, al Băncii Mondiale (1995), se afirmă că este dificil de definit și de măsurat calitatea educației. O definiție adecvată trebuie să includă rezultatele elevilor, natura experiențelor

educaționale care contribuie la producerea acestor rezultate și mediul de învățare (Banca Mondială, 1995).

Educația de calitate este educația care se potrivește cel mai bine nevoilor prezente și viitoare ale comunității, având în vedere circumstanțele existente și perspectivele particulare. Conceptul de calitate trebuie să includă, de asemenea, dezvoltarea potențialului fiecărui membru în fiecare nouă generație (Fredriksson, 2004).

Educația de calitate este fundamentul pe care se poate construi o societate, în direcția dezvoltării personale și profesionale a individului, precum și în direcția dezvoltării sociale, culturale, economice și politice. Aceasta asigură fiecărui educabil premisele necesare unei bune, complete și utile dezvoltări, fiind dependentă de un sistem axiologic ce promovează valori specifice, concordante societății și calității educației: democrație, creativitate, umanism, echitate, autonomie morală și intelectuală, inserție optimă socială și profesională, pace, solidaritate, incluziune, calitatea relațiilor interpersonale, toleranță etc. (Catalano, 2013).

Pentru ca educația să fie de calitate, ea trebuie să ofere tuturor elevilor posibilitatea ca, atunci când vor deveni adulți, aceștia să fie productivi din punct de vedere economic și să poată contribui la dezvoltarea societății, dar și la dezvoltarea și bunăstarea individuală.

„*Dicționarul explicativ al limbii române* reține următoarele semnificații ale termenului:

1. Totalitatea însușirilor și laturilor esențiale în virtutea cărora un lucru este ceea ce este deosebindu-se de celelalte;
2. Însușire (bună sau rea), fel de a fi (bun sau rău);
3. Poziție, situație, titlu care conferă un drept" (Felea, 2005, p. 24).

A. Gherguț definește calitatea drept „ansamblul de caracteristici și particularități ale unei entități (produs sau serviciu) care îi conferă acesteia posibilitatea de a satisface necesități exprimate și implicite ale unor beneficiari. În cazul unității școlare, calitatea se va referi în principal la ceea ce reprezintă fondul și rațiunea unei asemenea instituții – activitatea educațională" (2007, p. 177).

În *Legea nr. 87/2006* pentru aprobarea Ordonanţei de Urgenţă a Guvernului nr. 75/2005 privind asigurarea calităţii educaţiei, în Articolul 3, calitatea educaţiei este definită ca fiind ansamblul de caracteristici ale unui program de studiu şi ale furnizorului acestuia, prin care sunt îndeplinite aşteptările beneficiarilor, precum şi standardele de calitate.

În accepţiunea *Organizaţiei Internaţionale pentru Standardizare*, calitatea reprezintă totalitatea trăsăturilor şi a caracteristicilor unui produs sau serviciu care determină capacitatea acestuia de a satisface nevoi afirmate sau implicite. Ca urmare, calitatea începe să fie definită drept măsura standardizată a excelenţei stabilită de către client pentru categoria respectivă de produse sau servicii.

Tema circumscrisă educaţiei de calitate sau calităţii în educaţie naşte încă destule controverse de natură teoretico-practică, cu toate că există foarte mulţi autori preocupaţi de managementul calităţii în organizaţiile şcolare.

Unul dintre autorii care au contribuit substanţial la dezvoltarea domeniului calităţii a fost profesorul american William Edwards Deming (1900-1993), considerat promotorul teoriilor moderne în domeniul calităţii, datorită succeselor sale repurtate în Japonia. Noţiunea pe care el a introdus-o se numeşte ciclu de proiectare a produsului (*product design cycle*). Acesta asigură îmbunătăţirea calităţii educaţiei cu condiţia ca acest ciclu să fie reluat în permanenţă (Cercul lui Deming).

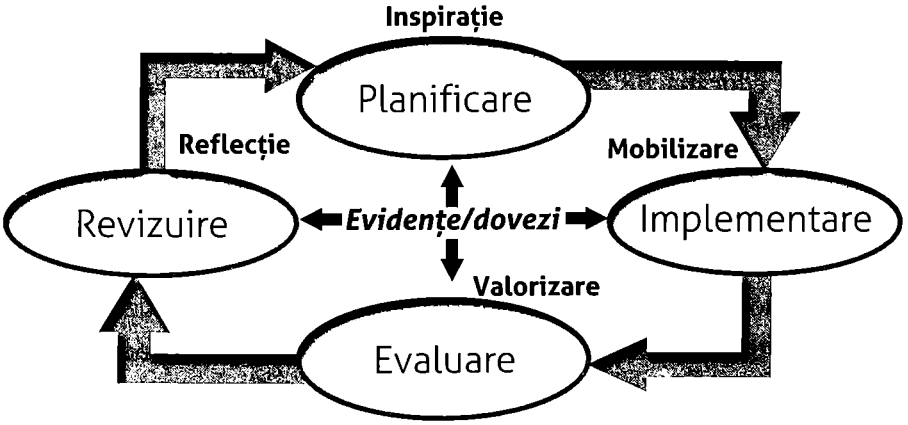



Fig. 1. Cercul lui Deming

Respectarea traseului impus de *Cercul lui Deming* implică și respectarea unor principii orientative care fundamentează atât teoretic, cât și practic ciclul de proiectare și cele patru procese secvențiale (planificare/plan, execuție/do, control/check, acțiune/action) care asigură calitatea procesului educațional (Catalano, 2013).

Aceste principii generatoare de calitate sunt asumate de *Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Preuniversitar* prin *Declarația de principii* (adoptată în 2005):

- educația de calitate este centrată pe clienții și beneficiarii serviciilor educaționale;
- educația de calitate este oferită de instituții responsabile;
- educația de calitate este orientată pe rezultate;
- educația de calitate respectă autonomia individuală și are la bază autonomia instituțională;
- educația de calitate este promovată de lideri educaționali;
- educația de calitate asigură participarea actorilor educaționali și valorizarea resursei umane;
- educația de calitate se realizează în dialog și prin parteneriat cu instituții, organizații, cu beneficiarii direcți și indirecți de educație;
- educația de calitate se bazează pe inovație și pe diversificare;
- educația de calitate abordează procesul educațional unitar, în mod sistemic;
- educația de calitate are ca obiectiv îmbunătățirea continuă a performanțelor;
- educația de calitate înțelege interdependența între furnizorii și beneficiarii implicați în oferta de educație.

Calitatea în educație trebuie raportată la rezultatele obținute, concretizate în valoarea adăugată (progresul în reușita școlară concretizat în realizarea obiectivelor educaționale) și valoarea creată (activitățile educaționale desfășurate explicit la cererea sau în folosul beneficiarilor).

În România, instituția care asigură calitatea în educației în învățământul preuniversitar este *Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul*

*Preuniversitar*, implementată pe baza unor acte normative, dintre care amintim:

- Legea asigurării calităţii educaţiei nr. 87/2006;
- Hotărâre de Guvern nr. 21/10.01.2007 privind aprobarea standardelor de autorizare, respectiv standardele de acreditare şi evaluare periodică a unităţilor de învăţământ preuniversitar;
- Hotărâre de Guvern nr. 1534/2008 privind aprobarea standardelor de referinţă şi indicatorii de performanţă pentru evaluarea şi asigurarea calităţii în învăţământul preuniversitar.

Educaţia de calitate este privită ca un factor strategic al dezvoltării de perspectivă şi priveşte modelarea multidimensională şi anticipativă a factorului uman.

## 2. MANAGEMENTUL CALITĂŢII ORGANIZAŢIEI ŞCOLARE ŞI AL PROCESULUI DE ÎNVĂŢĂMÂNT

„Managementul calităţii la nivelul unităţii şcolare nu presupune, întotdeauna, activităţi noi, ci, de cele mai multe ori, sistematizarea progresului în asigurarea calităţii, sprijinirea celor implicaţi şi stimularea îmbunătăţirii calităţii, prin autoevaluare şi utilizarea tuturor resurselor disponibile" (Iosifescu, 2013, p. 33).

Funcţia generală a managementului care asigură şi determină direcţiile de acţiune, obiectivele şi responsabilităţile privind implementarea sistemului de calitate reprezintă managementul calităţii.

Managementul calităţii la nivelul instituţiei şcolare are o serie de elemente componente, dintre care amintim:

a. Planificarea calităţii, care se circumscrie activităţilor care vizează obiectivele şi condiţiile de aplicare a sistemului calităţii;
b. Asigurarea calităţii, care reuneşte ansamblul activităţilor planificate în cadrul sistemului calităţii cu scopul asigurării încrederii beneficiarilor că cerinţele referitoare la calitate vor fi îndeplinit;

c. Controlul calității, care reunește tehnici și activități cu caracter operațional utilizate pentru satisfacerea condițiilor referitoare la calitate;
d. Îmbunătățirea calității, concretizată prin o serie de acțiuni întreprinse de organizație pentru creșterea eficienței activităților în scopul de a asigura avantaje atât pentru organizație, cât și pentru clienți (Chelaru, 2011).

Din cele prezentate rezultă că, în timp ce controlul calității vizează mijloacele operaționale utilizate pentru a satisface condițiile referitoare la calitate, asigurarea calității se centrează pe recunoașterea încrederii în această satisfacere, atât în cadrul organizației, cât și în exterior, față de clienți și societate.

Conform *Hotărârii de Guvern nr. 21/10.01.2007* privind aprobarea standardelor de autorizare, respectiv standardele de acreditare și evaluare periodică a unităților de învățământ preuniversitar, domeniile privind *Eficacitatea educațională* și *Managementul calității* prevăd o serie de proceduri obiective și transparente de evaluare a rezultatelor învățării concretizate în subdomenii, indicatori de performanță, descriptori pentru acreditare și descriptori de calitate referitori la rezultatele învățării.

*Eficacitatea educațională* are în componență la criteriul B două subdomenii, unul care este focalizat pe performanțele școlare, al cărui indicator de performanță este evaluarea rezultatelor școlare, iar cel de-al doilea se referă la performanțele extrașcolare, care are la rândul său ca indicator de performanță evaluarea rezultatelor la activitățile extracurriculare.

Fiecare dintre cei doi indicatori enunțați are o serie de descriptori pentru acreditare privind existența unor criterii clare față de succesul școlar, de recompensarea rezultatelor școlare deosebite și față de insuccesul școlar. Dintre descriptorii de calitate amintim: cunoașterea de către educabili a planificării activităților de evaluare, expunerea rezultatelor activității educabililor în clase, creșterea numărului activităților extracurriculare facultative etc.

În ceea ce privește rezultatele învățării, domeniul *Managementul calității*, criteriul C este subdomeniul corespunzător învățării și se referă la

optimizarea procedurilor de evaluare a învăţării, iar ca indicator de performanţă se au în vedere existenţa şi aplicarea procedurilor de optimizare a evaluării învăţării.

Văzute ca repere fundamentale ale evaluării şi asigurării calităţii, rezultatele învăţării au ca descriptor pentru acreditare, la criteriul C, realizarea periodică a activităţilor de evaluare a satisfacţiei elevilor şi părinţilor faţă de rezultatele şcolare şi extraşcolare, iar ca descriptori de calitate, în acelaşi act normativ indicat, regăsim:

a. Implicarea elevilor şi a părinţilor în planificarea activităţilor remediale sau de dezvoltare;
b. Promovarea sistematică în şcoală şi în comunitate a progreselor şi a rezultatelor deosebite obţinute de către educabili;
c. Comunicarea către educabili şi părinţi a ţintelor educaţionale şi a măsurilor remediale în caz de nereuşită şcolară;
d. Comunicarea către educabili şi părinţi a ţintelor educaţionale pentru programele de dezvoltare adresate elevilor capabili de performanţă (Hotărârea de Guvern nr. 21/10.01.2007).

Educaţia de calitate se produce, se generează, se măsoară şi se îmbogăţeşte continuu, iar organizaţia furnizoare de educaţie de calitate trebuie să implementeze propriul sistem de management şi de asigurare a calităţii, să se autoevalueze permanent şi să propună măsuri ameliorative (Catalano, 2019).

Sistemul de management al calităţii „gestionează mecanismele şi procesele referitoare la calitate. Instituirea, implementarea şi funcţionarea eficientă a acestui subsistem creează posibilităţile ca organizaţia să poată elabora produse educaţionale care să corespundă unor cerinţe şi standarde în domeniu" (Chină, 2015, p. 280).

## 3. STANDARDE, DOMENII ŞI CRITERII DE ASIGURARE A CALITĂŢII ÎN ORGANIZAŢIA ŞCOLARĂ

Standardul descrie cerinţele formulate în termeni de rezultate, care definesc nivelul obligatoriu de realizare a unei activităţi în educaţie. Standardele de acreditare sunt standarde naţionale, care se aplică învăţământului

preuniversitar de stat și particular și se referă la domeniile prevăzute prin Legea nr. 87/2006. Pentru fiecare domeniu sunt definite subdomenii, pentru fiecare subdomeniu sunt formulați indicatori, iar la fiecare indicator sunt definiți descriptori. Descriptorii sunt enunțuri care stabilesc, în mod concret și observabil, cerințele minime pe care organizația furnizoare de educație trebuie să le îndeplinească, pentru fiecare indicator, în vederea acreditării.

În actele normative care asigură punerea în practică a Legii 87/2006 este inserat cadrul general privind domeniile, criteriile, standardele și procedurile de evaluare și asigurare a calității la nivelul sistemului național de învățământ. În concordanță cu acest document, asigurarea calității educației trebuie să fie preocupată de rezultatele învățării concretizate în cunoștințe, în competențe, în valori și în atitudini, acestea fiind circumscrise unor domenii fundamentale, pentru care se stabilesc criterii specifice:

A. Capacitatea instituțională poate fi definită prin următoarele criterii:

a) structurile instituționale, administrative și manageriale;

b) baza materială și optimizarea utilizării bazei materiale;

c) resursele umane și capacitatea instituției de atragere a resurselor umane externe instituției și din afara țării, în condițiile legii.

B. Eficacitatea educațională, care constă în mobilizarea de resurse cu scopul de a se obține rezultatele așteptate ale învățării prin:

a) conținutul programelor de studiu;

b) rezultatele învățării;

c) angajabilitate;

d) activitatea financiară a organizației.

C. Managementul calității, care se concretizează prin următoarele criterii:

a) strategii și proceduri pentru asigurarea calității;

b) proceduri privind inițierea, monitorizarea și revizuirea periodică a programelor și activităților desfășurate;

c) proceduri obiective și transparente de evaluare a rezultatelor învățării;

d) proceduri de evaluare periodică a calității corpului profesoral;

e) accesibilitatea resurselor adecvate învățării;

f) baza de date actualizată sistematic, referitoare la asigurarea internă a calităţii;
g) transparenţa informaţiilor de interes public, inclusiv cele privitoare la programele de studii şi, după caz, diplomele şi calificările oferite;
h) funcţionalitatea structurilor de asigurare a calităţii educaţiei, conform legii;
i) acurateţea raportărilor prevăzute de legislaţia în vigoare.

Trebuie să precizăm că domeniile şi criteriile invocate se regăsesc atât în învăţământul preuniversitar (de stat şi particular), cât şi în cel superior, public sau privat.

Standardele cuprind dezvoltări ale domeniilor şi criteriilor stabilite în legislaţia care reglementează calitatea educaţiei. Descriptorii din cadrul standardelor sunt diferenţiaţi pe trei niveluri: autorizare (care atestă existenţa unor resurse, facilităţi şi structuri instituţionale, dovedită în special cu documente), acreditare (care atestă existenţa şi funcţionarea la nivelul minim acceptabil a respectivelor resurse, facilităţi şi structuri instituţionale, cu rezultatele stabilite prin lege – inclusiv documentele obligatorii care trebuie întocmite) şi de referinţă (care indică nivelul optim de funcţionare, conform bunelor practici naţionale şi internaţionale).

Toate cele trei domenii, *A. Capacitate instituţională, B. Eficacitate educaţională, C. Managementul calităţii*, sunt elaborate în termeni de „cel puţin" care sugerează nivelul minim. Aplicarea standardului de autorizare este unitară pentru orice tip de instituţie şi reprezintă referenţialul obligatoriu pentru furnizorul de educaţie autorizat (Chină, 2015).

## 4. PROCEDURI ŞI MECANISME DE EVALUARE A CALITĂŢII

Procedura reprezintă etapele specifice parcurgerii unui proces sau acţiune corespunzătoare planului operaţional privind realizarea ţintelor stabilite pe durata unui an sau semestru. Planul operaţional este parte a *Planului Strategic al organizaţiei şcolare* şi reprezintă referenţialul intern de evaluare a

școlii, fiind de fapt *Proiectul de dezvoltare instituțională* (PDI), documentul care indică proiecțiile de dezvoltare a școlii pe următorii 3-5 ani.

Elaborarea unei proceduri reprezintă un demers complex, care presupune următoarea structură:

1. Denumirea – titlul/obiectul, la ce se referă procedura;
2. Definiții, prescurtări, simboluri/coduri;
3. Documente de referință;
4. Scopul și domeniul în care se aplică;
5. Persoanele responsabile de aplicarea procedurii;
6. Perioada de derulare;
7. Etapele specifice de aplicare;
8. Înregistrări și eventuale anexe;
9. Rezultatele vizate și modalitatea de evaluare (Chină, 2015).

Asigurarea calității presupune revizuirea sistematică a programelor și proceselor educaționale pentru a menține și îmbunătăți calitatea, echitatea și eficiența acestora. Sistemele de educație școlară sunt complexe și variază foarte mult în țările din Europa, iar acest lucru este valabil și pentru mecanismele de asigurare a calității (https://www.schooleducationgateway.eu/downloads/Governance/2018-wgs2-quality-assurance-school_en.pdf). Cu toate că în Europa mecanismele de asigurare a calității diferă destul de mult de la o țară la alta, există și o serie de trăsături comune, dintre care amintim:

a. „stabilirea obiectivelor și măsurarea progreselor înregistrate în sistemele de învățământ și în procesul de învățare a elevilor;

b. conceperea de sisteme de asigurare a calității pentru sisteme de învățământ din ce în ce mai descentralizate și organizate pe mai multe niveluri;

c. încurajarea dialogului și a unei culturi a încrederii între părțile interesate din domeniul educației și acordarea de prioritate resurselor umane și financiare" (Comisia Europeană (2015), *Comparative study on quality assurance in EU school education systems: Policies, procedures and practices. Final report* – (Studiu comparativ privind asigurarea calității în sistemele de învățământ din UE: *Politici, proceduri și practici*). Raport final.

Adoptarea Legii nr. 87/2006 privind asigurarea calităţii educaţiei a creat cadrul instituţional legal pentru dezvoltarea şi implementarea mecanismelor de asigurare a calităţii în educaţie, la nivel de sistem şi la nivel de furnizor.

Mecanismele de asigurare a calităţii la nivelul şcolii ar trebui să se focalizeze pe crearea unor instrumente de consolidare a identităţii acesteia în condiţiile provocărilor şi presiunilor tot mai accentuate venite din mediul exterior şi pe identificarea unor tehnici de colaborare cu celelalte categorii de actori implicaţi în procesele de învăţământ.

De elaborarea procedurilor şi mecanismelor este responsabilă, de cele mai multe ori, *Comisia de Evaluare şi Asigurarea Calităţii*, ale cărei atribuţii, conform *Legii 87/2006*, presupun coordonarea aplicării procedurilor şi activităţilor de evaluare şi asigurare a calităţii, nu şi întocmirea acestora, care ar fi în responsabilitatea *Consiliului de Administraţie* al instituţiei şcolare.

Analiza procedurilor de asigurare a calităţii elaborate în şcoală şi modul în care acestea sunt aplicate reprezintă repere fundamentale pentru evaluarea internă şi îmbunătăţirea calităţii, permiţând echipei de evaluare să formuleze aprecieri cu privire la managementul calităţii din şcoală.

În cadrul activităţii de evaluare externă se utilizează surse de informare şi documentare, membrii comisiei de evaluare hotărând asupra modalităţii de colectare a datelor şi informaţiilor necesare fundamentării raportului de evaluare externă.

Activităţile de evaluare externă, conform *Metodologiei de evaluare externă a calităţii educaţiei în învăţământul preuniversitar*, sunt următoarele:

1) organizarea agendei evaluării;
2) analiza contextului şi a situaţiei concrete a unităţii şcolare, conform *Proiectului (planului) de dezvoltare instituţională* (PDI) sau *Planului de acţiune al şcolii* (PAS), a situaţiei centralizate a rezultatelor şcolare pe ultimii 3 ani comparativ cu rezultatele la nivel de judeţ;
3) programarea orară a activităţilor şi a întâlnirilor;
4) activităţi specifice: vizitarea organizaţiei furnizoare de educaţie, observarea directă, asistenţă la lecţii şi la activităţi extraşcolare, după caz, aplicarea de chestionare unor grupuri-ţintă (elevi, părinţi, agenţi economici, personal didactic, didactic auxiliar şi nedidactic),

realizarea de interviuri individuale și de grup, vizite la operatori economici (pentru stagiile de practică);

5) analiza dovezilor care probează, după caz, buna funcționare a organizației furnizoare de educație, rezultatele și progresul fiecărui educabil;
6) prezentarea concluziilor desprinse care vor sta la baza raportului de evaluare externă a calității educației;
7) redactarea procesului-verbal și înscrierea acestuia în registrul corespunzător;
8) redactarea raportului de evaluare externă a calității și transmiterea către ARACIP în termenele stabilite (OMECTS nr. 6517/2012).

În evaluarea externă, pot fi solicitate procedurile cerute de standardul de acreditare, cum ar fi:

- Domeniul A, Criteriul a: Organizarea internă a unității de învățământ sau asigurarea securității tuturor celor implicați în activitatea școlară etc.;
- Domeniul C, Criteriul a: Existența și aplicarea procedurilor interne de asigurare a calității;
- Domeniul C, Criteriul c: Existența și aplicarea procedurilor de optimizarea a evaluării învățării etc.

„Trebuie să reținem că asigurarea calității programelor de învățare și îmbunătățirea permanentă a acestora este asigurată de domeniul managementului calității și de asigurarea calității ca parte a acestuia, responsabilă de activitățile care gestionează planificarea, evaluarea și implementarea cerințelor de calitate.

Pentru procesul didactic, calitatea nu este produsă și nici definită exclusiv de către agenții educației, ca ofertanți și furnizori de servicii educaționale, ci de către toți beneficiarii și clienții educației, fie că sunt persoane fizice sau instituții. Performanța în managementul calității trebuie raportată la gradul de satisfacție sau insatisfacție a acestora, la atractivitatea declarată de aceștia, de foarte multe ori, spre școli inovative, pluriforme și flexibile." (Catalano, 2019, pp. 53-54)

Educația de calitate este cea care se concentrează pe dezvoltarea socială, emoțională, fizică și cognitivă a fiecărui elev, indiferent de sex, rasă, etnie,

statut socioeconomic sau locaţie geografică, și pregătește elevul pentru viaţă, nu doar pentru examene.

Dinamica procesului de învățământ, presiunile sistematice venite dinspre mediul social, accelerarea schimbărilor din piața muncii etc. impun ca în educaţia de calitate, pe termen mediu și lung, să fie angrenate cele mai performante resurse umane, materiale și financiare. În privinţa rezultatelor măsurate și a competenţelor vizate, educaţia de calitate trebuie să depășească raportarea la rezultate și competenţe exclusiv disciplinare și să se centreze spre formarea și măsurarea unor valori și abilităţi care vor forma competenţele transversale în viitorul apropiat (gândirea de tip design, comunicarea interpersonală, inteligenţa culturală, autonomie etc.). Prin intermediul acestora elevii vor avea posibilitatea de a pune în practică în viitoarele joburi ceea ce au fost învăţaţi în perioada școlarităţii, vor fi în măsură să înfrunte realităţile și să depășească obstacolele vieţii.

## BIBLIOGRAFIE


- Catalano, H. (2013), „Provocări contemporane ale unei educaţii de calitate", în volumul *Asigurarea calităţii în educaţie. Aplicaţii psihopedagogice*, Editori: Stan, C.; Herman, I.; Editura Eikon, Cluj-Napoca
- Catalano, H. (2019), „Calitatea educaţiei - reper fundamental al dezvoltării proceselor/sistemelor educaţionale", în *Sinteze de pedagogia învăţământului primar. Ghid pentru pregătirea examenelor de titularizare, definitivat și gradul didactic II*, Albulescu, I.; Catalano, H. (coordonatori), Editura Didactica Publishing House, București
- Chelaru, E.L. (2011), *Asigurarea calităţii procesului educaţional. Condiţie esenţială pentru un învăţământ modern*, Editura Rovimed Publishers, Bacău
- Chină, R. (2015), *Managementul calităţii în învăţământul preuniversitar. Referenţiale, modele, tehnici, instrumente*, Editura Universitară, București
- Coombs, P.H. (1985), *The World Crises in Education: The View from the Eighties*. Oxford University Press, Oxford
- Felea, Ghe. (2005), *Asigurarea calităţii în educaţie*, Editura Școala Gălăţeană, Galaţi

- Fredriksson, U. (2004), *Quality Education: The Key Role of Teachers*, Education International, Working, no. 14, September
- Gherguț, A. (2007), *Management general și strategic în educație. Ghid practic*, Editura Polirom, Iași
- Iosifescu, Ș. (coord), (2013), *Manualul de evaluare internă a calității. Manualul formatorului*, Qual Media, Cluj-Napoca
- *** Comisia Europeană (2015), *Comparative study on quality assurance in EU school education systems: Policies, procedures and practices. Final report* (Studiu comparativ privind asigurarea calității în sistemele de învățământ din UE: *Politici, proceduri și practici).* Raport final
- *** Hotărârea de Guvern nr. 21/10.01.2007 privind aprobarea standardelor de autorizare, respectiv standardele de acreditare și evaluare periodică a unităților de învățământ preuniversitar
- *** Legea nr. 87/2006 pentru aprobarea Ordonanței de Urgență a Guvernului nr. 75/2005 privind asigurarea calității educației
- *** OMECTS nr. 6517/2012 privind aprobarea Metodologiei de evaluare externă a calității educației în învățământul preuniversitar
- *** World Bank (1995), *Priorities and Strategies for Education.* Washington D.C.
- Webografie
- https://www.schooleducationgateway.eu/downloads/Governance/2018-wgs2-quality-assurance-school_en.pdf, accesat în septembrie 2019

# III.

# STATUTUL EPISTEMOLOGIC AL PEDAGOGIEI

*SORIN CRISTEA*

Statutul epistemologic al pedagogiei, ca domeniu distinct de cunoaștere, este de mai multă vreme incert din cauze multiple, externe și interne, generate și întreținute prin unilateralitatea unor paradigme afirmate în epoca istorică premodernă și modernă: *magistrocentristă* (centrarea educației doar pe profesor); *psihocentristă* (centrarea educației doar pe cerințele psihologice ale elevului), *sociocentristă* (centrarea educației doar pe cerințele societății), *tehnocentristă* (centrarea educației doar pe obiectivele concrete ale educației, realizate pe termen scurt, în termeni de performanțe imediate, neraportate la competențele specifice și generale, care pot fi dobândite pe termen mediu și lung). Soluția constructivă care permite depășirea critică a limitelor istorice semnalate este cea promovată de paradigma *Curriculumului*, centrată asupra finalităților educației proiectate la nivelul interdependenței, necesară pedagogic, între cerințele față de educație și educat: a) *psihologice* – definite în termeni de *competențe* generale și specifice; b) *sociale* – exprimate în termeni de *conținuturi de bază* (*cunoștințe declarative/teoretice* și *procedurale/aplicate*, *condiționate* pozitiv prin *atitudini* și *valori*), validate de societate la diferite intervale de timp (vezi Sorin Cristea, *Concepte fundamentale în pedagogie, vol. 1, Pedagogia/Științele pedagogice/Științele educației*, Didactica Publishing House, București, 2016, pp. 61-75).

# 1. PEDAGOGIA, ȘTIINȚĂ SOCIOUMANĂ SPECIALIZATĂ ÎN STUDIUL EDUCAȚIEI

Pedagogia este știința socioumană specializată în studiul educației, la nivel general, abstract, profund (esențial) și dinamic, multifazic, deschis (în evoluție istorică), afirmată ca domeniu specific de cunoaștere, realizată prin concepte fundamentale proprii. Avem în vedere acele concepte pedagogice de bază care asigură „matricea disciplinară" a pedagogiei, stabilizată și consolidată istoric ca „știință normală" (Kuhn, 1999). Aceste concepte pedagogice de bază, fixate epistemologic în cadrul celei mai importante discipline, din punct de vedere epistemologic, *Fundamentele pedagogiei* (*Teoria generală a educației*), definesc: ***educația*** (sfera de reprezentare, funcția și structura de bază), ***finalitățile educației***, ***conținuturile generale ale educației*** (morală, intelectuală, tehnologică, estetică, fizică), ***formele generale ale educației*** (formală, nonformală; informală); ***metodologia educației*** (morale, intelectuale etc.), ***evaluarea educației***, ***sistemul de educație/învățământ***.

La acest nivel epistemologic intervine diferența fundamentală dintre pedagogie și alte științe socioumane care aplică propriile concepte la educație din perspectiva particulară a domeniului lor de cercetare, fixată la suprafața fenomenelor studiate doar într-un cadru conjunctural, determinat de imperativele prezentului. Diferența fundamentală semnalată este valabilă și în contextul evoluției pedagogiei în epoca modernă și postmodernă (contemporană), care a dus la apariția a numeroase științe pedagogice sau științe ale educației, construite interdisciplinar. În acest context, este necesară delimitarea clară (logic), categorică (epistemologic), fermă (deontologic) între: a) științele educației autentice – care au la baza construcției lor logice, epistemologice și deontologice conceptele pedagogice de bază (fundamentale), evidențiate anterior; b) „pseudoștiințele educației" – care au la baza construcției lor epistemologice *alte* științe socioumane, care aplică la educație (instruire, învățământ etc.) propriile lor concepte, fără o raportare semnificativă la conceptele pedagogice de bază (vezi Bîrzea, 1995; Cristea, 2016; Garrido, 1995).

Statutul epistemologic al pedagogiei este confirmat epistemologic prin conceptele fundamentale elaborate, care definesc şi analizează:

**I) Obiectul de studiu specific – EDUCAŢIA**

1) **Educaţia** – activitate psihosocială, cu funcţie de bază de formare-dezvoltare a educatului pentru integrarea sa în societate pe termen scurt, mediu, lung şi structură bazată pe corelaţia permanentă între *educator* (exemplul tipic, profesorul) şi *educat* (exemplul tipic, elevul, studentul).
2) **Finalităţile educaţiei** – orientările valorice prospective stabilite de proiectanţii educaţiei la nivel: **A.** *Macrostructural*, de sistem de educaţie/învăţământ: a) idealul educaţiei, care defineşte tipul de personalitate necesar societăţii pe termen lung; b) scopurile generale ale educaţiei, care determină direcţiile strategice de dezvoltare a sistemului şi a procesului de învăţământ, pe termen lung şi mediu; **B.** *Microstructural*, de proces de învăţământ: obiectivele generale, specifice, concrete (operaţionale) ale educaţiei/instruirii, valabile pe termen mediu şi scurt.
3) **Conţinuturile generale ale educaţiei** – dimensiunile valorice ale educaţiei (binele moral, adevărul ştiinţific, utilitatea adevărului ştiinţific aplicat, frumosul din artă, natură, societate; sănătatea psihică şi fizică), determinate de cerinţele psihologice şi sociale de dezvoltare a personalităţii umane şi a societăţii, care asigură substanţa axiologică a activităţii de formare-dezvoltare a educatului la nivel de: **a) educaţie morală** (moral-religioasă, moral-civică, moral-juridică, moral-profesională/deontologică); **b) educaţie intelectuală** (ştiinţifică); **c) educaţie tehnologică** (ştiinţifică aplicată, profesională); **d) educaţie estetică** (artistică, naturală, socială, design industrial/postindustrial); **e) educaţie fizică/ psihofizică**.
4) **Formele generale ale educaţiei** – modalităţile de realizare a conţinuturilor generale ale educaţiei prin: **A.** *Activităţi organizate*, planificate de specialişti: a) riguros, obligatorii – **educaţie formală** (şcolară); b) flexibil, opţional – **educaţie nonformală**; **B.** *Influenţe*

*spontane*, incidentale, accidentale, vizibile sau invizibile („ascunse") – **educaţia informală**.

5) **Metodologia educaţiei** – ansamblul de metode, procedee/tehnici, mijloace/instrumente care vizează eficientizarea activităţii de educaţie morală, intelectuală, tehnologică, estetică, fizică/psihofizică, proiectate curricular conform obiectivelor generale şi specifice ale educaţiei morale, intelectuale, tehnologice, estetice, fizice/psihofizice.

6) **Evaluarea educaţiei la nivel de sistem de educaţie/învăţământ** – acţiunea de verificare a gradului de îndeplinire a finalităţilor sistemului de învăţământ, care direcţionează obiectivele generale ale procesului de învăţământ, cu funcţii specifice de informare, diagnoză şi prognoză, îndeplinite prin operaţii de măsurare cantitativă, apreciere calitativă şi decizie managerială, cu scop de reglare-autoreglare a activităţii în raport de rezultatele obţinute.

7) **Acţiunile integrate în activitatea de educaţie**: a) ***proiectarea mesajului pedagogic*** la nivelul corelaţiei optime dintre informare – formare pozitivă (dezvoltată prin prioritatea acordată gândirii în raport cu memoria şi motivaţiei interne în raport cu motivaţia externă); b) ***realizarea mesajului pedagogic***, la nivel de repertoriu comun cognitiv şi noncognitiv (afectiv, motivaţional, volitiv, caracterial) între *educator* şi *educat*, între profesor şi elev; c) ***evaluarea continuă*** a ***rezultatelor mesajului pedagogic***, cu funcţie specifică formativă de reglare-autoreglare a activităţii.

8) **Sistemul de educaţie/învăţământ** – contextul extern şi intern în care este realizată şi dezvoltată educaţia la nivel: a) *macrostructural*, prin sistemul social şi sistemul de educaţie/învăţământ; b) *microstructural*, prin procesul de învăţământ în cadrul căruia au loc activităţi concrete (lecţie etc.) desfăşurate în situaţii concrete (determinate de resursele pedagogice/informaţionale, umane, didactico-materiale, financiare şi de condiţiile concrete existente sau disponibile).

**II) Normativitatea pedagogică** ordonează proiectarea şi realizarea educaţiei la nivel:

a) *macrostructural*, prin axiomele şi legile educaţiei; axiomele educaţiei reprezintă adevăruri fundamentale care nu mai trebuie

demonstrate, construite epistemologic prin focalizarea asupra unui concept pedagogic fundamental sau a relaţiilor dintre conceptele pedagogice fundamentale; legile educaţiei definesc conexiunile generale, cu caracter probabilistic, statistic, existente la nivelul structurii de funcţionare a educaţiei;

b) *microstructural*, prin principiile educaţiei: principiul cunoaşterii pedagogice (transformării cunoştinţelor de specialitate în cunoştinţe cu valoare pedagogică/formativă pozitivă); principiul comunicării pedagogice (la nivel de repertoriu comun între educator şi educat, între profesor şi elev); principiul creativităţii pedagogice (adaptării activităţii educaţiei la condiţii de schimbare în context pedagogic şi social deschis).

**III) Metodologia de cercetare**: a) fundamentală (istorică şi teoretică), promovată la nivel macrostructural, cu scop de emancipare a domeniului, pe termen lung şi mediu; b) operaţională (empirică, experimentală, cantitativă, calitativă), cu scop de corectare, ameliorare şi perfecţionare a activităţii de educaţie/instruire pe termen mediu şi scurt.

Aceste concepte pedagogice de bază sunt definite şi analizate de cea mai importantă ştiinţă a educaţiei – *Fundamentele pedagogiei/Teoria generală a educaţiei* –, care asigură cultura pedagogică a profesorului de la toate treptele şi disciplinele de învăţământ. Ele susţin cultura pedagogică generală, aprofundată şi aplicată a educatorului (profesorului de la toate trepte şi specialităţile).

**I) Cultura pedagogică generală** este dobândită prin studiul ştiinţelor pedagogice/educaţiei fundamentale:

**1) *Fundamentele pedagogiei* (*Teoria generală a educaţiei*)** – defineşte şi analizează conceptele pedagogice fundamentale care fixează epistemologic obiectul de studiu specific – EDUCAŢIA: educaţia, finalităţile macrostructurale ale educaţiei (idealul educaţiei, scopurile generale), conţinuturile generale ale educaţiei (morală, intelectuală, tehnologică, estetică, psihofizică), formele generale ale educaţiei (formală, nonformală; informală), metodologia educaţiei (morale, intelectuale etc.), evaluarea educaţiei în cadrul

sistemului de învățământ; acțiunile subordonate activității de educație: proiectarea – realizarea – evaluarea continuă a mesajului pedagogic; sistemul de educație/învățământ.

2) ***Teoria și metodologia instruirii/Teoria generală a instruirii*** (***Didactica generală***) – definește și analizează conceptele pedagogice fundamentale care fixează epistemologic obiectul de studiu specific – INSTRUIREA: instruirea, obiectivele microstructurale ale instruirii (generale, specifice, concrete/operaționale), conținuturile instruirii (plan, programe, manuale), formele generale ale instruirii, metodologia instruirii (metode, procedee/tehnici, mijloace – didactice), evaluarea instruirii în cadrul procesului de învățământ; acțiunile subordonate activități de instruire: predarea-învățarea-evaluarea; procesul de învățământ.
3) ***Teoria generală a curriculumului*** – definește și analizează conceptele pedagogice fundamentale care fixează epistemologic obiectul de studiu specific – PROIECTAREA EDUCAȚIEI ȘI A INSTRUIRII LA TOATE NIVELURILE SISTEMULUI ȘI ALE PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT: *Curriculum* în sens larg, filozofic (paradigmă a pedagogiei în epoca istorică postmodernă), și restrâns (proiect educativ de un anumit tip); *fundamentele generale ale curriculumului* (etimologice, istorice, filozofice, sociologice, psihologice, politice), *fundamentele specific-pedagogice ale curriculumului* (finalitățile educației, macrostructurale/ale sistemului de învățământ și microstructurale/ale procesului de învățământ); *domeniile curriculumului*: resurse, tipuri de curriculum; *produsele curriculumului* (fundamentale, operaționale, auxiliare), *procesul de elaborare a curriculumului* (organizarea resurselor pedagogice, planificarea activității, implementarea planificării, evaluarea/realizarea-dezvoltarea în context deschis).

Obiectul de studiu specific al celor trei științe pedagogice fundamentale (educația, instruirea, proiectarea curriculară a educației și a instruirii) este ordonat la nivel de normativitate, angajată *macrostructural* (prin axiome și legi) și *microstructural* (prin principii ale educației, instruirii, curriculumului), și cercetat în plan: a) *macrostructural*, la nivel de cercetare pedagogică fundamentală (istorică și teoretică), cu scopul emancipării și

dezvoltării permanente a domeniului pe termen lung şi mediu; b) *micro-structural*, la nivel de cercetare pedagogică operaţională (empirică, experimentală, cantitativă, calitativă), cu scopul ameliorării şi perfecţionării practicii educaţiei şi a instruirii pe termen scurt şi mediu.

**II) Cultura pedagogică aprofundată** este susţinută la nivel: 1) Inter-disciplinar - psihologia educaţiei, sociologia educaţiei, managementul educaţiei/organizaţiei şcolare/clasei de elevi; 2) Intradisciplinar: teoria predării/comunicării pedagogice; teoriile psihologice ale învăţării/abordate pedagogic; teoria evaluării.

**III) Cultura pedagogică aplicată** este susţinută prin: 1) Ştiinţe pedagogice aplicate pe trepte de învăţământ: pedagogia învăţământului preşcolar/primar etc.; 2) Didacticile particulare/subordonate didacticii generale; 3) Practica pedagogică de observaţie şi de realizare a unor activităţi de educaţie/instruire organizate formal (lecţia, ora de dirigenţie, activitatea de orientare şi consiliere) şi nonformal (consultaţii individuale şi de grup şi microgrup, cercuri de specialitate etc.).

## ŞTIINŢELE EDUCAŢIEI/PEDAGOGICE FUNDAMENTALE. CONCEPTE PEDAGOGICE FUNDAMENTALE

| TEORIA GENERALĂ A EDUCAŢIEI | TEORIA GENERALĂ A INSTRUIRII/ DIDACTICA GENERALĂ | TEORIA GENERALĂ A CURRICULUMULUI |
|---|---|---|
| 1. **Educaţia** (sfera de referinţă; funcţia şi structura de bază) | 1. **Instruirea** (sfera de referinţă; funcţia şi structura de bază) | 1. **Curriculum ca proiect pedagogic** (sfera de referinţă; funcţia şi structura de bază) |
| 2. **Sistemul de educaţie/învăţământ** (*organizat* pe niveluri; *condus* managerial; *bazat* pe distribuţia resurselor pedagogice (informaţionale, umane, didactico-materiale, financiare); *deschis*, în relaţia cu societatea, prin *parteneriat* de tip *contractual - consensual* | 2. **Procesul de învăţământ**, principal *subsistem* al sistemului de învăţământ, *organizat* pe niveluri şi trepte de învăţământ; *realizat* prin activităţi de educaţie/instruire pe *discipline de învăţământ* integrate în diferite *arii curriculare* | 2. **Curriculumul ca proiect pedagogic** la nivel de sistem de învăţământ („reforma curriculară") şi de proces de învăţământ (plan de învăţământ curricular; programe şi manuale şcolare curriculare; proiect curricular al lecţiei etc.) |

| TEORIA GENERALĂ A EDUCAȚIEI | TEORIA GENERALĂ A INSTRUIRII/ DIDACTICA GENERALĂ | TEORIA GENERALĂ A CURRICULUMULUI |
|---|---|---|
| 3. **Finalităţile educaţiei,** *macrostructurale*: idealul educaţiei, scopurile generale/strategice ale educaţiei | 3. **Finalităţile instruirii** *microstructurale*: obiectivele generale, specifice, concrete/operaţionale | 3. **Finalităţile educaţiei/ instruirii,** ca fundament pedagogic al curriculumului/ proiectării curriculare la toate nivelurile sistemului şi ale procesului de învăţământ |
| 4. **Conţinuturile generale ale educaţiei – educaţia:** *morală, intelectuală, tehnologică, estetică, psihofizică* | 4. **Conţinuturile generale ale instruirii** reflectate la nivel de *plan de învăţământ, programe* şi *manuale* şcolare | 4. **Conţinuturile curriculare**, construite conform finalităţilor educaţiei/instruirii la nivel de curriculum naţional, curriculum local, curriculum la dispoziţia şcolii |
| 5. **Formele generale ale educaţiei – educaţia:** *formală, nonformală; informală* | 5. **Formele generale ale instruirii – instruirea:** *formală, nonformală; informală* | 5. **Formele generale ale curriculumului:** *formal, nonformal; informal/ascuns* |
| 6. **Metodologia educaţiei:** morale, intelectuale, tehnologice, estetice, psihofizice – metode, procedee/ tehnici, mijloace de educaţie necesare în funcţie de obiectivele specifice, care vizează formarea-dezvoltarea conştiinţei teoretice şi practice: morale, intelectuale, tehnologice, estetice, psihofizice a educatului, în context determinat (conţinut general, formă generală, vârsta educatului, „noile educaţii" etc.) | 6. **Metodologia instruirii:** metode – procedee/ tehnici – mijloace de instruire/învăţământ propuse în funcţie de obiectivele specifice şi concrete ale fiecărei activităţi de instruire, organizată pe trepte şi discipline de învăţământ, formal – nonformal etc.; vezi metodele de instruire bazate predominant pe comunicare – cercetare a realităţii – acţiune concretă – raţionalizare a învăţării | 6. **Metodologia proiectării curriculare a educaţiei şi a instruirii**, la nivel de sistem şi de proces învăţământ: organizarea resurselor pedagogice existente (informaţionale, umane, didactico-materiale, financiare) – planificarea documentului curricular (reforma curriculară, plan de învăţământ, programe şcolare etc.) – implementarea documentului curricular – evaluarea cu funcţie de reglare-autoreglare |

| TEORIA GENERALĂ A EDUCAŢIEI | TEORIA GENERALĂ A INSTRUIRII/ DIDACTICA GENERALĂ | TEORIA GENERALĂ A CURRICULUMULUI |
|---|---|---|
| 7. **Evaluarea sistemului de învăţământ** – implică verificarea gradului de îndeplinire a scopurilor generale/strategice (vezi, în special, şcolarizarea generaţiilor şi integrarea şcolară şi socioprofesională a absolvenţilor fiecărei trepte | 7. **Evaluarea procesului de învăţământ** – implică verificarea gradului de îndeplinire a obiectivelor generale şi specifice (pe trepte, an, semestre, capitole, unităţi de instruire) şi a obiectivelor concrete/operaţionale (în cadrul lecţiei etc.) | 7. **Evaluarea reformei sistemului de învăţământ, a planului de învăţământ, programelor şi manualelor şcolare, proiectelor de lecţie** etc. – **construite curricular** |
| 8. **Acţiunile subordonate activităţii de educaţie:** construcţia proiectului de educaţie – transmiterea mesajului pedagogic – evaluarea continuă a răspunsului *educatului* la mesajul pedagogic în condiţii de *feedback extern* şi *intern* | 8. **Acţiunile subordonate activităţii de instruire:** *predarea* (proiectarea şi comunicarea mesajului pedagogic) – *învăţarea* (receptarea, asimilarea, interiorizarea, valorificarea mesajului pedagogic) – *evaluarea* continuă, formativă/autoformativă a rezultatelor acţiunilor de predare-învăţare | 8. **Acţiunile subordonate activităţii de proiectare curriculară a educaţiei/ instruirii:** definirea scopurilor generale/ strategice, a obiectivelor generale, specifice şi concrete – stabilirea conţinuturilor de bază – orientarea metodologiei de realizare-dezvoltare a activităţii de educaţie/instruire (metode – forme de organizare – stiluri pedagogice: manageriale, didactice, socioafective) |

## 2. CONCEPTUL DE „EDUCAŢIE"

Definirea conceptuală a educaţiei, ca obiect de studiu specific al pedagogiei, solicită raportarea la trei criterii de ordin epistemologic, care permit abordarea realităţii reflectate la nivelul dimensiunilor sale generale şi obiective: a) sfera de referinţă; b) funcţia de bază; c) structura de bază. O astfel de abordare permite construcţia unei definiţii concise şi clare, diferită de cea descriptivă, narativă sau ideologică, desfăşurată pe un spaţiu extins, prezentă încă în limbajul comun, dar şi în literatura de specialitate.

O altă delimitare necesară este cea impusă de perspectiva istorică angajată în definirea conceptului de educaţie, dependentă de paradigmele afirmate în diferite epoci istorice. Putem identifica astfel diferenţe semnificative între definiţiile educaţiei realizate în epoca premodernă, dominată de paradigma magistrocentristă, sau în epoca modernă, în care persistă o confruntare între modelele de educaţie propuse de paradigma psihocentristă sau de paradigma sociocentristă.

Definiţia pe care o propunem are în vedere paradigma curriculumului afirmată în epoca postmodernă (contemporană), din cea de-a doua jumătate a secolului XX până în prezent, care încearcă să rezolve conflictul existent între abordarea predominant psihologică sau sociologică a educaţiei. Valorificarea sa în definirea educaţiei implică raportarea sa la cele trei criterii de ordin epistemologic: sfera de referinţă, funcţia de bază, structura de bază.

***Sfera de referinţă*** constituie primul criteriu epistemologic implicat în definirea educaţiei. În această perspectivă, educaţia reprezintă activitatea psihosocială bazată pe toate resursele: a) *psihologice* (cognitive şi noncognitive) ale personalităţii educatului; b) *sociale* (culturale, comunitare, naturale, economice, politice) existente la scara întregii societăţi.

Celelalte două criterii epistemologice de definire a educaţiei vizează dimensiunea obiectivă a realităţii reflectate – educaţia –, fixată la nivelul funcţiei şi a structurii sale de bază.

***Funcţia de bază*** a educaţiei defineşte proprietatea internă, esenţială, a educaţiei care susţine consecinţa cea mai generală a educaţiei, angajată, în mod obiectiv, în orice context – formarea-dezvoltarea psihosocială a personalităţii educatului în vederea integrării sale optime în societate pe termen scurt, mediu şi lung. Această funcţie de bază este realizată la nivelul a două categorii de funcţii principale (subordonate funcţiei de bază):

1) *Funcţiile principale care vizează formarea-dezvoltarea psihică a personalităţii educatului*: a) funcţia de formare-dezvoltare *cognitivă* (prezentată în literatura de specialitate şi ca *funcţie de cunoaştere*); b) funcţia de formare-dezvoltare *noncognitivă* (afectivă, motivaţională, volitivă, caracterială). În sistemele moderne şi postmoderne

de învăţământ persistă tendinţa accentuării funcţiei cognitive a educaţiei în defavoarea celei noncognitive.

2) *Funcţiile principale care vizează formarea-dezvoltarea socială a personalităţii educatului*: a) funcţia de formare-dezvoltare culturală; b) funcţia de formare-dezvoltare civică; c) funcţia de formare-dezvoltare profesională. Toate cele trei funcţii au la bază un set de valori specifice educaţiei. Este motivul pentru care considerăm că nu este necesar să evidenţiem o funcţie axiologică a educaţiei separată de celelalte funcţii.

Calitatea educaţiei în cadrul sistemelor moderne şi postmoderne de învăţământ depinde de ponderea acordată funcţiei culturale care condiţionează realizarea optimă a funcţiei civice (prin cultura civică) şi a funcţiei profesionale (prin cultura profesională). Accentuarea funcţiei civice sau profesionale în defavoarea funcţiei culturale generează fenomene de criză a sistemului care se manifestă prin tendinţa de politizare/ideologizare a educaţiei sau de politehnizare/tehnicizare/informatizare excesivă a educaţiei.

***Structura de bază a educaţiei*** defineşte componentele principale ale educaţiei şi conexiunea dintre acestea, necesară pentru funcţionarea activităţii în orice context. Componentele principale ale educaţiei, indispensabile în orice activitate cu funcţie de bază formativă, sunt educatorul şi educatul. Conexiunea dintre cele două componente vizează corelaţia funcţională necesară între educator şi educat. Exemplul tipic în sistemul de educaţie/învăţământ îl constituie corelaţia dintre profesor şi elev, necesară în orice activitate de educaţie.

În concluzie, în raport de cele trei criterii de ordin epistemologic, propunem următoarea definiţie conceptuală a educaţiei – activitate psihosocială de formare-dezvoltare a personalităţii pentru integrarea sa optimă în societate pe termen scurt, mediu şi lung, realizată prin corelaţia permanentă dintre educator şi educat.

***Funcţia şi structura de bază*** a educaţiei reprezintă dimensiunea internă, obiectivă a educaţiei. Realizarea lor efectivă, în sens pozitiv sau negativ, pe diferite coordonate graduale, cantitative şi calitative, implică: a) *dimensiunea subiectivă* – finalităţile educaţiei elaborate de proiectanţii

educației la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ; b) *dimensiunea axiologică* a valorilor generale ale educației, reflectate la nivelul conținuturilor generale ale educației: morală, intelectuală, tehnologică, estetică, fizică/psihofizică; c) *dimensiunea exprimării* educației în context social deschis, prin formele educației: c-1) *organizată formal* și *nonformal* prin *activități* realizate în cadrul sistemului și al procesului de învățământ; c-2) *neorganizată*, realizată prin *influențe spontane* provenite din mediul social, dar și din cel pedagogic (școală, clasă etc.).

***Finalitățile educației*** definesc orientările valorice și prospective stabilite de proiectanții educației la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ.

Finalitățile sistemului de învățământ orientează valoric și prospectiv educația la nivelul macrostructurii sale situată la linia de intersecție dintre educație și societate. În această perspectivă, finalitățile sistemului de învățământ reprezintă *finalitățile macrostructurale ale educației*: a) *idealul educației*, care definește tipul de personalitate necesar societății pe termen lung; b) *scopurile generale* ale educației, care definesc direcțiile generale, strategice, de dezvoltare a educației la scara sistemului și a procesului de învățământ, valabile pe termen lung și mediu.

Finalitățile procesului de învățământ orientează valoric și prospectiv educația la nivelul microstructurii sale situată la linia de intersecție dintre educație și instruire. În această perspectivă, finalitățile procesului de învățământ reprezintă *finalitățile microstructurale ale educației*/instruirii: a) obiectivele generale aflate la baza construcției curriculare a planului de învățământ și a programelor școlare; b) obiectivele specifice, definite pe domenii psihologice (cognitive, afective, psihomotorii), aflate la baza construcției programelor școlare pe discipline de învățământ, pe trepte și ani de învățământ; c) obiectivele concrete, elaborate de profesor la nivelul fiecărei activități concrete (lecție etc.) prin operaționalizarea obiectivelor specifice definite în cadrul programei școlare la nivel de unitate de învățare, capitol sau modul de studiu, semestru școlar etc. (vezi Cerghit & Vlăsceanu, coord., 1988; Cristea, 2016; De Landsheere & De Landsheere, 1979).

***Conţinuturile generale ale educaţiei*** definesc dimensiunile valorice ale educaţiei determinate în mod obiectiv de cerinţele psihologice şi sociale de dezvoltare a personalităţii educatului şi a societăţii, abordată la nivel global. În această perspectivă, putem identifica cinci conţinuturi generale ale educaţiei care reflectă valorile generale ale educaţiei, determinate psihologic şi social: 1) *Educaţia morală* – reflectă pedagogic valoarea pe care o reprezintă *Binele moral*; 2) *Educaţia intelectuală* – reflectă pedagogic valoarea pe care o reprezintă *Adevărul ştiinţific*; 3) *Educaţia tehnologică* – reflectă pedagogic valoarea pe care o reprezintă *Utilitatea adevărului ştiinţific aplicat*; 4) *Educaţia estetică* – reflectă pedagogic valoarea pe care o reprezintă *Frumosul* (din artă, natură, societate); 5) *Educaţia fizică/psihofizică* – reflectă pedagogic valoarea pe care o reprezintă *Sănătatea* (psihică şi fizică).

**Formele generale ale educaţiei** definesc modalităţile de realizare a conţinuturilor generale ale educaţiei prin activităţi organizate, planificate de profesori conform obiectivelor educaţiei/instruirii şi prin influenţe spontane, neorganizate, neplanificate. În această perspectivă, identificăm trei forme generale ale educaţiei: a) *educaţia formală*, organizată riguros prin activităţi planificate de profesori conform programelor şcolare, cu un orar fix, obligatoriu, cu o evaluare cu funcţie sumativă, de certificare, promovare, ierarhizare, selectare; b) *educaţia nonformală*, organizată flexibil prin activităţi planificate de profesor sau alţi specialişti în educaţie conform programelor extraşcolare, cu un orar adaptabil la opţiunile elevilor, cu o evaluare continuă cu funcţie formativă şi autoformativă, de progres; c) *evaluarea informală*, neorganizată, neplanificată de specialişti în educaţie, realizată prin influenţe spontane, incidentale, accidentale, directe şi indirecte, pozitive şi negative, provenite din mediul social (familie, grup de prieteni, stradă; mass-media nespecializată în educaţie etc.), dar şi din interiorul comunităţii educaţionale, al şcolii, al clasei.

***Educaţia formală*** reprezintă activitatea de formare-dezvoltare a personalităţii umane organizată şi planificată de profesor în mod riguros şi ierarhic, obligatorie în cadrul sistemului şi al procesului de învăţământ. Are ca obiectiv general „asigurarea succesului unui număr cât mai mare de elevi şi studenţi" (Văideanu, 1988, p. 226), realizabil prin: a) centrarea

predării-învățării-evaluării asupra conținuturilor de bază; b) exersarea sistematică și metodică a aptitudinilor și atitudinilor generale ale fiecărui elev, în contextul propriu fiecărei discipline și trepte de învățământ (Cerghit & Vlăsceanu, coord., 1988, pp. 27, 28).

Perfecționarea educației formale implică depășirea limitelor sale, întreținute prin tendința de: a) rigoare și ierarhie excesive; b) organizare frontală, nediferențiată; c) învățare dirijată prin metode bazate predominant pe comunicare verbală; d) evaluare sumativă, de certificare și de clasificare etc. Soluțiile viabile pedagogic vizează: a) îmbinarea formei de organizare frontală cu cea micrugrupală și individuală; b) asigurarea unor raporturi de *complementaritate* cu educația nonformală și de deschidere spre educația informală.

***Educația nonformală*** reprezintă activitatea de formare-dezvoltare a personalității umane organizată și planificată de profesor (sau de alți specialiști în educație) în mod flexibil, realizată opțional în mediul școlar și extrașcolar, în afara programelor de tip formal. Este integrată în contextul deschis al sistemului și al procesului de învățământ. Are ca obiectiv general asigurarea unei conexiuni pedagogice viabile cu toate celelalte forme generale ale educației, care acționează ca „o punte între cunoștințele asimilate la lecții (n.n. – formal) și informațiile acumulate informal" (Văideanu, 1988, p. 54).

***Tipurile de educație nonformală*** pot fi identificate și analizate în funcție de două criterii:

1) *Spațiul pedagogic* în care este organizată, planificată și realizată flexibil activitatea de educație nonformală: a) în școală, dar în afara programului formal al clasei de elevi: cercuri pe discipline de învățământ, interdisciplinare sau transdisciplinare; dezbateri tematice; ansambluri sportive, artistice; olimpiade școlare, competiții etc.; b) în afara școlii, în instituții/organizații specializate în educație nonformală: cluburi, tabere, centre de petrecere a timpului liber, biblioteci școlare/universitare, centre de documentare pedagogică, televiziune școlară/universitară, radio-școală, universități populare etc.

2) *Obiectivele pedagogice* predominante, care conferă individualitate activităţilor de educaţie nonformală: a) *perişcolară* – realizate cu resurse tradiţionale (excursii, tabere, vizionări de spectacole şi de expoziţii etc.) şi moderne (videotecă, televiziune şcolară, instruire asistată de calculator), care vizează extinderea şi aprofundarea informaţiilor dobândite în mediul şcolar formal; b) *parașcolare* – realizate în mediul socioprofesional (economic, cultural, administrativ etc.), care vizează perfecţionarea, reciclarea, formarea recurentă etc. în cadrul unor soluţii alternative de orientare şcolară şi profesională, educaţie profesională, consiliere în carieră (vezi Cristea, 2017, pp. 119-125).

Caracteristicile specifice educaţiei nonformale sunt evidente la nivel de: 1) *Organizare neformalizată, flexibilă*, adaptată la resurse şi opţiuni diversificate prin: a) conţinuturi aplicate, extinse, aprofundate; b) metode de predare-învăţare-evaluare noi sau experimentate în contexte noi; 2) *Planificare neformalizată, flexibilă*, cu libertate *de decizie* şi *de deschidere* spre o arie tematică largă; 3) *Realizare neformalizată, flexibilă*, subordonată unor obiective speciale: sprijinirea elevilor cu aptitudini superioare sau cu probleme de adaptare şcolară; valorificarea resurselor locale; alfabetizarea funcţională a grupurilor sociale defavorizate; formarea şi perfecţionarea profesională; deschidere largă spre mediul social în condiţii de evaluare formativă, continuă (De Landsheere, 1992, pp. 566-567).

***Educaţia informală*** reprezintă forma generală de realizare a educaţiei în mod neorganizat, neplanificat, prin influenţe formative spontane, directe şi indirecte, incidentale, accidentale, difuze, eterogene, exercitate neintenţionat de mediul social (familie, grup de prieteni, comunitate locală; mass-media, nespecializată în educaţie) şi pedagogic (clasă de elevi, şcoală, comunitate educaţională locală, teritorială, naţională etc.).

Diferenţa fundamentală între educaţia informală şi educaţia formală şi nonformală este evidentă la nivelul modalităţii de realizare. Educaţia formală şi nonformală este realizată prin activităţi organizate formal (riguros) şi nonformal (flexibil), planificate de specialişti în educaţie (profesori). Educaţia informală este realizată neorganizat, neplanificat, prin influenţe cu efect

formativ (pozitiv sau negativ) transmise neintenţionat, spontan, accidental, incidental, difuz etc. educatului de mediul social (comunitar/familie, grup de prieteni etc.; cultural/mediatic etc., economic, politic, natural/demografic, geografic etc.), dar şi de mediul pedagogic intern (clasa de elevi, şcoala) şi extern (comunitatea educaţională locală, teritorială, naţională etc.).

***Educaţia informală*** include astfel „totalitatea informaţiilor neintenţionate, difuze, eterogene, voluminoase, cu care este confruntat individul în practica de toate zilele" (Cucoş, 2014, p. 60). Sfera sa de manifestare este în extindere continuă în societatea modernă şi postmodernă (contemporană), în cadrul căreia înregistrăm „o masă informaţională enormă ca volum, dar eterogenă, foarte variată şi inegală de la zi la zi, de la persoană la persoană" (Văideanu, 1988, pp. 232-233). Este urmarea a două fenomene sociale, amplificate şi intersectate în context pedagogic deschis: a) ascensiunea mass-media globalizată (televiziunea prin cablu, internet etc.) şi localizată (presa scrisă, posturi de radio şi de televiziune teritoriale); b) creşterea timpului liber expus la influenţe informale pozitive, dar mai ales negative în condiţii de „suprainformare", de „hiperstimulare senzorială", de promovare a unei (sub)culturi dominată de cerinţele proprii unei societăţi de consum.

***Tipurile de educaţie informală*** pot fi identificate şi analizate în funcţie de două criterii care au în vedere originea influenţelor informale:

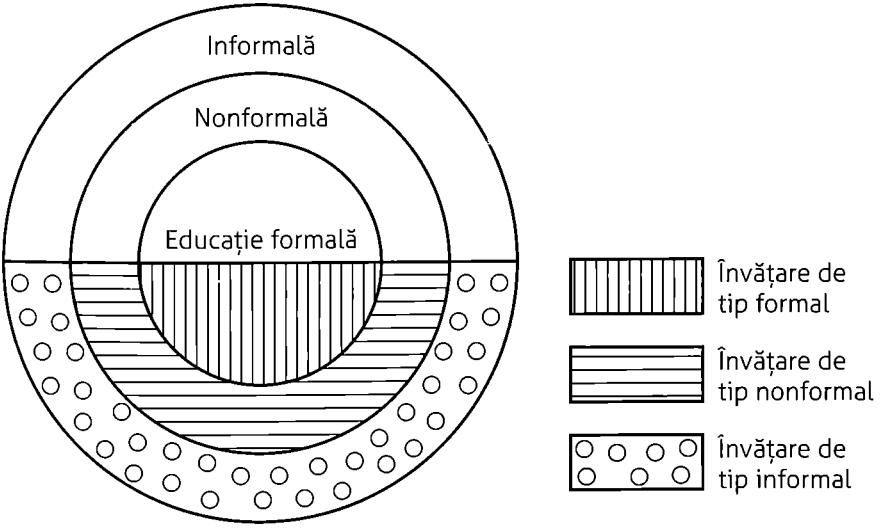
1) Influenţe informale provenite din medii sociale mai puţin structurate (comunitatea locală, familia, strada, cartierul, satul, microgrupul de prieteni etc.) sau structurate instituţional/organizaţional – mass-media, în general (scrisă, electronică; radio, televiziune, reţele informaţionale etc.), diferită fundamental de mass-media care vizează obiective de ordin pedagogic (radio-şcoală, televiziunea şcoală/universitară etc.), care realizează activităţi de *educaţie nonformală*.
2) Influenţe informale transmise spontan pe parcursul comunicării pedagogice, generate de: a) contextul în care are loc comunicarea pedagogică (spaţiu, timp, forme de organizare, stil: managerial, didactic, socioafectiv); b) comportamentul verbal şi nonverbal al profesorului ca emiţător al mesajului pedagogic; c) necesităţile şi disponibilităţile cognitive şi noncognitive ale elevilor, ca receptori ai

mesajului pedagogic; d) calităţile/deficienţele speciale ale mesajului pedagogic emis, transmis, receptat şi interiorizat individual şi colectiv; e) metodologia de educaţie/instruire utilizată, demonstrată în raport de specificul activităţii şi al celor educaţi (personalitatea elevilor, sintalitatea clasei de elevi etc.) (vezi Crıstea, 2017, pp. 126-127).

Ambele tipuri de influenţe informale pot fi valorificate în construirea şi realizarea oricărei activităţi de educaţie/instruire proiectată curricular (lecţie etc.) care solicită raportarea la experienţa de cunoaştere a elevului dobândită spontan în diferite medii sociale şi pedagogice. Prelucrate şi orientate de profesor în sens formativ pozitiv, influenţele informale pot fi transformate în resurse pedagogice de învăţare/autoînvăţare eficientă.

**Relaţiile dintre formele generale ale educaţiei** sunt reprezentate la nivelul unui *model-ideal*, concentric, elaborat de UNESCO (Văideanu, 1988, p. 228).

RELAŢIILE DINTRE EDUCAŢIA
*FORMALĂ – NONFORMALĂ – INFORMALĂ*
– UN MODEL CONCENTRIC –



Analiza modelului evidențiază: 1) Creșterea cantitativă a influențelor oferite de educația informală, generată de expansiunea rețelelor mass-media, electronizate/informatizate, și de reducerea săptămânii de muncă; în această perspectivă, educația informală „precede și depășește, ca durată, conținut și modalități de insinuare, practicile educației formale" (Cucoș, 2014, p. 60); 2) Creșterea calitativă a rolului educației formale, care asigură baza cunoștințelor și capacităților necesare tuturor educaților (elevilor etc.) pe tot parcursul existenței acestora, pe fondul unor raporturi pedagogice optime, de: a) complementaritate cu educația nonformală; b) deschidere față de educația informală.

Cercetările întreprinse la nivel de sociologie a educației evidențiază necesitatea creșterii responsabilității pedagogice a: a) educației nonformale, care îndeplinește rolul de factor formativ superior în procesul de tranziție de la influențele difuze ale educației informale la acțiunile organizate și planificate riguros, integrate în structura activității de instruire formală; b) familiei, care solicită realizarea saltului valoric de la statutul de factor al educației informale la statutul de actor al educației nonformale, angajat pedagogic prin acțiuni specifice, situate pe o coordonată a colaborării eficiente cu școala, ca organizație specializată în educația/instruirea formală.

Aplicarea modelului concentric la nivelul activității de instruire, în contextul procesului de învățământ, permite promovarea unor modalități eficiente de articulare a resurselor educației formale – nonformale – informale în cadrul unor: a) lecții tematice, deschise, bazate pe informații de tip informal, valorificate disciplinar, dar și interdisciplinar, pluridisciplinar, transdisciplinar, realizabile inclusiv prin „predarea în echipă"; b) activități didactice de sinteză (capitol, semestru, an, treaptă – de învățământ); c) activități educative/ore de dirigenție etc., organizate în echipe interdisciplinare și pluridisciplinare, care valorifică resurse de tip nonformal-informal); d) activități extrașcolare – studiu individual, cercuri științifice, excursii extradidactice etc., care valorifică resurse de tip formal-informal.

Analiza modelului concentric permite:

1. Fixarea caracteristicilor specifice fiecărei forme generale de realizare a educației, probate îndeosebi la nivelul instruirii: a) educația

formală prin: predarea sistematică a conţinuturilor de bază (cunoştinţe, deprinderi, strategii cognitive) conform competenţelor proiectate ca obiective specifice, psihologice, oficializate în programe şi manuale şcolare; învăţarea organizată şi planificată ierarhic de profesor, orientată spre autoînvăţare independentă; evaluarea certificată periodic; b) educaţia nonformală, prin acţiuni de învăţare/autoînvăţare care completează activitatea de instruire formală pe baza opţiunii educaţilor care îndeplinesc roluri tot mai active în procesul de dobândire a unor cunoştinţe şi capacităţi; c) educaţia informală, prin valorificarea experienţei de viaţă la nivel de învăţare semiformală, posibilă în mediul şcolar şi extraşcolar, la nivel de studiu spontan, orientat, dirijat/autodirijat, independent etc. cu deschideri multiple, disciplinare, intradisciplinare, interdisciplinare, pluridisciplinare sau chiar transdisciplinare.

2. Identificarea modalităţilor eficiente de articulare a celor trei forme ale educaţiei în cadrul unor structuri necesare în perspectiva învăţării continue care integrează „diferite tipuri de învăţări sau de experienţe" (Văideanu, 1988, p. 228) la nivel de: a) activităţi didactice, de tip formal: lecţii tematice, în echipă (interdisciplinară pluridisciplinară etc.), deschise spre informaţii obţinute informal, care valorifică acumulările obţinute nonformal (prin studiu individual orientat, în bibliotecă/acasă; cercuri de specialitate etc.); b) activităţi educative, de tip formal: ore de dirigenţie care valorifică informaţii obţinute informal (experienţa individuală) şi nonformal (studiu individual dirijat/autodirijat; cercuri de dezbateri etice, religioase, filozofice etc.); c) activităţi de sinteză, realizate formal (la sfârşit de capitol, modul de studiu, semestru, an, treaptă de învăţământ), valorificând toate informaţiile acumulate nonformal şi informal; d) activităţi şcolare (de tip formal) şi extraşcolare (de tip nonformal), care: d-1) abordează problematica lumii contemporane (vezi „noile educaţii"), valorificând informaţii dobândite informal; d-2) îmbină învăţarea dirijată (de tip nonformal) cu învăţarea independentă (spontană, de tip informal), dar şi autoorganizată de elev (la nivel nonformal).

# 3. DOMENII EDUCAŢIONALE REPREZENTATIVE LA NIVEL DE CONŢINUTURI GENERALE ALE EDUCAŢIEI

Teoria generală a educaţiei defineşte şi analizează conceptele pedagogice fundamentale, necesare în construcţia epistemologică a oricărei ştiinţe pedagogice sau ştiinţe a educaţiei: educaţia, finalităţile educaţiei, conţinuturile generale ale educaţiei, formele generale ale educaţiei, metodologia educaţiei, evaluarea educaţiei, acţiunile principale implicate în realizarea activităţii de educaţie (proiectarea şi comunicarea mesajului pedagogic de către educator – receptarea şi elaborarea răspunsului educatului la mesajul pedagogic – evaluarea continuă externă şi internă a răspunsului educatului în condiţii de conexiune inversă externă – iniţiată de educator, şi internă – iniţiată de educat).

Teoria educaţiei, abordată în sens restrâns, delimitează şi fixează dimensiunile generale ale educaţiei care reprezintă conţinuturile generale ale educaţiei determinate în mod obiectiv de cerinţele psihologice şi sociale de dezvoltare a personalităţii educatului şi a societăţii, concentrate la nivelul valorilor pedagogice fundamentale, validate istoric. În această perspectivă, putem identifica cinci conţinuturi generale ale educaţiei care reflectă valorile pedagogice generale, determinate psihologic şi social:

1. ***Educaţia morală*** – reflectă pedagogic valoarea pe care o reprezintă Binele moral, fundamentat, susţinut şi exprimat la nivel religios, civic, politic, juridic, profesional (deontologic) etc.
2. ***Educaţia intelectuală*** – reflectă pedagogic valoarea pe care o reprezintă Adevărul ştiinţific, fundamentat, susţinut şi exprimat la nivel logico-matematic (tipic ştiinţelor matematice şi informatice), experimental (tipic ştiinţelor naturii), hermeneutic (tipic ştiinţelor socioumane).
3. ***Educaţia tehnologică*** – reflectă pedagogic valoarea pe care o reprezintă Utilitatea adevărului ştiinţific aplicat, fundamentat, susţinut şi exprimat la nivel de formare profesională, de orientare şcolară şi profesională, de consiliere în carieră.

4. ***Educaţia estetică*** – reflectă pedagogic valoarea pe care o reprezintă Frumosul fundamentat, susţinut şi exprimat la nivel de artă (care implică educaţia artistică), dar şi în natură şi în societate (vezi, de exemplu, designul industrial).
5. ***Educaţia fizică/psihofizică*** – reflectă pedagogic valoarea pe care o reprezintă Sănătatea psihică şi fizică, fundamentată, susţinută şi exprimată la nivel de educaţie corporală, educaţie sportivă, educaţie sanitară, igienă a învăţării etc.

Dimensiunile generale ale educaţiei (morale, intelectuale, tehnologice, estetice, fizice) constituie „domenii educaţionale reprezentative", care pot fi definite şi analizate pe baza următoarelor criterii epistemologice: a) valoarea pedagogică generală reflectată; b) obiectivul general care determină conţinutul general propriu fiecărei dimensiuni generale a educaţiei; c) obiectivele specifice; c) conţinuturile particulare, afirmate în raport de dimensiunile proprii fiecărei valori pedagogice generale şi de răspunsurile pedagogice la problematica lumii contemporane promovate de „noile educaţii"; d) metodologia de realizare; e) normativitatea (principiile care ordonează realizarea fiecărei dimensiuni generale a educaţiei, la nivel de conţinut general al educaţiei).

**EDUCAŢIA MORALĂ** reprezintă dimensiunea generală a educaţiei care reflectă valoarea pedagogică generală a *Binelui moral*, aflat la baza construcţiei obiectivului general: formarea-dezvoltarea conştiinţei morale a educatului, „proiectat la nivel global, integrând un ansamblu de cunoştinţe morale teoretice – concepte, judecăţi, raţionamente – şi aplicate (obişnuinţe, atitudini, mentalităţi) prin care educatul reflectă activ existenţa psihosocială din perspectivă morală" (Cristea, 2017, p. 47).

***Obiectivele specifice*** vizează formarea-dezvoltarea conştiinţei morale: a) *teoretice*, prin asimilarea şi interiorizare unor noţiuni, judecăţi, raţionamente, principii, doctrine morale, susţinute prin sentimente şi motivaţii morale; b) *practice*, prin exersarea şi dobândirea unor mentalităţi, obişnuinţe, atitudini/afective, motivaţionale, volitive, caracteriale – morale.

***Conţinuturile particulare*** sunt determinate de obiectivele specifice educaţiei morale care reflectă complexitatea *Valorii Binelui moral*, exprimat

de-a lungul istoriei sociale și individuale, la nivel de *Bine moral-religios*, *Bine moral-civic*, *Bine moral-politic*, *Bine moral-juridic*, *Bine moral-profesional* (deontologic) etc. În contextul unei societăți democratice, valorile educației morale sunt angajate în zona superioară a culturii civice, la nivel de: a) educație politică (patriotică, umanistă, democratică, națională – internațională, pentru schimbare și dezvoltare, pentru înțelegere, colaborare, cooperare etc.); b) educație economică (prin valorile muncii, pentru tehnologie și progres, antreprenorială, financiară etc.); c) educație juridică (prin și pentru colectivitate, comunitară, prin cunoașterea și valorificarea legislației în toate domeniile vieții sociale) (Almond & Verba, 1996).

*Modelul educației civice* valorifică pedagogic „Declarația Universală a Drepturilor Omului". Are în vedere formarea-dezvoltarea morală superioară a educatului, realizabilă prin: a) cunoașterea modului de funcționare a societății democratice (în plan politic, cultural, educațional, comunitar); b) cultivarea propriilor calități psihosociale pentru respectarea și aplicarea valorilor și normelor civice (vezi Noveanu, coord., 2007, pp. 355-359).

Metodologia educației morale implică valorificarea formelor generale ale educației și a unor metode specifice, adaptabile în context deschis.

La nivel de ***educație formală***, educația morală este realizată: a) în mod direct, prin activități specifice, incluse în planul de învățământ: dirigenția (concepută ca dezbatere sau conversație etică); b) indirect, prin toate disciplinele de învățământ care au resurse formative de ordin moral, realizabile inclusiv prin infuzia problematicii morale a unor „noi educații".

La nivel de ***educație nonformală***, educația morală este realizată prin numeroase activități cu elevii (cercuri tematice, cercuri de specialitate, excursii didactice, vizionări și analize de spectacole etc.), cu părinții și cu alți reprezentanți ai comunității locale etc. (lectorate tematice, dezbateri, studii de caz).

La nivel de ***educație informală***, educația morală valorifică pedagogic informațiile generate continuu, spontan de mass-media, de comunitatea locală, de familie, de grupul de prieteni, de localitate, stradă sau caracter, de școală, de clasa de elevi etc.

La nivel de metode, educaţia morală valorifică, în raport de context (conţinut particular, formă de realizare, vârstă psihologică şi şcolară a elevilor), mai multe categorii de metode: a) verbale/scrise: convorbirea morală, povestirea/expunerea morală, explicaţia morală, dialogul moral, dezbaterea morală, prelegerea morală; conferinţele şi referatele cu tematică morală; b) de acţiune/interacţiune, bazate pe: exemplul moral, studiul de caz şi decizia în grup, exerciţiul moral; c) de stimulare a acţiunii morale eficiente: aprobarea, dezaprobarea (Nicola, 1996).

O clasificare specială a metodelor de educaţie morală poate fi realizată pe baza tipului de intervenţie formativă: a) directă – povestirea/expunerea morală, explicaţia morală; dialogul moral, dezbaterea morală, prelegerea morală; b) indirectă – exemplul moral, sugestia morală, analiză de caz la nivel de (micro)grup. În perspectiva proiectării curriculare a educaţiei/instruirii, aceste metode pot fi implicate şi în acţiunea de evaluare/autoevaluare a rezultatelor educaţiei morale, interpretate în termeni de produs şi de proces.

***Principiile educaţiei morale*** definesc cerinţele normative fundamentale care asigură ordonarea activităţii de formare-dezvoltare a conştiinţei morale a educatului în orice context şcolar şi extraşcolar. Pot fi integrate în cadrul unui *sistem* care include:

1) *Principiile generale ale educaţiei morale*: a) principiul corespondenţei pedagogice dintre teoria morală şi practica morală; b) principiul valorificării resurselor şi a disponibilităţilor pozitive ale personalităţii educatului în perspectiva eliminării celor negative; c) principiul unităţii şi al continuităţii axiologice între toate formele de realizare a educaţiei morale; d) principiul diferenţierii educaţiei morale în funcţie de particularităţile de vârstă şi individuale ale elevilor.
2) *Principii specifice ale educaţiei morale*: a) principiul valorificării morale a cunoştinţelor intelectuale, tehnologice, estetice, psihofizice; b) principiul integrării cunoştinţelor morale şi a capacităţilor afective-motivaţionale-volitive la nivelul convingerilor morale; c) principiul interdependenţei dintre cerinţele morale şi stimulentele morale; d) principiul raportării valorilor general-morale la specificul fiecărui conţinut general al educaţiei; e) principiul integrării

metodelor morale la nivelul „strategiei educației morale" (vezi Nicola, 1996, pp. 221-222).

**EDUCAȚIA INTELECTUALĂ** reprezintă dimensiunea generală a educației care reflectă valoarea pedagogică generală a *Adevărului științific* aflat la baza construcției obiectivului general: formarea-dezvoltarea conștiinței intelectuale/științifice a educatului, prin care educatul reflectă în mod activ existența psihosocială din perspectivă cognitivă superioară (logică, rațională, științifică).

***Obiectivele specifice*** vizează formarea-dezvoltarea conștiinței intelectuale/științifice: a) teoretică, dobândită prin asimilare și interiorizare de noțiuni, judecăți, raționamente, legi, formule etc. – științifice, susținute prin sentimente și motivații superioare față de cunoașterea științifică; b) practică, probată prin deprinderi și priceperi/strategii cognitive necesare pentru rezolvarea de probleme și situații-problemă, susținute atitudinal, la nivel afectiv, motivațional, afectiv, caracterial.

Educația intelectuală marchează dimensiunea cognitivă a activității de formare-dezvoltare a personalității educatului realizată la nivel psihologic superior (logic, rațional) – pe baza valorii adevărului promovat de științele logico-matematice, ale naturii; socioumane, validat social (academic). La acest nivel, reprezintă dimensiunea unei educații prin știință pentru știință. Sfera de referință, extrem de extinsă, include: a) *valori epistemologice* fundamentale, proprii adevărului științific: obiectivitate, legitate, rigurozitate, abstractizare, generalizare, deschidere inovatoare, spirit critic; b) *sisteme de cunoștințe* structurate, în mod special la nivelul tuturor științelor care pot fi organizate pedagogic disciplinar, intradisciplinar, interdisciplinar, pluridisciplinar, transdisciplinar; c) *metodologii de cercetare* afirmate istoric, în raport de specificul fiecărui domeniu care solicită observare și experimentare (în științele naturii), analiză istorică și hermeneutică (în științele socioumane), demonstrație matematică și argumentație axiomatică (în științele logico-matematice); d) *metode și tehnici de activitate intelectuală* bazate pe: acumulare și interpretare de informații, documentare, exersare algoritmică sau euristică, analiză funcțională și contextuală, rezolvare de probleme și situații-problemă etc.

În măsura în care reflectă valoarea pedagogică generală a adevărului ştiinţific (obiectivat şi demonstrat logico-matematic, experimental, hermeneutic), educaţia intelectuală poate fi definită şi prin formula de educaţie ştiinţifică. Educaţia intelectuală are totuşi o semnificaţie mai largă. Resursele sale formative sunt angajate la nivelul construcţiei şi realizării obiectivelor specifice angajate la nivelul tuturor dimensiunilor generale ale educaţiei (morale, tehnologice, estetice, fizice).

Educaţia intelectuală poate fi definită în sens larg şi restrâns. În sens larg, reprezintă educaţia ştiinţifică, promovată formal şi nonformal în cadrul sistemului şi al procesului de învăţământ care asigură premisele pedagogice necesare pentru proiectarea şi realizarea tuturor conţinuturilor generale ale educaţiei – morale, tehnologice, estetice, psihofizice. În sens restrâns, reprezintă activităţile didactice specifice procesului de învăţământ, proiectate şi realizate conform unor obiective pedagogice de ordin cognitiv, centrate asupra competenţei elevilor de cunoaştere, înţelegere şi aplicare, de analiză, sinteză şi de evaluare critică, angajate la toate disciplinele de învăţământ, îndeosebi la cele care au ca bază de referinţă ştiinţele (matematice şi informatice, ale naturii, socioumane). În această dublă perspectivă, trebuie eliminată definitiv tendinţa de: a) raportare a instruirii şcolare doar la conţinuturile educaţiei intelectuale; b) reducere a educaţiei ştiinţifice doar la disciplinele de învăţământ care reprezintă „ştiinţele exacte".

***Conţinuturile particulare*** sunt determinate de obiectivele specifice educaţiei intelectuale care reflectă complexitatea *Adevărului ştiinţific* exprimat la nivel: a) *logico-matematic* (tipic ştiinţelor matematice şi informatice); b) *experimental* (tipic ştiinţelor naturii); c) *hermeneutic* (tipic ştiinţelor socioumane). Educaţia intelectuală include astfel cunoştinţe ştiinţifice, teoretice şi practice susţinute atitudinal, preluate pedagogic de la nivel de: a) matematică şi informatică; b) biologie, fizică, astronomie, chimie, geografie fizică, geologie etc.; c) limbă şi literatură română, limbi şi literaturi străine; istorie, filozofie (logică, epistemologie, etică, estetică, axiologie, praxiologie etc.), geografie socială, sociologie, psihologie, economie etc. Pe de altă parte, conţinuturile particulare ale educaţiei intelectuale sunt deschise spre „noile educaţii", care pot fi valorificate în contextul specific fiecărei vârste

psihologice și școlare, în funcție de problemele sociale identificate în plan local, teritorial, național și internațional.

Resursa psihologică, aflată la baza tuturor conținuturilor particulare ale educației intelectuale, este reprezentată de inteligența elevului, în evoluție stadială. Avem în vedere:

1. *Educația intelectuală concretă*, bazată pe structuri de gândire preoperatorii (între 3-6/7 ani) și operatorii (6/7-10/11 ani), este realizată în învățământul preșcolar și primar. Sfera cognitivă este limitată la obiecte concrete, **nu** și la ipoteze și enunțuri verbale. Progresul este posibil doar „din aproape în aproape". Conținuturile particulare au o bază intuitivă. Implică învățarea de „noțiuni *concrete*" care pot fi (re)prezentate empiric, prin valorificarea experienței cognitive a preșcolarului și a școlarului mic (Piaget, 1972).
2. *Educația intelectuală abstractă*, bazată pe valorificarea operațiilor intelectuale formale, este realizată în învățământul secundar (între 11/12-18/19 ani). Asigură „cucerirea unui nou mod de relaționare, care nu se mai referă exclusiv la obiecte sau la realități direct reprezentabile, ci la ipoteze, adică la propoziții din care pot fi trase consecințele necesare". Acțiunea gândirii, combinatorie, mobilă, reversibilă, valorifică evoluția operațiilor intelectuale formale, determinată de „maturarea sistemului nervos, care nu se încheie înainte de vârsta de 11-16 ani". Permite asimilarea unor conținuturi științifice de bază, care constituie cultura generală a fiecărei discipline de învățământ, prelungită după 16 ani în cultura de profil, premisa viitoarelor specializări profesionale, medii (în învățământul secundar liceal și profesional) și superioare (în învățământul universitar) (Piaget, 1972, pp. 32; 35).
3. *Educația intelectuală spirituală/spiritualizată* este realizată în învățământul superior, de la vârsta psihologică a adolescenței la perioada tinereții și a maturității, până la sfârșitul vieții. Marchează capacitatea dobândită de cel (auto)educat de „a căuta să disocieze factorii și de a-i face să varieze pe fiecare în parte, neutralizându-i pe cei-lalți sau combinându-i" în variante din ce în ce mai perfecționate

(Piaget, 1972, p. 37). Conţinuturile particulare sunt determinate de obiectivele specifice învăţământului universitar, care vizează profesionalizarea largă (prin studii de licenţă), aprofundată (prin studii de masterat) şi de vârf (prin studii de doctorat). Ele valorifică resursele cognitive superioare ale inteligenţei dobândite în acest studiu psihologic şi pedagogic, care susţine creativitatea superioară (inovatoare şi emergentă) şi autonomia funcţională (analitică, sintetică şi critică) a educatului.

Metodologia educaţiei intelectuale implică valorificarea formelor de realizare a educaţiei intelectuale şi a metodelor specifice educaţiei intelectuale.

Formele de realizare a educaţiei intelectuale sunt consacrate în procesul de învăţământ: a) lecţia şi cursul universitar/conferinţa universitară ca forme principale de educaţie/instruire formală la nivel de învăţământ şcolar, respectiv de învăţământ universitar; b) cercurile de specialitate tematice, consultaţiile (individuale şi de grup) şi studiul individual, ca forme principale de educaţie/instruire nonformală, adaptate specific la nivel de învăţământ şcolar şi universitar.

Metodele specifice educaţiei intelectuale sunt cele consacrate în cadrul metodologiei didactice, afirmată în activitatea de instruire organizată formal, dar şi nonformal în cadrul procesului de învăţământ. Avem în vedere metodele care formează „nu numai capacitatea de achiziţionare a cunoştinţelor, ci, în primul rând, obişnuinţa de a gândi sănătos", susţinută atitudinal prin „dorinţa de a şti întotdeauna mai mult şi mai bine" (vezi Hubert, 1965, pp. 493-539, subl. ns.). Ele sunt metode în care predomină: 1. *Acţiunea de comunicare*: a) orală expozitivă (expunerea, naraţiunea, prelegerea); b) dialogată (conversaţia euristică, dezbaterea, asaltul de idei); c) scrisă (lectura, lucrările scrise, studiul individual); d) cu sine (autoreflecţia). 2. *Acţiunea de cercetare*: a) directă a realităţii (observaţia, experimentul, analiza documentelor istorice); b) indirectă a realităţii (demonstraţia, modelarea, problematizarea, studiul de caz). 3. *Acţiunea practică*: a) reală (exerciţiul algoritmic – euristic, proiectul, lucrările practice); b) simulată (jocul didactic, dramatizarea). 4. *Acţiunea de raţionalizare a activităţii de instruire* (instruirea individuală

pe bază de fișe, algoritmizarea, instruirea prin descoperire, instruirea programată, instruirea asistată de calculator) (Cerghit, 2006; Cristea, 2018).

Pe fondul valorificării acestor metode, sunt promovate mai multe „tehnici didactice speciale angajate în formarea și dezvoltarea gândirii critice pe fondul promovării modelului constructivist al învățării/autoînvățării bazat pe acțiunile de evocare – realizare a sensului – reflecție, subordonate pedagogic activității de instruire" (Cristea, 2018, p. 113). Ele pot fi grupate la nivel de tehnici didactice speciale, raportate la: a) metodele didactice bazate predominant pe comunicarea orală expozitivă (prelegerea intensificată, predarea reciprocă); b) metodele didactice bazate predominant pe comunicarea orală dialogată (focus-grup, dezbaterea Philips 66, diagrama Venn, ciorchinele, sinectica, controversa creativă/academică); c) metodele didactice bazate predominant pe comunicarea scrisă sau pe analiza de text (mozaicul, SINELG/Sistemul Interactiv pentru Eficientizarea Lecturii și a Gândirii; scrierea liberă, sintetizarea unui conținut de idei); d) metodele didactice bazate predominant pe cercetarea directă a realității (acvariul/interacțiunea observată); e) metodele didactice bazate predominant pe cercetarea indirectă a realității (turul galeriei, cubul, investigația comună) (Bocoș, 2013; Cartaleanu & Cosovan, 2017; Cristea, 2018; Dumitru, 2000; Pânișoară, 2015).

Principiile educației intelectuale definesc cerințele normative fundamentale care asigură ordonarea activității de formare-dezvoltare a conștiinței intelectuale (științifice) a educatului în orice context școlar și extrașcolar. Pot fi integrate în cadrul unui sistem care include:

1) ***Principiile generale ale educației intelectuale:*** a) principiul corespondenței pedagogice dintre conștiința intelectuală teoretică și conștiința intelectuală practică; b) principiul valorificării resurselor intelectuale pozitive ale educatului în perspectiva compensării, corectării și eliminării celor negative; c) principiul unității și al continuității axiologice între toate formele de proiectare și de realizare a educației intelectuale; d) principiul diferențierii educației intelectuale în funcție de particularitățile de vârstă și individuale ale elevilor.

2) ***Principii specifice ale educaţiei intelectuale:*** a) principiul unităţii şi diversităţii educaţiei intelectuale; are la bază corelaţia pedagogică necesară între baza comună (cunoştinţe ştiinţifice teoretice şi practice – atitudini ştiinţifice) – baza specifică (cunoştinţe ştiinţifice teoretice şi practice – atitudini ştiinţifice, specifice anumitor domenii); b) principiul ponderii educaţiei intelectuale în raport cu toate celelalte conţinuturi generale ale educaţiei; are la bază conexiunea pedagogică necesară între calitatea cunoştinţelor ştiinţifice teoretice şi practice şi a atitudinilor ştiinţifice dobândite în timp şi efectele formative pozitive înregistrate în plan moral („echilibrul moral-afectiv"), tehnologic („spiritul aplicativ"), estetic (receptarea frumosului în orice context natural, social, artistic) şi psihofizic (sănătatea fizică şi psihică) (Kneller, 1974, p. 40); c) principiul corelaţiei dintre nivelul cultural al educaţiei intelectuale şi necesităţile pedagogice proprii fiecărei vârste psihologice şi şcolare; fixează normativ „procesul de adaptare evolutivă a omului" la realitatea proprie copilăriei, tinereţii, maturităţii, bătrâneţii, posibil doar prin selectarea şi valorificarea deplină a unor conţinuturi specifice (Hubert, 1965, p. 376).

Pedagogia constructivistă, care valorifică ipoteza cognitivistă a educaţiei centrată pe intelect, promovează o normativitate bazată pe două categorii, „principii ale învăţării deduse din mecanismele de funcţionare a creierului", care valorifică cercetările fundamentale ale unei noi ştiinţe – „neuroştiinţa" (dezvoltată în SUA în ultimele decenii ale secolului XX):

1. Principii generale ale educaţiei centrată pe intelect: a) principiul corelaţiei dintre „hardul neuronal" şi funcţionarea „softului mintal"; b) principiul corelaţiei dintre „programul educaţional" şi „impactul la nivel cerebral".
2. Principii de acţiune ale educaţiei centrată pe intelect: a) valorificarea creierului uman ca sistem adaptativ complex; b) dezvoltarea creierului în context social; c) valorificarea aptitudinilor înnăscute în procesul de căutare a sensului celor învăţate; d) valorificarea afectivităţii în identificarea punctelor critice la nivelul emergenţei

ideilor; e) valorificarea intelectului în procesarea simultană a părților și a întregului; f) valorificarea în învățare a atenției concentrate și a percepției periferice; g) valorificarea proceselor conștiente și inconștiente implicate întotdeauna în învățare; h) valorificarea în învățare a două tipuri de memorie, spațio-temporală și mecanică; i) integrarea faptelor și deprinderilor în memoria naturală și spațială; j) stimularea învățării într-o atmosferă care provoacă inițiativa creatoare și inhibă amenințarea cu sancțiuni negative (Noveanu, coord., 2007).

**EDUCAȚIA TEHNOLOGICĂ** reprezintă dimensiunea generală a educației care reflectă valoarea pedagogică generală a *Utilității adevărului științific aplicat* aflat la baza construcției obiectivului general: formarea-dezvoltarea conștiinței tehnologice a educatului, prin asimilarea și valorificarea practică a unui ansamblu de cunoștințe, capacități și atitudini științifice aplicative. ***Obiectivele specifice*** vizează formarea-dezvoltarea conștiinței tehnologice: a) *teoretică*, dobândită prin receptarea, înțelegerea și interiorizarea modelului general de aplicare a teoriei, propriu oricărei științe/discipline de învățământ, exprimat ca paradigmă; b) *practică*, probată la nivel de cunoștințe aplicative – deprinderi și priceperi dobândite și integrate în diferite activități, necesare în rezolvarea problemelor cu caracter aplicativ, specifice fiecărei științe/discipline de învățământ, angajate specific în orientarea școlară și profesională, în educația profesională și în consilierea în carieră.

***Valoarea generală*** a utilității adevărului (științific) exprimă stadiul istoric al cunoașterii (științifice) reflectat la nivel de educație aplicativă: agrară, meșteșugărească, industrială, comercială, politehnică etc. În prezent, este multiplicată prin valorile științei aplicate în toate domeniile vieții sociale, în acord cu modelul societății postindustriale, informaționale, bazată pe cunoaștere care implică valorificarea noilor tehnologii centrate pe automatizare, cibernetizare, electronizare, informatizare. În această perspectivă, educația tehnologică are deschidere amplă, directă și indirectă, spre toate dimensiunile generale ale educației – morală, intelectuală, tehnologică și estetică. Are un rol stimulativ în procesul de învățare pe tot parcursul vieții,

realizabil pe fondul orientării educaţiei în direcţia educaţiei permanente şi a autoeducaţiei.

***Conţinuturile particulare*** reflectă complexitatea valorii *Utilităţii adevărului ştiinţific aplicat* în toate domeniile vieţii sociale, la nivelul tuturor dimensiunilor generale ale educaţiei. Sunt determinate de obiectivele specifice educaţiei tehnologice angajate în formarea-dezvoltarea conştiinţei tehnologice teoretice şi practice. Obiectivele specifice educaţiei tehnologice teoretice vizează valorificarea pedagogică a dimensiunii aplicative, existentă în cadrul oricărei discipline de învăţământ, mai pronunţată în cadrul unor discipline de învăţământ (ştiinţele naturii, educaţia tehnologică, activităţile practice), unor trepte de învăţământ (secundar liceal şi profesional) şi unei forme de educaţie (nonformală). Implică elaborarea şi promovarea unor modele aplicative, raportate la paradigma afirmată istoric în ştiinţa de referinţă, reflectată la nivelul disciplinei şi treptei de învăţământ respective. Obiectivele specifice educaţiei tehnologice practice vizează orientarea şcolară şi profesională, educaţia profesională, orientarea în carieră, formarea profesională iniţială şi continuă, recalificarea profesională etc. În realizarea lor sunt valorificate toate resursele formative speciale promovate de „noile educaţii" (vezi educaţia prin şi pentru mass-media etc.).

***Metodologia educaţiei tehnologice*** valorifică formele generale de realizare a educaţiei şi un set de metode, subordonate obiectivelor specifice, adaptabile la conţinuturile particulare promovate în contextul fiecărei discipline şi trepte de învăţământ.

**Formele educaţiei tehnologice** sunt organizate *formal*, în mod direct, prin disciplinele incluse în planul de învăţământ, la nivel de cultură generală (educaţie tehnologică; orientarea şcolară şi profesională, consilierea în carieră) şi de cultură de specialitate (în liceele tehnologice şi în şcolile profesionale); în mod indirect, sunt implicate la nivelul metodologiei de aplicare a cunoştinţelor teoretice, promovată de fiecare disciplină inclusă în planul de învăţământ. La nivel de educaţie tehnologică organizată *nonformal* sunt propuse activităţi/cercuri aplicative, la toate disciplinele de învăţământ, îndeosebi la cele din domeniul ştiinţelor naturii (fizicii, chimiei, biologiei etc.) şi al informaticii, realizate în mediul şcolar şi în instituţii specializate

(casa/clubul copiilor/elevilor/studenţilor, tabere de creaţie, televiziunea şcolară/universitară etc.). Prin specificul său, educaţia nonformală valorifică în mod special resursele educaţiei nonformale şi deschiderile acesteia spre influenţele informale exercitate continuu de un mediu social dominat de mass-media specializată în difuzarea aplicaţiilor ştiinţei şi de prezenţa multiplicată a noilor tehnologii informaţionale.

***Metodele specifice educaţiei tehnologice*** sunt subordonate celor două obiective specifice ale educaţiei tehnologice: 1) Formarea-dezvoltarea capacităţilor ştiinţifice aplicate – metode bazate predominant pe: a) *cercetare/investigare a realităţii*, directă (observarea, experimentul) şi indirectă (descoperirea, demonstraţia, modelarea, problematizarea); b) *acţiune practică*, reală (exerciţiul: algoritmic şi/sau euristic) şi simulată (studiul de caz, jocul didactic); c) *tehnici speciale de instruire programată asistată de calculator*, valorificabile în cadrul oricărei metode didactice (Cerghit, 2006, p. 114). 2) Orientarea şcolară, profesională şi socială/educaţia profesională şi consilierea în carieră – metode de: a) *cunoaştere a personalităţii elevului* (teste docimologice, observarea, analiza produselor activităţii, chestionarul, biografia, autobiografia); b) *investigare a grupurilor şcolare* (aprecierea obiectivă, testul sociometric); c) *educare a elevului în vederea alegerii carierei* (teste proiective, tehnici de analiză individualizată a fondului aptitudinal şi atitudinal general – special şi atitudinal); d) *consiliere în perspectiva sfatului final de orientare şcolară, profesională şi socială* (tehnici de analiză individualizată a corelaţiei dintre rezultatele şcolare şi extraşcolare – potenţialul pedagogic, psihologic şi social al elevului – opţiunile şcolare şi profesionale ale elevului şi ale părinţilor – cerinţele profesiei/domeniului socioprofesional etc.) (Tomşa, 1999).

Principiile educaţiei tehnologice definesc cerinţele normative fundamentale care asigură ordonarea activităţii de formare-dezvoltare a conştiinţei tehnologice a educatului. Pot fi integrate în cadrul unui sistem care include:

1) ***Principiile generale ale educaţiei tehnologice***: a) principiul corespondenţei pedagogice dintre teoria morală şi practica morală; b) principiul valorificării resurselor tehnologice pozitive ale personalităţii educatului în vederea orientării şi integrării şcolare,

profesionale şi sociale optime; c) principiul valorificării în plan tehnologic a tuturor formelor de educaţie; d) principiul diferenţierii educaţiei tehnologice în funcţie de particularităţile de vârstă şi individuale ale elevilor.

2) ***Principii specifice ale educaţiei tehnologice***, promovate la nivel de UNESCO, în procesul de „reconciliere a cunoaşterii cu ştiinţa de a acţiona", angajat psihologic în zona continuităţii între competenţa de A ŞTI şi competenţa de A ŞTI SĂ FACI: a) principiul complementarităţii între formarea intelectuală – formarea practică a personalităţii umane; b) principiul integrării personalităţii umane în mediul social (economic, politic, cultural) prin acţiune; c) principiul echilibrului între acumularea cunoaşterii teoretice şi dezvoltarea experienţei practice; d) principiul proiectării resurselor aplicative ale cunoaşterii ştiinţifice la toate vârstele, nivelurile şi formele de educaţie (vezi UNESCO, 1983; Faure, 1974; Delors, 2000).

***EDUCAŢIA ESTETICĂ*** reprezintă dimensiunea generală a educaţiei care reflectă valoarea pedagogică generală a *Frumosului* (din natură, societate, artă), aflată la baza construcţiei obiectivului general care vizează formarea-dezvoltarea estetică a personalităţi educatului.

***Valoarea generală a frumosului*** concentrează ansamblul calităţilor estetice existente în natură (armonie, perfecţiune, echilibru, proporţionalitate, vitalitate etc.), societate (organizare, perfecţionare, interrelaţie, satisfacţie psihosocială, funcţionalitate/vezi designul industrial şi postindustrial) şi artă, valori exemplare, concepute clasic, prin imitarea naturii, sau modern şi postmodern, prin recrearea, construcţia şi reconstrucţia *frumosului.*

***Obiectivul general al educaţiei estetice*** – formarea-dezvoltarea conştiinţei estetice a personalităţii educatului – este proiectat la nivel global, integrând un ansamblu de valori care susţin categoriile estetice (de: ideal estetic, simţ estetic, gust estetic, aptitudine estetică, capacitate de creaţie estetică).

***Obiectivele specifice ale educaţiei estetice*** vizează formarea-dezvoltarea conştiinţei estetice: a) *teoretice*, prin asimilare de cunoştinţe estetice (percepţii, reprezentări, noţiuni, judecăţi, raţionamente estetice) susţinute prin sentimente şi interese estetice, integrate la nivel de convingeri estetice; b) *practice*, prin dobândire de deprinderi/obişnuinţele estetice, de aptitudini

estetice (inventive, inovatoare) și de atitudini estetice (afective, motivaționale, volitive, caracteriale). La nivel psihologic, putem construi un model tridimensional al obiectivelor specifice educației estetice care vizează formarea-dezvoltarea: a) *receptivității estetice*, prin sensibilitate, gândire, conduită – estetice; b) *motivației estetice*, prin interese estetice și stilul de viață estetic; c) *creativității estetice*, prin *aptitudini creative* (generale și specifice) și *atitudini creative* (deschise), competențe probate în cadrul procesului de învățământ, în activități organizate formal (muzică, arte plastice, desen, literatură) și nonformal (cercuri artistice, cenacluri literare, ansambluri corale etc.).

***Conținuturile particulare ale educației estetice*** sunt proiectate pe baza obiectivelor specifice angajate în contextul propriu fiecărei trepte și discipline de învățământ. Implică prioritar valorile estetice ale artei afirmate în literatură, muzică, pictură, sculptură, arhitectură, teatru, cinema etc. reflectate didactic în programele școlare formale, dar și în activitățile nonformale, cu deschideri spre influențele informale ale mass-media cu caracter general și specializat. Educația estetică nu se reduce însă la conținuturile specifice educației artistice. Implică și conținuturi particulare, proprii valorilor frumosului existent în societate (afirmate la nivel de: design al relațiilor comunitare de tip cultural, civic, pedagogic, religios; design industrial; design postindustrial) și în natură (proprii fenomenelor naturii care exprimă armonie, echilibru, imensitate, deschidere etc.).

***Metodologia educației estetice*** implică formele de realizare și metodele specifice educației estetice, valorificabile în context deschis.

Formele de realizare a educației estetice sunt organizate: a) *formal*, prin mai multe discipline de învățământ (muzică, arte plastice, desen, literatură etc.); b) *nonformal*, prin activități de educație adaptate la cerințele elevilor și ale părinților în cadrul comunității școlare (ansamblul coral, echipe artistice, cercuri și cluburi artistice, cenaclul literar, revistă școlară literară, excursii tematice, vizionări de spectacole, muzee etc.) și în instituții specializate (case, cluburi ale elevilor, centre de creație artistică, mass-media specializată estetic etc.). Un rol important revine educației estetice nonformale care asigură legătura între educația formală (promovată școlar) și educația informală, realizată prin numeroase influențele pedagogice (pozitive, dar și

negative) generate de mediul social, la nivel de design industrial (modern și postmodern), dar și de mass-media specializată în difuzarea frumosului din artă, natură și societate.

Metodele specifice educației estetice sunt cele bazate predominant pe acțiune reală (exercițiul euristic, exercițiul algoritmic, aplicațiile estetice, activitățile creative, proiectele estetice) și simulată (jocurile de rol; jocul didactic, învățarea simulată – cu conținut estetic). În receptarea, trăirea și crearea frumosului, existent în artă, natură și societate, sunt implicate și alte metode: lectura (dirijată, explicativă); narațiunea, introspecția, observarea, studiul de caz, descoperirea, demonstrația, problematizarea, exercițiul, jocul didactic, dramatizarea, studiul documentelor, instruirea programată, asaltul de idei etc.

***Principiile educației estetice*** definesc cerințele normative fundamentale care asigură ordonarea activității de formare-dezvoltare a conștiinței estetice a educatului. Pot fi integrate în cadrul unui *sistem* care include:

1) ***Principiile generale ale educației estetice***: a) principiul corespondenței dintre conștiința estetică teoretică și conștiința estetică practică; b) principiul valorificării resurselor estetice pozitive existente la nivelul fiecărei personalități a educatului; c) principiul valorificării în plan estetic a tuturor formelor de educație; d) principiul diferențierii educației estetice în funcție de particularitățile de vârstă și individuale ale elevilor.
2) ***Principii specifice ale educației estetice***: a) principiul deschiderii educației estetice spre toate resursele frumosului, existente în natură, societate și artă; b) principiul interdependenței dintre receptarea estetică, evaluarea estetică și creația estetică; c) principiul înțelegerii unității dintre conținutul și forma „obiectelor estetice"; d) principiul modelării estetice a personalității educatului în contextul oricărei activități cu finalitate creativă superioară (inventivă, inovatoare, emergentă).

***EDUCAȚIA FIZICĂ*** reprezintă dimensiunea generală a educației care reflectă valoarea pedagogică generală a sănătății (fizice și psihice) aflată la

baza construcției obiectivului general care vizează formarea-dezvoltarea psihofizică a personalității educatului.

***Valoarea generală a sănătății fizice și psihice*** este situată la același nivel de referință axiologică de ordin moral (binele moral), intelectual (adevărul științific), tehnologic (utilitatea adevărului științific), estetic (frumosul din artă, societate, natură). În această perspectivă, conținutul educației fizice reprezintă în fapt dimensiunea generală a educației fizice/psihofizice.

***Obiectivul pedagogic general al educației fizice/psihofizice*** vizează formarea-dezvoltarea conștiinței psihofizice a personalității educatului angajată în adaptarea permanentă la solicitările psihice și fizice ale societății moderne și postmoderne. Are în vedere interdependența necesară dintre cerințele: a) *sociale*, exprimate în termeni de cunoștințe psihofizice (psihologice, medicale, biologice, de anatomie și fiziologie, igienice, sanitare, sportive); b) *psihologice*, exprimate în termeni de competențe psihofizice (psihomedicale, anatomo-fiziologice, igienico-sanitare, sportive) susținute cognitiv, aptitudinal și atitudinal.

**Obiectivele pedagogice specifice ale educației fizice/psihofizice** vizează formarea-dezvoltarea conștiinței psihofizice: a) teoretice, prin dobândirea de cunoștințe semnificative în planul culturii psihofizice, culturii igienico-sanitare și a culturii sportive; b) practice, prin realizarea unei conduite psihofizice adecvate în măsura exersării, stăpânirii și aplicării unor deprinderi și atitudini psihofizice de natură motrică, biologică, psihologică, medicală, igienico-sanitară, sportivă.

**Conținuturile particulare ale educației fizice/psihofizice** sunt proiectate pe baza obiectivelor specifice educației psihocentriste angajate în orientarea valorică a procesului de exersare, dobândire și aplicare a unor *cunoștințe*, obișnuințe și atitudini de ordin biologic, psihomotric, igienico-sanitar, sportiv, în raport de vârsta școlară a educatului (elevului) și de forma de activitate propusă (formală-nonformală), cu valorificarea tuturor influențelor de tip informal. Realizarea lor solicită un cadru organizațional necesar pentru mai mulți specialiști: profesori de educație fizică și sport, medici școlari, medici sportivi, antrenori, manageri sportivi, arbitri, asistenți medicali, asistenți sociali etc.

În cadrul sistemului de învăţământ, în context deschis, conţinuturile particulare sunt realizate la nivel de educaţie fizică/psihofizică: a) şcolară; b) sportivă generală; b) sportivă specializată (la nivel amator sau profesionist); c) militară (generală, profesională); d) profilactică (pentru menţinerea sănătăţii); e) medicală.

***Metodologia educaţiei fizice*** implică formele de realizare şi metodele specifice domeniului în acord cu valorile sănătăţii psihice şi fizice.

***Formele de realizare a educaţiei fizice/psihofizice*** sunt organizate formal prin disciplina *Educaţie fizică*, inclusă în *Curriculumul* şcolar (ca disciplină de cultură generală), şi prin module de studiu preluate de la nivelul „noilor educaţii" (educaţia sanitară modernă, educaţia nutriţională), integrate în structura unor discipline de învăţământ (biologia, chimia, dirigenţia, orientarea şi consilierea etc.). La nivel nonformal sunt organizate: a) cercuri aplicative şi echipe sportive, în mediul şcolar, cu participarea la competiţii de tip intraşcolar şi interşcolar; b) activităţi pentru cultivarea performanţei sportive, în mediul comunitar local şi teritorial, prin şcoli sportive, asociaţii sportive, cluburi sportive, competiţii sportive (în plan local, teritorial, naţional, internaţional). Educaţia fizică/psihofizică, organizată formal şi nonformal, valorifică influenţele exercitate de educaţia informală la nivel de familie şi comunitatea locală, prin modelele de viaţă oferite (sănătoasă/nesănătoasă), şi de mass-media din domeniul sportului sau al culturii medicale, igienico-sanitare etc., care oferă numeroase informaţii de specialitate valorificabile pedagogic.

***Metodele specifice educaţiei fizice/psihofizice***, subordonate obiectivelor specifice, sunt situate în aceeaşi categorie de metode bazate predominant pe acţiunea practică, valorificate pedagogic şi în educaţia tehnologică şi estetică. La nivel de metodă bazată prioritar pe acţiunea reală este promovat exerciţiul didactic, cu obiectiv şi conţinut specific, psihofizic şi sportiv. La nivel de metodă bazată prioritar pe acţiunea simulată este promovat jocul didactic, cu obiectiv şi conţinut specific, psihofizic şi sportiv.

Cele două metode sunt valorificate la nivel de cultură fizică generală, dar şi de specialitate, în stimularea performanţelor sportive. Pe termen mediu şi lung, ele dobândesc calitatea de strategii de instruire care integrează

în structura lor de funcţionare: a) alte metode bazate pe acţiune (exerciţiul didactic, jocul didactic, jocul cu roluri, jocul de creaţie; activităţile practice, studiul de caz etc.); b) diferite tehnici didactice de observare, demonstraţie, exerciţiu (algoritmizat, euristic sau problematizat), instruire programată etc.; c) anumite forme de organizare (frontală, pe microgrupe, individuală), dependente de specificul activităţii sportive; d) un anumit stil managerial adaptat la situaţia existentă sau creată premeditat sau conjunctural. Sunt utilizate pedagogic în funcţie de: a) particularităţile de vârstă şi individuale; b) baza didactico-materială existentă (sala de sport, echipament sportiv, timp disponibil etc.); c) mediul şcolar sau extraşcolar; d) tipul de activitate centrat pe cultura fizică generală sau sportivă, de performanţă; e) deschiderea faţă de celelalte dimensiuni generale ale educaţiei: morale (pentru formarea şi consolidarea trăsăturilor superioare de voinţă şi caracter), intelectuale (pentru dezvoltarea funcţională a sistemului nervos), tehnologice (pentru perfecţionarea deprinderilor psihomotrice), estetice (pentru stimularea mişcărilor ritmice, individuale şi colective).

***Principiile educaţiei fizice*** definesc cerinţele normative fundamentale care asigură ordonarea activităţii de formare-dezvoltare a conştiinţei psihofizice a educatului. Pot fi integrate în cadrul unui *sistem* care include:

***Principiile generale ale educaţiei fizice/psihofizice:*** a) principiul corespondenţei pedagogice dintre conştiinţa psihofizică teoretică şi conştiinţa psihofizică practică; b) principiul valorificării resurselor psihofizice pozitive existente la nivelul fiecărei personalităţi umane; c) principiul valorificării tuturor formelor de educaţie în vederea realizării obiectivelor şi a conţinuturilor specifice educaţiei psihofizice în mediul şcolar şi extraşcolar; d) principiul diferenţierii educaţiei estetice în funcţie de particularităţile de vârstă şi individuale ale elevilor, determinate la nivel general şi special (sportiv).

***Principii specifice educaţiei fizice/psihofizice:*** a) principiul corespondenţei pedagogice dintre dezvoltarea psihică – fizică a personalităţii umane („*men sana in corpore sana*"); b) principiul interdependenţei dintre cultivarea permanentă a deprinderilor igienico-sanitare şi dezvoltarea deplină a potenţialului biologic al personalităţii umane; c) principiul ponderii

obiectivelor pedagogice de ordin practic și a metodelor didactice bazate pe acțiune; d) principiul deschiderii educației psihofizice spre activitatea sportivă de masă și de performanță.

## Interdependența dintre dimensiunile generale ale educației

Este evidentă la nivelul caracteristicilor principale ale conținuturilor generale ale educației. Avem în vedere caracterul obiectiv, unitar, dinamic și deschis al conținuturilor generale ale educației, aflate în interacțiune în cadrul oricărei activități de educație/instruire proiectată curricular, în funcție de obiectivele generale și specifice incluse în programele școlare raportate la valorile pedagogice generale care reflectă cerințele generale de dezvoltare psihologică (a elevului) și socială (a societății, în plan cultural, civic, tehnologic, comunitar) (Cristea, 2017).

## Caracterul obiectiv al conținuturilor generale ale educației

Este determinat de valorile pedagogice generale, fundamentate psihologic și social, care exprimă cerințele general-umane, de formare-dezvoltare morală, intelectuală, tehnologică, estetică, psihofizică a personalității educatului, pe termen scurt, mediu și lung, în perspectiva educației permanente și a autoeducației.

Caracterul obiectiv al celor cinci conținuturi generale ale educației este determinat de funcționalitatea și structura bio-psiho-socioculturală a personalității umane care solicită un amplu proces de formare-dezvoltare permanentă, în plan moral, intelectual, tehnologic, estetic, psihofizic.

La nivelul sistemului de învățământ, caracterul obiectiv al conținuturilor generale ale educației trebuie respectat de factorii de politică a educației care asigură proiectarea planului de învățământ, a programelor și a manualelor școlare. Avem în vedere necesitatea echilibrării conținuturilor instruirii, angajate prin obiectivele generale și specifice, proiectate la nivel de discipline de învățământ (incluse în cadrul planului de învățământ) care trebuie raportate la toate valorile pedagogice generale, nu doar la valoarea adevărului științific aflat la baza educației intelectuale.

La nivelul procesului de învățământ, caracterul obiectiv al conținuturilor generale ale educației trebuie respectat de fiecare profesor, în contextul valorificării specificului fiecărei discipline. De exemplu, profesorul de matematică, centrat asupra conținutului intelectual (specific matematicii), va avea în vedere și valorificarea celorlalte conținuturi generale la nivel de cerințe generale ale elevului – vezi formarea-dezvoltarea: a) disciplinei muncii (educație morală); b) capacității de aplicare a cunoștințelor matematice la alte discipline și în viața cotidiană (educație tehnologică); c) spiritului de ordine (educație estetică); d) deprinderilor de igienă a învățării (educație psihofizică).

## Caracterul unitar al conținuturilor generale ale educației

Este determinat de interdependența existentă între valorile pedagogice generale (binele moral, adevărul științific, utilitatea adevărului științific, frumosul, sănătatea psihofizică) angajate în formarea-dezvoltarea complexă a personalității educatului: morală, intelectuală, tehnologică, estetică, psihofizică. Acest caracter reflectă: 1) Bidimensionalitatea obiectivelor generale ale educației care vizează formarea-dezvoltarea conștiinței pedagogice a educatului la nivel: a) psihologic, prin dobândirea de competențe cognitive, afective, psihomotorii; b) social, prin dobândirea de cunoștințe, deprinderi, strategii cognitive, atitudini cognitive (susținute afectiv, motivațional, volitiv, caracterial). 2) Necesitatea abordării sistemice a activității de formare-dezvoltare psihologică a personalității educatului în raport de toate resursele sale cognitive (senzoriale și raționale, cu accent pe cultivarea gândirii în plan informațional și operațional, orientată spre dimensiunea sa divergentă/critică) și noncognitive (afective, motivaționale, volitive, caracteriale, cu accent pe formarea trăsăturilor pozitive de caracter care asigură relația optimă a educatului cu lumea și cu sine).

În contextul deschis al sistemului și al procesului de învățământ, conținuturile generale ale educației acordă o pondere mai mare educației intelectuale, necesară pentru formarea-dezvoltarea cognitivă optimă a personalității preșcolarului, elevului (școlar mic, preadolescent, adolescent), studentului (la nivel de licență, masterat, doctorat, postdoctorat), participantului la cursuri de formare, perfecționare, reciclare profesională etc.

Această abordare nu exclude, ci presupune valorificarea optimă a celorlalte conţinuturi generale ale educaţiei, cu un accent formativ pozitiv propus special la nivelul educaţiei morale.

## Caracterul dinamic al conţinuturilor generale ale educaţiei

Este determinat de corelaţia existentă între latura informativă şi latura formativă a mesajelor pedagogice, realizată specific la nivelul educaţiei morale, intelectuale, tehnologice, estetice, psihofizice. Această corelaţie informare-formare este exprimată diferit în cazul fiecărui conţinut general al educaţiei, concentrat la nivelul mesajelor pedagogice morale, intelectuale, tehnologice, estetice, psihofizice.

Caracterul dinamic al conţinuturilor generale ale educaţiei este probat la nivelul evaluării produselor acestora, obiectivate în mediul şcolar şi extraşcolar. Dinamica diferită este evidentă, de exemplu, la nivelul educaţiei intelectuale şi al educaţiei morale. Educaţia intelectuală este evaluată în special din perspectiva laturii informative, a cunoştinţelor dobândite. Educaţia morală este evaluată în special din perspectiva laturii formative, a conduitei morale a educatului (elevului etc.). Această particularitate întreţine tendinţa reducerii educaţiei intelectuale la informare şi a educaţiei morale la formare. Este o tendinţă generată de perceperea unilaterală a mesajului pedagogic, evaluat predominant (sau exclusiv) doar la nivel de produs. Orice mesaj pedagogic, cu conţinut general moral, intelectual, tehnologic, estetic, psihofizic, are o dinamică specifică, exprimată în termeni de produs, dar şi de proces, evidentă la nivelul corelaţiei existente între informare şi formare, corelaţie care trebuie orientată permanent spre o formare-dezvoltare pozitivă a educatului (preşcolarului, elevului, studentului etc.).

## Caracterul deschis al conţinuturilor generale ale educaţiei

Este determinat de evoluţia istorică a valorilor pedagogice generale aflate la baza construcţiei obiectivelor generale ale educaţiei morale, intelectuale, tehnologice, estetice, psihofizice, specificate la nivelul a numeroase conţinuturi particulare. Toate cele cinci conţinuturi generale ale educaţiei evoluează în raport de progresele înregistrate în domeniul teoriei şi al

practicii morale, ştiinţifice şi estetice, al aplicaţiilor ştiinţei şi al concepţiei despre cultivarea sănătăţii psihice şi fizice.

Caracterul deschis al conţinuturilor generale ale educaţiei este probat periodic prin apariţia unor noi conţinuturi particulare, valorificate la nivel de:

1) Obiective specifice ale: a) educaţiei morale (civice, politice, juridice, economice etc.); a) educaţiei intelectuale, prin „ştiinţă şi pentru ştiinţă", care reflectă evoluţiile istorice înregistrate în toate ştiinţele; c) educaţiei tehnologice, dezvoltată în zona relaţiei dintre teoria şi practica ştiinţei, probată la scară socială; d) educaţiei estetice, dezvoltată conform concepţiei despre frumos, promovată în artă, dar şi în natură şi societate; e) educaţiei psihofizice, dezvoltată conform concepţiei despre sănătatea psihică şi fizică, promovată în societatea modernă şi postmodernă.
2) Răspunsuri pedagogice la problematica socială a lumii contemporane exprimate prin „noile educaţii", promovate de UNESCO, din anii 1980, subordonate conţinuturilor generale ale educaţiei: educaţia relativă la mediu (ecologică), educaţia în materie de populaţie (demografică), educaţia pentru participare şi democraţie, educaţia pentru comunicare şi pentru mass-media, educaţia nutriţională, educaţia casnică modernă, educaţia pentru o nouă ordine internaţională, educaţia pentru schimbare şi dezvoltare (Văideanu, 1998).

*„Noile educaţii"* constituie conţinuturi particulare subordonate conţinuturilor generale ale educaţiei. Confirmă caracterul deschis al conţinuturilor generale ale educaţiei. Sunt proiectate ca răspunsuri pedagogice la problematica socială a lumii contemporane, generată de evoluţiile economiei, politicii, culturii, comunităţii în societatea postmodernă. În anii 1980-1990, sunt dezvoltate la nivel de educaţie ecologică, educaţie, demografică, educaţie prin şi pentru mass-media, educaţie sanitară modernă, educaţie nutriţională etc. La graniţa dintre secolele XX-XXI sunt lansate în formule noi, precum educaţia civică/pentru cetăţenie democratică, educaţia interculturală, educaţia economică/antreprenorială etc.

Din perspectiva paradigmei curriculumului, problema esenţială este cea a integrării pedagogice optime a „noilor educaţii" în structura curriculumului şcolar, a planului de învăţământ, a programelor şi a manualelor şcolare. Soluţiile exersate vizează în mod special promovarea acestora, prin infuzie informaţională şi metodologică, la nivelul oricărei activităţi de instruire, şi prin elaborarea de module de studiu, integrate la nivel disciplinar, intradisciplinar şi interdisciplinar, pluridisciplinar sau multidisciplinar şi chiar transdisciplinar.

În funcţie de context, „noile educaţii" proiectate la nivel de conţinuturi particulare pot fi raportate la oricare dintre conţinuturile şi formele generale ale educaţiei. De exemplu, conţinutul particular al educaţiei ecologice este raportat predominant la conţinutul general al educaţiei morale şi/ sau al educaţiei psihofizice, în cazul învăţământului primar, la conţinutul general al educaţiei tehnologice, în cazul învăţământului superior (de profil chimie, agronomie etc.); conţinuturile particulare tipice educaţiei civice/ pentru cetăţenie democratică, educaţiei interculturale, educaţiei economice/ antreprenoriale pot fi valorificate în mod special prin activităţile de educaţie nonformală, nu doar prin cele de educaţie/instruire formală, realizabile prin noi discipline de învăţământ.

În cadrul sistemului şi al procesului de învăţământ, oricare dintre „noile educaţii" lansate şi afirmate la scară socială pot fi: a) valorificate la nivel de educaţie morală, educaţie intelectuală, educaţie tehnologică, educaţie estetică sau educaţie psihofizică, în calitate de conţinuturi pedagogice particulare; b) preluate pedagogic de toate formele generale ale educaţiei: formale, prin activităţi organizate de profesori conform programelor şcolare; nonformale, prin activităţi extraşcolare; informale, prin influenţele din zona societăţii, a comunităţii locale, dar şi a şcolii şi a clasei de elevi.

Consecinţele generate de extinderea „noilor educaţii" sunt evidente la nivel de:

1) ***Proiectare curriculară a educaţiei şi instruirii.*** „Noile educaţii" stimulează abordările pedagogice globale, interdisciplinare, multi/ pluridisciplinare şi chiar transdisciplinare care permit aprofundarea unor probleme tipice societăţii (post)moderne: democraţia socială,

dezvoltarea economiei bazată pe cunoaştere, protecţia mediului natural, sănătatea ca model de viaţă raţională, informatizarea ca model cultural, provocările globalizării, valorile interculturalităţii etc. Toate solicită o educaţie socială bazată prioritar pe studiul celor mai importante ştiinţe socioumane (istorie, geografie, sociologie, psihologie, etică, pedagogie etc.), abordate pedagogic la nivel disciplinar, intradisciplinar, interdisciplinar, multi/pluridisciplinar sau chiar transdisciplinar, în raport de obiectivele specifice fiecărei trepte de învăţământ şi de vârsta psihologică a elevilor.

2) ***Metodologie a valorificării „noilor educaţii"*** la nivelul *Curriculumului şcolar* şi *universitar*. Implică mai multe strategii de implementare, iniţiate, exersate şi dezvoltate la nivelul sistemelor (post)moderne de învăţământ, în contextul dinamic al procesului de învăţământ. Sunt subordonate unor obiective specifice, promovate pe trepte şi discipline de învăţământ care vizează integrarea noilor educaţii prin: a) pătrunderea în programele şcolare şi universitare sub forma unor recomandări sau module de studiu independente, difuzate şi prin noile mijloace de comunicare interactivă: televiziune, radio, reţele informaţionale/computeriale etc.; b) implicarea în programele educaţionale ca alternative proiectate în diferite formule pedagogice: module de instruire complementară (formală-nonformală), ghiduri, îndrumări metodologice, lucrări fundamentale centrate asupra unor probleme complexe ale lumii contemporane (dezvoltarea economică bazată pe cunoaştere, management, spirit antreprenorial; tehnologia societăţii informatizate, educaţia permanentă, democratizarea şcolii, reforma educaţiei, interculturalitatea, globalizarea); c) reorganizarea informaţiei selectate în cadrul curriculumului şcolar şi universitar, în „module specifice", organizate ca discipline distincte în planul de învăţământ (educaţie ecologică, educaţie interculturală, cultură civică etc.), dar mai ales la nivel de conţinuturi particulare, specifice unor „noi educaţii" aplicate în sfera mai multor discipline de învăţământ (Văideanu, 1988, pp. 109-110).

# 4. NOILE EDUCAŢII

Sunt conţinuturi particulare ale educaţiei, promovate ca răspunsuri pedagogice la problematica lumii contemporane. Cele mai semnificative, în secolul XXI, sunt: educaţia interculturală, educaţia pentru sănătate, educaţia ecologică, educaţia antreprenorială, educaţia pentru cetăţenie şi drepturile omului etc. Ele sunt determinate de dinamica proceselor ecologice, demografice, economice, politice, culturale şi comunitare, amplificate şi intensificate în contextul societăţii postmoderne, informaţionale, bazată pe cunoaştere. Evoluţia lor confirmă caracterul deschis al conţinuturilor generale ale educaţiei reflectate specific la nivelul unor conţinuturi particulare, confirmate ca „noi educaţii", identificabile pe o listă convenţională, care poate fi oricând completată. Ele au un obiectiv general comun – formarea-dezvoltarea civică a personalităţii în contextul unor noi valori culturale, economice, politice, comunitare, care anticipează educaţia de calitate în societatea bazată pe cunoaştere (Cristea, 2010).

## Educaţia ecologică

Reprezintă un conţinut particular al educaţiei promovat ca soluţie socială necesară în condiţiile multiplicării efectelor negative ale industrializării, concretizate în poluarea mediului ambiant. Este raportabilă la toate conţinuturile generale ale educaţiei, în măsura în care abordează la nivel specific particular o problematică fundamentală, de natură morală, intelectuală, tehnologică, estetică şi psihofizică. La nivel de concept pedagogic operaţional defineşte activitatea de formare-dezvoltare a personalităţii în vederea reglementării raporturilor sale cu mediul înconjurător (natural, economic, cultural etc.). Angajează pedagogic contribuţiile mai multor ştiinţe care cercetează raporturile omului cu mediul înconjurător: biologia, geografia, economia, sociologia, filozofia, antropologia, etica, estetica etc. La nivelul şcolii, tinde să devină o valoare transdisciplinară, implicată în proiectarea pedagogică, „**nu** o nouă disciplină adăugată la program"; metodologic, constituie „un mijloc privilegiat" de deschidere a instruirii spre o problemă socială fundamentală care trebuie abordată global, intelectual şi tehnologic,

dar mai ales moral, „cu accent pe educaţia civică" (vezi *Dictionnaire de Pédagogie,* 1996, pp. 101-103).

La nivel de proiectare curriculară, este necesar un model pedagogic al educaţiei ecologice: 1. *Obiectiv general* – formarea-dezvoltarea conştiinţei ecologice. 2. *Obiective specifice*: a) formarea-dezvoltarea conştiinţei ecologice teoretice (prin cunoştinţe teoretice şi practice ecologice susţinute motivaţional la nivel de convingeri ecologice); b) formarea-dezvoltarea conştiinţei ecologice practice (prin deprinderi/obişnuinţe ecologice, susţinute afectiv, motivaţional şi caracterial). 3. *Conţinuturile particulare ale educaţiei ecologice*: a) concepte specifice (mediu: natural, social, artificial etc.; sistem fizic: atmosferă, hidrosferă, litosferă; sistem biologic/biosferă; sistem social: tehnosferă, sociosferă; poluare, ecosistem, echilibru ecologic, criză ecologică, optică ecologică, reciclare naturală, creştere demografică, dezvoltare compatibilă cu mediul etc.); b) domenii specifice (ştiinţe/discipline particulare: biologie, geografie, chimie, tehnologie, sociologie, psihologie socială, etică, estetică, pedagogie); abordări intra, inter şi pluridisciplinare; abordarea *transdisciplinară* din perspectiva educaţiei: morale/civice; tehnologice, estetice: psihofizice/sanitare moderne etc. 4. *Formele de realizare*: a) *formală* (*discipline* incluse în planul de învăţământ sau *module* de studiu de tip *intra, inter, pluri* şi *transdisciplinar*); b) *nonformală* (*activităţi* extraşcolare, complementare); c) *informală* (*influenţe* ale mediului natural şi social, valorificate pedagogic la nivel şcolar şi extraşcolar). 5. *Metodologia de realizare – strategii* (*metode, tehnici*) *în care predomină investigaţia* (observarea, experimentul, documentarea, studiul de caz); *comunicarea* (conversaţia, dezbaterea, reflecţia), *aplicaţia* (exerciţiul real – simulat), *programarea prin mijloace speciale* (valorificând resursele *instruirii asistată de calculator*).

## Educaţia pentru mass-media şi comunicare

Reprezintă un conţinut pedagogic particular care valorifică resursele de comunicare existente la nivel de mass-media (presă, radio, televiziune, video; calculator) aflate într-un proces de dezvoltare continuă în plan tehnologic şi social. Este raportabilă la toate conţinuturile generale ale educaţiei. Este concentrată la nivelul conceptului pedagogic operaţional de comunicare prin mass-media. Vizează integrarea noilor mijloace de informare, tot mai

perfecţionate tehnologic, în structura de proiectare şi realizare a comunicării pedagogice la nivelul mesajului pedagogic construit de educator, receptat şi interiorizat de cel educat. La nivel pedagogic, este o parte a educaţiei pentru comunicare, realizabilă în cadrul procesului de învăţământ la nivel de mesaj pedagogic (centrat pe corelaţia profesor – elev, informare – formare pozitivă), în termeni de „comunicare eficientă" (Pânişoară, 2006). Resursele tehnologice şi sociale ale mass-media trebuie valorificate la nivelul tuturor conţinuturilor generale ale educaţiei. Implică perfecţionarea relaţiei speciale dintre „informare şi comunicare", cercetată la nivelul unor experimente pedagogice de anvergură (vezi pedagogia audiovizualului, televiziunea şcolară, dispozitivele didactice bazate pe tehnici video, învăţământul la distanţă, analiza tranzacţională, programarea neurolingvistică etc.). La nivel de politică a educaţiei, „generalizarea informaticii şi a tehnologiilor multimedia determină regândirea învăţământului şi a activităţii de învăţare" în contextul unei adevărate „revoluţii pedagogice şi culturale" la care participă nu numai educatorii, ci întreaga societate (Pastiaux & Pastiaux, 1997).

## Educaţia pentru democraţie

Reprezintă un conţinut pedagogic particular al educaţiei promovat în contextul afirmării democraţiei ca model de conducere politică eficientă în contextul societăţilor moderne şi postmoderne. Definirea şi analiza sa este realizabilă din două perspective:

1) Din perspectiva conţinutului specific, reprezintă activitatea de formare-dezvoltare a personalităţii realizată la nivel şcolar (formal) şi extraşcolar (nonformal), prin valorile morale şi intelectuale proprii conducerii politice de tip democratic. Este în interacţiune cu alte conţinuturi particulare incluse în unele discipline de învăţământ (cultură civică, istorie, filozofie, pedagogie, sociologie, economie, management) sau în „noile educaţii" (educaţia pentru schimbare şi dezvoltare; educaţia pentru tehnologie şi progres; educaţia pentru cooperare; educaţia pentru toleranţă; educaţia interculturală). În societatea postmodernă, pregăteşte trecerea de la valorile politice abstracte spre cele proprii unei democraţii sociale, care vizează „*condiţiile de existenţă* ale omului real" (Burdeau, 1966, p. 67), „de

la democraţia reprezentativă la democraţia participativă" (Naisbitt, 1989, p. 234). La nivel pedagogic, angajează o multitudine de valori politice (responsabilitate, competitivitate-cooperare), comunitare (civism, conştiinţă naţională-internaţională) şi individuale (toleranţă, onestitate, respectul valorilor etc.), cultivate în activităţi de tip formal (lecţii în cadrul unor discipline, ore de dirigenţie) şi nonformal (dezbateri, cercuri tematice/disciplinare, interdisciplinare etc.).

2) Din perspectiva finalităţilor pedagogice, educaţia pentru democraţie concentrează dimensiunea socială şi psihologică a unui ideal democratic promovat istoric, reflectat specific la nivelul educaţiei, ca etalon necesar „pentru măsurarea valorii oricărui mod de viaţă social dat" (Dewey, 1992, p. 56). În prezent, contribuie la definirea idealului educaţiei – personalitatea deschisă, necesară în contextul unei societăţi deschise, dezvoltată în cea de-a doua jumătate a secolului XX (Popper, 1993).

La nivel de model pedagogic, educaţia pentru democraţie are ca obiectiv general formarea-dezvoltarea personalităţii elevului, studentului etc. capabil să susţină realizarea unui dublu salt valoric: a) social, de la democraţia reprezentativă la democraţia participativă; b) psihologic, individual, de la competiţia socială la competiţia cu sine (posibilă în condiţii de autoeducaţie). Obiectivele specifice vizează formarea-dezvoltarea capacităţii de: a) participare la procese decizionale; b) iniţiativă socială; c) adoptare şi adaptare a stilurilor democratice în context deschis; d) angajare în transformări instituţionale/organizaţionale; e) exprimare ca „lider, care facilitează, nu dă ordine" (Naisbitt, 1989).

## Educaţia interculturală

Reprezintă un conţinut particular al educaţiei, promovat din anii 1980 în contextul mai multor teme dezvoltate prin „noile educaţii": educaţia internaţională, educaţia pentru drepturile omului, educaţia pentru democraţie şi civism, educaţia pentru pace şi dezarmare, educaţia pentru toleranţă, educaţia pentru dezvoltare; educaţia pentru mediu (Dasen, Perregaux & Rey, 1999). Este definită în *sens*: a) restrâns, ca educaţie a

solidarităţii internaţionale, „confundată iniţial cu şcolarizarea copiilor migranţilor" (Pastiaux & J. Pastiaux, 1997, pp. 104-105); b) larg, ca educaţie care răspunde pedagogic la tendinţa promovării globalizării şi a respectării comunităţilor teritoriale şi locale, prin „înţelegerea problemelor legate de alteritate şi de diversitate" (*Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, deuxieme édition, 1998, p. 583). Evoluează ca principiu de politică a educaţiei care reorientează activitatea pedagogică „de la etnocentrism la alteritate", de la monodisciplinaritate spre inter/pluri/multi şi transdisciplinaritate, de la juxtapunere la interacţiune.

La nivel de model pedagogic, propune ca obiectiv general realizarea interacţiunii dintre persoanele de diferite culturi, care stimulează învăţarea globală. Obiectivele specifice vizează: a) afirmarea identităţii personalităţii/ produs al etnocentrismului; b) comunicarea pedagogică interculturală/ produs al alterităţii; c) abordarea interculturală a tuturor disciplinelor de învăţământ (nu doar a celor care oferă deschideri imediate: istoria, geografia, filozofia, ştiinţele socioumane, limbile străine etc.). *Curriculumul şcolar* urmează astfel o logică a abordării *interculturale* valorificată la nivelul unor conţinuturi inter/pluri/multi/transdisciplinare. Metodologic, promovează „o pedagogie diferenţiată în care se ţine cont de cunoştinţele anterioare şi de particularităţile fiecărui elev" (Dasen, Perregaux & Rey, 1999, pp. 121-122).

Abordarea interculturală a educaţiei oferă soluţii eficiente pentru rezolvarea tensiunilor existente în sistemele (post)moderne de învăţământ între valorile pedagogice de tip naţional – internaţional, local – global, singularitate – universalitate, identitate – alteritate. Aceste soluţii sunt posibile prin raportarea la produsele superioare ale culturii (arta, religia, filozofia, ştiinţele şi tehnologia) valorificate metodologic, prin tratarea educaţiei interculturale ca resursă fundamentală de dezvoltare durabilă a fiecărei personalităţi umane, în contextul unei societăţi deschise, raportată la experienţele socioculturale ale fiecărei comunităţi.

## Educaţia economică

Reprezintă un conţinut particular al educaţiei, raportat prioritar la conţinutul general al educaţiei tehnologice, valorificabilă în plan intelectual, dar şi moral, estetic, psihofizic, ca educaţie ştiinţifică aplicată. Are ca

scop general formarea-dezvoltarea gândirii economice critice. Obiectivele specifice vizează formarea-dezvoltarea: a) *conștiinței economice teoretice*, prin dobândirea, interiorizarea și valorificarea unor cunoștințe economice fundamentale, teoretice și practice, susținute disciplinar, intradisciplinar și interdisciplinar la nivelul *economiei postmoderne*, bazată pe cunoaștere; b) *conștiinței economice practice* prin deprinderi, strategii de eficientizare a muncii, atitudini antreprenoriale, deschise spre autoperfecționarea activităților productive etc., tipice și altor „noi educații" (educația casnică modernă, educația nutrițională modernă, educația ecologică, educația interculturală etc.).

La nivelul procesului de învățământ, educația economică este realizabilă în mod: a) direct, prin unele discipline școlare (cultură civică, educație socială, economie, educație antreprenorială, sociologie, filozofie, educație tehnologică), prin activități educative organizate formal (dirigenție, consiliere) și nonformal (cercuri de specialitate, excursii tematice etc.); b) indirect, prin conținutul altor discipline de cultură generală, de profil și de specialitate, care asigură formarea unor calități apropiate de cele tipice unui comportament economic (rigoare, organizare, proiectare și valorificare eficientă a resurselor etc.).

Abordarea educației din perspectivă economică evidențiază calitatea educației de: a) capital uman, investit de societate cu beneficii pe termen lung; b) filtru de selecție a personalităților cu aptitudini care asigură creșterea productivității muncii în orice sector de activitate; c) simbol cultural al reușitei sociale; d) criteriu pe piața muncii, reflectat la nivelul salariilor negociabile; e) serviciu social cu implicații economice directe și indirecte; f) resursă de dezvoltare durabilă (vezi *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, deuxieme édition*, 1998, pp. 331-335).

## Educația pentru sănătate

Reprezintă un conținut particular al educației, raportat prioritar la conținutul general al educației fizice/psihofizice bazată pe valorile morale, intelectuale, tehnologice (științifice aplicate), estetice, ale sănătății psihice și fizice a omului care trebuie cultivate pe tot parcursul vieții. Constituie o activitate de formare-dezvoltare a personalității cu un conținut specific,

promovat prin noile educaţii, „încorporând atât educaţia nutriţională, cât şi educaţia sexuală" (Văideanu, 1996, p. 66), mai nou şi „educaţia pentru o medicamentaţie judicioasă şi pentru valorificarea informaţiei terapeutice" (Minder, 1997, pp. 40-44).

La nivelul *Curriculumului şcolar*, este realizată în context formal prin disciplina educaţie fizică, prin module de studiu incluse în cadrul unor discipline (biologia) şi prin ora de dirigenţie. În context nonformal, este realizată prin activităţi sportive extraşcolare, cercuri de specialitate, consultaţii oferite de specialişti etc.

La nivel de model pedagogic, esenţială este relaţia dintre obiectivele şi conţinuturile educaţiei pentru sănătate. Obiectivele educaţiei pentru sănătate vizează formarea-dezvoltarea unor parametri de natură fizică (formă, forţă, dinamism, rezistenţă), psihică (încredere în sine, dezvoltare complexă, umor pozitiv) şi socială (sentimentul prieteniei, apartenenţei la grup, reuşitei). Conţinuturile educaţiei pentru sănătate concentrează informaţii, deprinderi, strategii şi atitudini cognitive referitoare la: a) bilanţul sănătăţii populaţiei; b) acţiunea preventivă (în societate, familie, şcoală); c) programele specifice (pe vârste şi trepte şcolare, situaţii de viaţă etc.); d) remedierea sanitară (în familie, şcoală şi în instituţii specializate); e) valorificarea medicamentaţiei şi a terapiei; f) raportarea la alte zone ale „noilor educaţii" bazate pe variabile biopsihice: educaţia pentru alimentaţie, educaţia pentru igienă fizică şi mentală, educaţia pentru securitate psihică, educaţia nutriţională (Minder, 1997).

În calitate de conţinut particular al educaţiei fizice/psihofizice, educaţia pentru sănătate implică: a) dobândirea şi aplicarea unor cunoştinţe, capacităţi, deprinderi, strategii, atitudini de natură biologică, fiziologică, igienică şi sportivă; b) crearea condiţiilor necesare pentru realizarea unui echilibru funcţional între calităţile fizice şi psihice ale elevului, valorificate în mod special la nivel de igienă a învăţării; c) realizarea unor programe speciale, la nivel formal (şcolar), dar mai ales nonformal (extraşcolar), integrate într-un proiect global care cultivă arta de a trăi.

# 5. EDUCAȚIA PERMANENTĂ ȘI AUTOEDUCAȚIA. DIRECȚII DE DEZVOLTARE A EDUCAȚIEI

***Educația permanentă*** definește o direcție de dezvoltare a educației care implică, în plan normativ, valorificarea tuturor conținuturilor și formelor generale ale educației (morală, intelectuală, tehnologică, estetică, fizică; formală, nonformală, informală), în contextul deschis al sistemului de învățământ, pe tot parcursul existenței umane (vezi Cristea, *Concepte fundamentale în pedagogie*, vol. 2, *Educația. Concept și analiză*, Didactica Publishing House, București, 2016, pp. 74-86).

Fundamentele educației permanente – istorice, filozofice, psihologice, antropologice, economice, politice – sunt definite și analizate la nivel de UNESCO (vezi Dave, 1991).

1. *Fundamentele istorice ale educației permanente* pot fi identificate în epoca premodernă, modernă și postmodernă (contemporană). În epoca premodernă, educația permanentă este asociată cu educația adulților, promovată în școli superioare (Danemarca), în universități populare (Franța) sau prin activități extrașcolare adaptate la specificul comunității (inițiate în România de Spiru Haret). În epoca modernă, educația adulților devine „parte integrantă a vieții sociale", necesară în mod special pentru formarea și perfecționarea profesională (vezi *Raportul pentru Educația Adulților* din Anglia, 1919; Lengrand, 1973, pp. 9-10). În epoca postmodernă (contemporană), educația permanentă tinde spre „o vizibilitate universală"; în SUA, din anii 1950-1960, urmărește prelungirea școlarității și „extinderea educației populare în mediile nefavorizate"; în anii 1970, este oficializată de UNESCO la nivel de principiu special pentru „a face din fiecare om un autodidact" (vezi *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 1998, pp. 369-370; Lengrand, 1970).
2. *Fundamentele filozofice ale educației permanente* susțin proiectul global al unei „societăți centrată pe învățământ", opus modelului fragmentar „al societății de consum" care duce la standardizare,

înstrăinare, „deșert spiritual" (Dave, 1991, pp. 379-381). La nivel de proiect global, educaţia permanentă include: a) „toate etapele vieţii și toate activităţile umane"; b) „un continuum" formativ care valorifică toate conţinuturile și toate formele generale ale educaţiei; c) „toţi factorii ce caracterizează condiţia umană", cu accent pe cei care asigură cultura, obiectivaţi în produse superioare (religie, artă, filozofie, știinţă, tehnologie) (Dave, 1991).

3. *Fundamentele sociologice ale educaţiei permanente* sunt evidente la nivelul sistemelor postmoderne de învăţământ, cu caracter deschis, care „implică un tip cu totul diferit de organizare și integrare a indivizilor de toate vârstele în conformitate cu nevoile individuale de învăţare", realizate în formule extrașcolare originale – „universităţi fără pereţi", televiziuni școlare/universitare, învăţământ la distanţă etc. – cu obiective specifice care vizează autoînvăţarea dirijată; readaptarea școlară, profesională, existenţială; exprimarea creativităţii în timpul liber; participarea la dezbateri și decizii sociale (Dave, 1991).
4. *Fundamentele psihologice ale educaţiei permanente* sunt implicate în rezolvarea unor probleme speciale apărute în societatea modernă și postmodernă care întreţin „alienarea individualităţii" sau „criza identităţii" în viaţa personală și socială. Susţin construcţia unor obiective specifice care vizează: schimbarea pozitivă; depășirea incertitudinilor; energizarea resurselor interne ale învăţării/autoînvăţării; autocultivarea capacităţii de a înţelege „unitatea cunoștinţelor" asimilate și interiorizate.
5. *Fundamentele antropologice ale educaţiei permanente* sunt concentrate la nivelul *culturii* care constituie resursa fundamentală a procesului de formare și dezvoltare a unui anumit tip de personalitate umană prin educaţie. Sunt implicate în construcţia unor obiective care vizează valorificarea proceselor de: a) receptare și asimilare a produselor superioare ale culturii (religioase, filozofice, artistice, știinţifice, tehnologice); b) aculturare – „însușirea caracteristicilor altui grup prin interacţiune directă"; b) enculturare – „transmiterea

comportamentului cultural învăţat în mod explicit sau implicit"; c) socializare – formarea prin integrare în familie, în şcoală, în profesie, în comunitatea locală, naţională etc. (Dave, 1991).

6. *Fundamentele economice ale educaţiei permanente* sunt susţinute în raport de cerinţele de formare profesională continuă afirmate în toate sectoarele vieţii sociale, determinate de „diviziunea muncii" în societatea informaţională, bazată pe cunoaştere.
7. *Fundamentele politice ale educaţiei permanente* sunt impuse de criza civilizaţiei globale, manifestată prin faptul că „tehnologia umană şi organizarea socială au depăşit cu mult spiritul uman". Sunt implicate în construcţia unui obiectiv general care vizează afirmarea unui nou umanism ca filozofie şi politică tipică unei societăţi democratice, informaţională, bazată pe cunoaştere (Dave, 1991).

Conceptul pedagogic de **educaţie permanentă** poate fi definit în raport de trei criterii de ordin epistemologic, care vizează sfera de referinţă; funcţiile generale şi structura de bază.

Sfera de referinţă a educaţiei permanente este conturată la nivel de direcţie de dezvoltare a educaţiei care implică valorificarea tuturor conţinuturilor generale ale educaţiei (morale, intelectuale, tehnologice, estetice, fizice) şi a formelor generale ale educaţiei (organizată formal şi nonformal, realizată spontan, informal), pe verticala (temporală) şi orizontala (spaţială) a sistemului de învăţământ, în context deschis, pe toată perioada existenţei umane. Educaţia permanentă devine astfel un principiu de redistribuire raţională a resurselor pedagogice (informaţionale, umane, didactico-materiale, financiare) în cadrul sistemului de învăţământ, în perspectiva valorificării lor optime pe tot parcursul existenţei umane şi în fiecare moment al existenţei umane. În cadrul procesului de învăţământ, impune (în plan normativ): 1) Valorificarea tuturor conţinuturilor generale ale educaţiei (morale, intelectuale, tehnologice, estetice, psihofizice, în contextul specific fiecărei lecţii). 2) Receptarea şi însuşirea conţinuturilor instruirii la nivel de: a) cunoştinţe de bază (prin instruirea formală realizată la lecţie etc.); b) cunoştinţe particularizate (prin instruirea nonformală, realizată la nivel de studiu individual/acasă, în bibliotecă etc., cercuri tematice, consultaţii etc.

care asigură aprofundarea, aplicarea, extinderea, localizarea etc. cunoştinţelor de bază); c) cunoştinţe transmise spontan, neorganizat (prin instruire informală, incidentală, accidentală).

***Funcţiile generale ale educaţiei permanente***, cu caracter obiectiv, sunt determinate: a) filozofic – funcţia de promovare a educaţiei de calitate pe tot parcursul existenţei umane; b) psihologic – funcţia de valorificare a tuturor resurselor cognitive şi noncognitive ale personalităţii educatului pe tot parcursul evoluţiei sale în familie, în şcoală, în comunitatea locală, teritorială, naţională; profesională, religioasă, politică etc.; c) sociologic – funcţia de valorificare a tuturor resurselor sociale ale educatului, în perspectiva integrării sale culturale, economice (profesionale), politice (civice, comunitare etc.).

Cele trei funcţii generale evidenţiază calitatea educaţiei permanente de: a) proces pedagogic de perfecţionare a dezvoltării personale şi sociale a personalităţii educatului pe durata întregii vieţi; b) demers individual prin care personalitatea educatului urmăreşte atingerea unui echilibru moral, intelectual, profesional etc. pe termen mediu şi lung; c) principiu de politică a educaţiei angajat în valorificarea sistemului de învăţământ ca sistem deschis spre mediul social aflat în continuă mişcare şi transformare (Cristea, 2016, p. 81).

***Structura de bază a educaţiei permanente*** este bidimensională:

1) *Verticală* (*temporală*) – care include toate acţiunile formative necesare într-un timp pedagogic deschis spre toate „ciclurile vieţii" (copilăria, preadolescenţa, adolescenţa, tinereţea, maturitatea, bătrâneţea), în raport de „rolurile şi statutele" sociale dobândite şi perfecţionate continuu (Şchiopu & Verza, 1995).
2) *Orizontală* (*spaţială*) – care include toate acţiunile formative necesare într-un spaţiu pedagogic deschis în fiecare moment al existenţei umane, spre toate conţinuturile şi formele generale ale educaţiei, care permite reconstrucţia instruirii şcolare prin: a) centrarea învăţării formale asupra conţinuturilor de bază; b) completarea/aprofundarea conţinuturilor de bază prin învăţare nonformală (studiu individual, cercuri de specialitate etc.); c) deschiderea spre

resursele învățării informale, oferite de mediul social, de experiența de viață a elevului (pozitivă, negativă) care trebuie valorificată la nivel nonformal și informal.

În concluzie, educația permanentă definește o direcție de dezvoltare a educației cu funcție generală de promovare a educației de calitate superioară, realizată prin valorificarea tuturor conținuturilor și formelor generale ale educației în cadrul sistemului de învățământ, în context deschis, structurat temporal (vertical, pe tot parcursul existenței umane) și spațial (orizontal, în fiecare moment al existenței umane).

*Strategia de realizare a educației permanente*, lansată de UNESCO în 1970, proiectează (vezi Lengrand, 1972):

1. Direcțiile fundamentale de acțiune: a) asigurarea continuității între toate treptele și conținuturile școlare/universitare, care trebuie să urmărească, în mod special „să evite pierderea cunoștințelor însușite"; b) consolidarea unității, necesară între conținuturile de bază și formele de instruire, realizabilă în funcție de obiectivele propuse; c) valorificarea optimă a resurselor pedagogice (informaționale, umane, didactico-materiale, financiare), disponibile în context determinat (treaptă și disciplină de învățământ, lecție etc.), cu caracter deschis.
2. Dimensiunile temporale extinse în cadrul sistemului de învățământ, în context deschis, la nivelul a „două orientări majore": a) educația antepreșcolarilor, preșcolarilor, școlarilor și studenților, care urmărește formarea-dezvoltarea „capacității de a învăța să înveți"; b) educația adulților, necesară la nivel general (cultural, civic, comunitar) și special (profesional).
3. Dimensiunile spațiale valorificate în orice moment al existenței educatului, în context deschis, în cadrul: a) sistemului social global și parțial (economic, politic, cultural, comunitar, natural); b) fiecărei trepte și discipline de învățământ; c) fiecărei activități de educație/instruire concretă (lecție, oră de dirigenție, curs universitar, cerc tematic etc.).

4. Obiectivele educaţiei permanente, raportate la funcţiile generale ale educaţiei: a) obiectiv general – transformarea societăţii în „cetate educativă", responsabilă de formarea-dezvoltarea pozitivă a personalităţii educatului prin contribuţia tuturor „actorilor sociali" implicaţi la nivel de sistem social (economic – politic – cultural) şi comunitar (familie, comunitate locală, teritorială, naţională, internaţională) (Faure, 1974); b) obiective specifice: extinderea structurilor instituţionale/organizaţionale responsabile de educaţia permanentă la scara întregii societăţi; perfecţionarea legăturilor dintre toate treptele şi disciplinele de învăţământ, dintre vârstele psihologice ale celor educaţi, dintre cadrele didactice specializate în educaţia permanentă organizată şcolar/extraşcolar; postşcolar; la nivel general – special (profesional); asigurarea unităţii de acţiune a factorilor implicaţi în educaţia permanentă: şcoală – actori sociali (culturali, economici, politici etc.) – reprezentanţi ai comunităţilor umane (familie; comunitate locală, teritorială, naţională, internaţională etc.).
5. Conţinuturile educaţiei permanente selectate la nivel de conţinuturi: a) generale – morale, intelectuale, tehnologice, estetice, psihofizice, „relevante pentru eficienţa personală, socială şi profesională" a educatului în diferite momente ale evoluţiei sale, subordonate competenţelor „de organizare a experienţei şi de analizare, transformare şi înmagazinare a ei" (Dave, 1991, pp. 412-413); b) specifice etosului organizaţiei sociale de referinţă (şcolară/universitară; culturală, economică, politică, medicală, artistică, sportivă etc.), comunităţii (familiei; locală, teritorială, naţională, internaţională); culturii, afirmată la nivel de produse superioare (religie, filozofie, artă, ştiinţă, tehnologie).
6. *Metodologia de realizare a educaţiei permanente*, care propune, aplică şi perfecţionează un ansamblu de metode şi tehnici/procedee de: a) învăţare dirijată/autodirijată; în condiţii de autoinstruire frontală, pe microgrupe, individuală); b) învăţare/autoînvăţare/interînvăţare, în condiţii de autoinstruire integrată orizontal (spaţial, prin legătura

dintre învățarea formală - nonformală - informală) și vertical (temporal, prin continuitatea învățării la diferite vârste, orientată și valorificată cumulativ, progresiv, în spirală etc.); c) învățare/autoînvățare prin mijloace de instruire speciale: culturale (audiții radio, tv, vizionare de spectacole, vizitare de muzee, organizare de excursii tematice etc.); tehnologice (radio, televiziune, video, instruire asistată de calculator); psihologice (motivare internă în condiții de „angajare personală și societală" în activități cu finalitate adaptativă recreativă - joc sportiv cu efecte formative superioare), didactică (dobândire de noi cunoștințe și capacități), productivă (muncă eficientă în contextul societății informaționale, în economia cunoașterii), creativă (elaborarea de produse noi în raport de experiența anterioară, individuală sau comunitară - locală etc.).

**Autoeducația** definește o direcție de dezvoltare a educației, dependentă de realizările educației permanente, care confirmă stadiul superior atins, în timp, la nivel de educație de calitate. Educația permanentă susține saltul pedagogic valoric de la educație spre autoeducație.

Premisele saltului valoric de la educație la autoeducație sunt:

1. Sociale: a) „tendința naturală a omului de a se autodepăși, de a reuși pe un plan superior" (Barna, 1995, vezi pp. 19-24); b) calitatea acțiunilor și influențelor pedagogice exercitate la nivel de comunități umane (familie; comunitate educațională locală, națională, internațională; profesională, religioasă, politică), de (micro)grupuri sociale de tip nonformal (grupul de prieteni; cercuri de specialitate, echipe artistice sau sportive etc.) și formal (clasa de elevi), de organizație școlară ca „organizație care învață" în context deschis, în funcție de resursele pedagogice existente, evaluate în raport de produsele pedagogice obținute (elevii/studenții/absolvenții capabili de autocunoaștere, autoinstruire, autointegrare școlară, profesională, socială).
2. Psihologice: a) pregătirea pentru autoeducație la vârsta preșcolară (prin desprinderea de „tutela excesivă", valorificarea activismului nativ, perfecționarea deprinderilor de autoservire, formarea și

dezvoltarea capacităţilor de autoorganizare) şi şcolară mică (prin formarea deprinderii de autoevaluare corectă a rezultatelor învăţării formale şi nonformale, a capacităţii de autoînvăţare formală – în clasă, şi nonformală – acasă, în bibliotecă etc.), a atitudinilor afective, motivaţionale, volitive şi caracteriale care susţin disciplina muncii intelectuale şi conduita morală consecventă; b) autoeducaţia propriu-zisă: lansată la vârsta preadolescenţei (prin intensificarea procesului de dezvoltare a conştiinţei de sine care permite realizarea unor acţiuni de autodirijare comportamentală, de autocunoaştere şi autoapreciere obiectivă, de autocomunicare şi de autoînvăţare eficiente); afirmată la vârsta adolescenţei (prin formarea capacităţii de dialog cu sine, de autoinstruire morală, intelectuală, tehnologică, estetică, psihofizică; de autoobservare, autoanaliză, autoreflecţie, autoconvingere, de automotivare pentru autodepăşirea propriilor limite cognitive şi noncognitive); dezvoltată continuu la vârsta tinereţii (prin asumarea rolului de autoeducator care valorifică nevoia autocultivării profesionale, comunitare, civice), a adultului (prin consolidarea statutului de autoeducator capabil de autoinstruire/autoeducaţie eficientă în plan cultural, civic, profesional, comunitar, cu implicaţii la nivelurile superioare ale creativităţii) şi chiar a bătrâneţii (prin valorificarea experienţei cognitive şi noncogitive acumulată în timp, orientată în sens creativ superior).

3. Pedagogice: a) acţiuni strategice: conceperea mesajului pedagogic la nivelul corelaţiei optime informare-formare pozitivă; transmiterea mesajului pedagogic la nivelul repertoriului comun construit între educator şi educat; perfecţionarea permanentă a educaţiei în raport de răspunsul educatului, evaluat continuu (prin conexiune inversă externă) şi autoevaluat continuu (prin conexiune inversă internă); b) demersuri operaţionale: autoevaluare eficientă permanentă; autoînvăţare permanentă eficientă; autoinstruire permanentă eficientă; autoeducaţie eficientă, probată prin capacitatea de autoproiectare curriculară autoperfectibilă permanent în context

pedagogic și social deschis (școlar, extrașcolar; comunitar, profesional, cultural, civic/politic etc.).

Conceptul pedagogic de autoeducație poate fi definit în raport de trei criterii de ordin epistemologic, care vizează sfera de referință, funcția generală și structura de bază.

***Sfera de referință a autoeducației*** este conturată la nivel de direcție de dezvoltare a educației afirmată ca produs superior al educației permanente, în context pedagogic și social deschis care stimulează competiția cu sine orientată spre autodepășire și spre autoperfecționare continuă.

***Funcția generală a autoeducației*** vizează autoformarea-autodezvoltarea educatului la un nivel calitativ superior, în condiții de educație permanentă care permite transformarea educatului în autoeducator. Realizarea sa implică îndeplinirea mai multor funcții principale: a) (auto)perfecționarea permanentă a capacității de autoevaluare continuă eficientă a rezultatelor obținute în activitatea de educație/instruire; b) autocunoașterea permanentă a propriilor resurse cognitive și noncognitive ale educatului necesare la nivel de autoînvățare eficientă; c) autoinformarea-autoformarea pozitivă permanentă necesară la nivel de autoinstruire eficientă; d) autoproiectarea pedagogică de tip curricular autoperfectibilă permanent în context deschis

***Structura de bază a autoeducației*** este angajată la nivelul corelației, necesară permanent, între educator și educat – devenit autoeducator. În educație, structura de bază care asigură funcționarea activității, implică realizarea corelației permanente dintre cei doi actori principali, educatorul (profesorul) și educatul (elevul). În autoeducație, corelația educator-educat este asigurată de un singur actor, educatul devenit autoeducator, educator al propriei personalități, angajată într-un proces de autoformare-autodezvoltare permanentă, autoperfectibilă permanent în context deschis.

În concluzie, *autoeducația* definește o direcție generală de evoluție a educației care vizează transformarea calitativă a educatului în autoeducator capabil să construiască propriile sale proiecte curriculare de autoformare-autodezvoltare permanentă, în context deschis. Importanța sa pedagogică majoră este relevantă la nivel:

a) *normativ* – ca principiu de valorificare optimă a educaţiei permanente şi a educabilităţii (care confirmă rolul determinat al educaţiei de calitate în dezvoltarea durabilă a personalităţii în raport cu condiţiile de mediu natural şi social şi cu premisele eredităţii biologice şi psihologice);

b) *metodologic* – ca resursă a valorificării optime a acţiunilor de autoevaluare continuă autoformativă şi de autoînvăţare eficientă cu funcţie de autoreglare permanentă a activităţii de instruire concepută curricular (ca activitate de predare-învăţare-evaluare);

c) *practic* – ca reper al educaţiei de calitate realizată în învăţământul general-obligatoriu între vârsta de 6/7 – 16 ani, proiectat curricular în perspectiva educaţiei permanente şi a autoeducaţiei.

Strategia de realizare a autoeducaţiei, deschisă spre inovaţie pedagogică, trebuie concepută la nivelul optimizării raporturilor dintre obiective – conţinuturi de bază – metodologie.

***Obiectivele autoeducaţiei*** sunt construite curricular la nivel general şi specific. Obiectivul general vizează transformarea calitativă a educatului în propriul său educator implicat ca autoeducator în autoformarea-autodezvoltarea sa permanentă. Obiectivele specifice vizează: a) structurarea conştiinţei de sine la niveluri superioare care susţin autoorientarea acţiunilor formative spre autoperfecţionare continuă; b) autodezvoltarea raţionamentelor ipotetice în condiţii de autoanaliză-autosinteză şi de autoevaluare critică a situaţiilor pedagogice reale sau virtuale; c) autoechilibrarea atitudinilor afective, motivaţionale, caracteriale care asigură autoreglarea permanentă a relaţiilor cu sine şi cu mediul social, în context deschis (Toma, 1983).

***Conţinuturile autoeducaţiei***, determinate pedagogic de obiectivele autoeducaţiei, valorifică, la diferite niveluri de profunzime, condiţionate de vârsta psihologică şi şcolară, conţinuturile educaţiei permanente. În acest sens, în continuă devenire, „a educa în perspectiva educaţiei permanente înseamnă, în esenţă, a determina un autentic proces de autoeducaţie" (Toma, 1983, p. 40).

***Metodologia de realizare a autoeducaţiei*** integrează pedagogic metode/tehnici: a) de autoformare-autodezvoltare intelectuală (autoconvingerea

rațională, autosugestia logică, autoprogramarea logică); afectiv-motivațională (autostimularea, autoconsolarea, autosancționarea pozitivă/negativă); volitiv-caracterială (autocenzura, autoaprobarea, autoangajarea) (Barna, 1995); b) de autocunoaștere (autoobservarea sistematică, automeditația, autoreflecția); c) de autoformare-autodezvoltare prin sine: autopersuasiunea, autoexercițiul moral și intelectual; autostimularea formativă; autoconstrângerea, jurnalul intim, autoanaliza; autoevaluarea sistematică (Comănescu, 1996); d) de autoorganizare a programului de autoeducație (autoelaborarea regulilor personale; autoorientarea generală prin deviză; jurnalul intim); e) de autoevaluare: autocontrolul, autoobservația obiectivă; autoanaliza, autoreflecția personală, autoraportul de autoapreciere; autodezaprobarea, autocomutarea deciziei, autorenunțarea (Barna, 1995); f) de autostimulare formativă: autoconvingerea, autocomanda, autoaprecierea și autocritica, autosugestia; autoinformarea; exemplul autoselectat și autovalorificat, jocul cu valențe autoformative, autoexersarea – morală, intelectuală, tehnologică, estetică, sportivă etc. (Barna, 1995); g) bazate pe autovalorificarea resurselor formative superioare ale creativității: autocultivarea empatiei pedagogice; autoexersarea creativă; autocultivarea capacității de analiză-sinteză; autoreflecția creativă; lectura autodirijată; scrierea autodirijată (Barna, 1995, pp. 162-164).

**5. Normativitatea specifică pedagogiei** ordonează proiectarea și realizarea educației la nivel: a) *macrostructural*, prin axiomele și legile educației; b) *microstructural*, prin principiile și regulile educației. Reprezintă cea de-a doua condiție epistemologică necesară pentru *legitimarea pedagogiei* ca știință socioumană, după clarificarea obiectului de studiu specific, *educația*, definit și analizat prin conceptele pedagogice fundamentale care asigură „matricea disciplinară" a domeniului (vezi Sorin Cristea, *Concepte fundamentale în pedagogie, vol. 1, Pedagogie/Științele pedagogice/Științele Educației*, Didactica Publishing House, 2016, pp. 65-73).

La nivel epistemologic general, normativitatea definește ansamblul de axiome, legi, principii, reguli care: a) ordonează activitatea constituită ca obiect de studiu specific al științei respective; b) condiționează metodologia de cercetare specifică științei respective.

***Normativitatea specifică pedagogiei*** promovează un ansamblu de axiome, legi, principii, reguli care ordonează activitatea de educaţie, abordată ca obiect de studiu specific pedagogiei, conform unei metodologii de cercetare specifică ştiinţelor socioumane: a) fundamentală, hermeneutică (istorică şi teoretică) la nivel macrostructural; b) operaţională, empirică (constatativă şi experimentală, cantitativă şi calitativă) la nivel microstructural.

***Fundamentele normativităţii*** necesare, în orice ştiinţă, la nivel *macrostructural*, sunt asigurate prin *axiomele* afirmate în cadrul teoriei generale a domeniului. Ele sunt promovate ca adevăruri fundamentale elaborate prin focalizarea asupra unui concept fundamental sau prin corelarea unor concepte fundamentale.

**Normativitatea specifică pedagogiei, afirmată la nivel macrostructural**, ordonează educaţia prin intermediul axiomelor şi a legilor educaţiei.

**Axiomele educaţiei** asigură fundamentele normativităţii specifice pedagogiei. Pot fi construite în cadrul teoriei generale a educaţiei ca adevăruri fundamentale care nu mai trebuie demonstrate empiric în măsura în care sunt determinate de logica internă a educaţiei, confirmată la scară socială, ca premisă epistemologică a realizării normale a activităţii de formare-dezvoltare a educatului în orice context. Ele reprezintă *axiomele pedagogiei* care asigură normativitatea domeniului, confirmată în plan *superior*, în contextul paradigmei curriculumului, afirmată în epoca istorică postmodernă (contemporană):

1. *Axioma definirii educaţiei* ca *activitate psihosocială*, proiectată la nivelul interdependenţei dintre *cerinţele* educaţiei şi ale educatului, psihologice şi sociale.
2. *Axioma interdependenţei dintre dimensiunea obiectivă a educaţiei* (asigurată prin funcţia centrală şi structura de bază a educaţiei) şi *dimensiunea subiectivă* a *educaţiei* (susţinută prin finalităţile educaţiei).
3. *Axioma valorificării tuturor conţinuturilor* şi *formelor generale ale educaţiei* în perspectiva educaţiei permanente şi a autoeducaţiei.
4. *Axioma realizării-dezvoltării educaţiei în context deschis*, în perspectiva educaţiei permanente şi a autoeducaţiei.

În raport de axiomele educației/pedagogiei, pot fi construite: a) axiomele instruirii, axiomele proiectării curriculare a educației și a instruirii, axiomele cercetării pedagogice, definite și promovate de celelalte teorii pedagogice generale (teoria și metodologia instruirii/didactica generală, teoria și metodologia curriculumului, teoria generală a cercetării pedagogice); b) legile pedagogiei – legile educației, legile instruirii, legile proiectării curriculare a educației și a instruirii, legile cercetării pedagogice.

**Legile pedagogiei/educației** pot fi identificate la nivel normativ superior, macrostructural. Specificitatea lor poate fi înțeleasă în cadrul normativității superioare, tipică științelor socioumane, deosebită fundamental de normativitatea tipică științelor naturii. În această perspectivă epistemologică, este necesară evidențierea diferenței specifice existentă între legea existentă în științele naturii și legea promovată în științele socioumane (inclusiv în pedagogie/științele pedagogice/științele educației).

*Legea existentă în științele naturii* definește o conexiune generală, realizabilă în mod obiectiv, între o cauză și un efect, confirmată în orice context, în limite de relativitate și de variabilitate controlabile, exprimate chiar prin formule matematice. O astfel de lege este generală, ca expresie a unui determinism cauzal care ordonează într-o logică internă specifică desfășurarea fenomenelor și proceselor din natură, studiate de biologie, fiziologie, anatomie, chimie, fizică, astronomie, geologie, geografie fizică etc.

*Legea promovată în științele socioumane* definește o conexiune generală, realizabilă la nivelul interdependenței dintre dimensiunea obiectivă – subiectivă a activității specifice (economie, politică, istorie, cercetare socială, educație etc.), interdependență care mediază relația dintre cauză și efect prin finalitățile propuse de proiectanți. O astfel de lege, confirmată tendențial, probabilistic, statistic, este: a) expresia unui determinism teleologic (mediat de finalități); b) obiectivă, dar și subiectivă, pentru că presupune intervenția societății și a omului ca factori conștienți care mediază relația dintre cauză și efect prin finalitățile propuse de proiectanți (care sunt subiective), raportate însă la funcția generală a activității (cu caracter obiectiv), care trebuie realizată în sens pozitiv.

***Legile educaţiei/pedagogiei*** sunt integrabile în categoria legilor sociale sau psihosociale, „subiective", deosebite de cele „obiective" sau „naturale". Sunt construite în funcţie de determinismul teleologic specific obiectului de cercetare (educaţia), ca legi probabilistice, statistice (de tip probabilistic, statistic). În raport de axiomele educaţiei/pedagogiei pot fi construite legile educaţiei/pedagogice. Ele sunt „ipoteze de legi probabilistice" care definesc conexiunile generale necesare în realizarea educaţiei la nivel normativ superior, macrostructural: a) legea orientării pozitive a educaţiei în direcţia formării-dezvoltării permanente a personalităţii educatului; b) legea ponderii specifice a funcţiei culturale în raport cu funcţia civică şi economică, de formare politică şi profesională a personalităţii celui educat; legea corelaţiei funcţionale dintre educator şi educat; c) legea caracterului obiectiv, unitar şi deschis al conţinuturilor şi al formelor generale ale educaţiei; d) legea integrării tuturor conţinuturilor şi formelor generale ale educaţiei la nivelul educaţiei permanente şi al autoeducaţiei; e) legea dezvoltării optime a personalităţii educatului prin valorificarea pedagogică a raporturilor dintre ereditate – mediu – educaţie; f) legea proiectării curriculare a educaţiei la nivelul raporturilor optime dintre obiective – conţinuturi de bază – metodologie, dintre predare – învăţare – evaluare.

Normativitatea pedagogică promovată în zona altitudinii epistemologice superioare, fixată macrostructural prin axiomele educaţiei şi prin legile probabilistice ale educaţiei, stimulează procesul de elaborare a unor modele-ideale, construite la nivel de cercetare pedagogică fundamentală, care vizează: a) structura de funcţionare a educaţiei; b) finalităţile educaţiei; c) conţinuturile generale ale educaţiei; d) formele generale ale educaţiei; e) contextul general al educaţiei; f) structura de funcţionare a instruirii; g) structura de funcţionare a proiectului curricular (aplicabil în reforma curriculară a sistemului de învăţământ şi în construcţia curriculară a planului de învăţământ, a programelor şi a manualelor şcolare, a lecţiei etc.).

**Normativitatea specifică pedagogiei**, afirmată la nivel microstructural, asigură ordonarea activităţii de educaţie/instruire prin intermediul principiilor şi al regulilor educaţiei/instruirii, promovate la diferite niveluri de referinţă.

Principiile educației/instruirii reprezintă un ansamblul de cerințe conceptuale și operaționale, exprimate în termeni de imperative categorice impuse de structura de funcționare a educației și a instruirii, confirmate la scara întregului sistem și proces de învățământ. Ele marchează trecerea de la normativitatea pedagogică angajată macrostructural (prin axiome și legi) la normativitatea didactică, inițiată în epoca premodernă (de Comenius), afirmată epistemologic în epoca modernă și contemporană.

*Principiile pedagogice* promovate în contextul istoric al paradigmei curriculumului ordonează activitatea de educație/instruire la cinci niveluri de reprezentare:

I. La nivel de ***principii generale de proiectare curriculară*** a educației și a instruirii:

1. **Principiul *cunoașterii pedagogice*.** Vizează necesitatea transformării cunoștințelor de specialitate în cunoștințe cu valoare formativă pozitivă, probată prin modul de construcție a mesajului pedagogic (în formula informare – formare-dezvoltare pozitivă), orientat prioritar spre valorificarea prioritară a gândirii educatului în raport cu memoria și a motivației interne în raport cu motivația externă (față de educație/instruire/învățare etc.).
2. **Principiul *comunicării pedagogice*.** Vizează realizarea eficientă a mesajului pedagogic în zona repertoriului comun necesar între educator și educat, construit de educator în plan cognitiv, dar și noncognitiv (afectiv, motivațional) în context frontal, microgrupal, individual.
3. **Principiul *creativității pedagogice*.** Vizează reglarea-autoreglarea permanentă a produselor/rezultatelor activității de educație/instruire, prin acțiunea de evaluare – autoevaluare continuă/formativă – autoformativă, realizabilă pe diferite circuite de conexiune inversă externă (inițiată de educator) și internă (inițiată de educat) cu scop de corectare, ajustare, perfecționare, consolidare a mesajului pedagogic/didactic.

II. La nivel de ***principii de organizare curriculară a educației/instruirii:*** 1. Principiul organizării frontale; 2. Principiul organizării microgrupale; 3. Principiul organizării individuale; 4. Principiul corelării optime a organizării frontale – microgrupale – individuale, în context formal și nonformal.

III. La nivel de ***principii de planificare curriculară a educaţiei/ instruirii***: 1. Principiul stabilizării valorice a planificării la nivel de obiective/ competenţe – conţinuturi de bază; 2. Principiul flexibilizării planificării la nivel de metode şi de evaluare, adaptabile permanent în context deschis.

IV. La nivel de ***principii de realizare-dezvoltare curriculară a educaţiei/instruirii***: 1. Principiul interdependenţei permanente, necesară în cadrul oricărei activităţi, între acţiunile de predare-învăţare-evaluare; 2. Principiul evaluării continue formative/autoformative, cu funcţie de reglare-autoreglare permanentă a activităţii în context deschis (vezi Sorin Cristea, *Concepte fundamentale în pedagogie, vol. 6, Instruirea/Procesul de învăţământ*, Didactica Publishing House, 2017, pp. 30-54; 106).

V. La nivel de ***principii didactice***, care ordonează activitatea de instruire realizată în cadrul concret al lecţiei, în cadrul clasei de elevi, laboratorului şi cabinetului şcolar etc., cu referinţă la *toate* componentele proiectului curricular (obiective-conţinuturi-metode-evaluare; formele de organizare frontală, micrugrupală, individuală; acţiunile de predare-învăţare-evaluare): 1. Principiul orientării formative pozitive a activităţii de educaţie/instruire; 2. Principiul esenţializării cunoştinţelor în cadrul activităţii de educaţie/ instruire; 3. Principiul sistematizării cunoştinţelor în cadrul activităţii de educaţie/instruire; 4. Principiul participării eficiente a elevilor la activitatea de educaţie/instruire; 5. Principiul accesibilităţii activităţii de educaţie/ instruire; 6. Principiul interdependenţei dintre cunoaşterea intuitivă şi cunoaşterea logică în cadrul activităţii de educaţie/instruire; 7 Principiul interdependenţei dintre teorie şi practică în cadrul activităţii de educaţie/ instruire; 8. Principiul reglării-autoreglării permanente a activităţii de educaţie/instruire în condiţii de evaluare continuă, formativă/autoformativă.

**Regulile pedagogice** sunt construcţii procedurale simple, operaţionale, cu caracter instrumental, utilizate, ca şi criterii normative elementare, în procesul de aplicare a principiilor pedagogice în general, a principiilor didactice în mod special. Pot interveni ca reguli pedagogice generale sau ca reguli pedagogice specifice, operabile în cazul unui anumit principiu pedagogic sau didactic, al unor principii pedagogice (de proiectare curriculară, de organizare, de planificare, de realizare-dezvoltare) sau al unor principii didactice.

# BIBLIOGRAFIE


- Barna, A. (1995), *Autoeducația. Probleme teoretice și metodologice*, Editura Didactică și Pedagogică RA, București
- Bîrzea, C. (1995), *Arta și știința educației*, Editura Didactică și Pedagogică RA, București
- Bocoș, M.-D. (2013), *Instruirea interactivă*, Editura Polirom, Iași
- Burdeau, G. (1966), *La démocratie*, Office de Publicité, Bruxelles
- Cartaleanu, T. & Cosovan, O. (2017), *Formarea competențelor profesionale prin dezvoltarea gândirii critice*, Centrul Educațional ProDidactica, Chișinău
- Cerghit, I. & Vlăsceanu, L. (coord.) (1988), *Curs de pedagogie*, Universitatea din București
- Cerghit, I. (2006), *Metode de învățământ*, ediția a IV-a, revăzută și adăugită, Editura Polirom, Iași
- Comănescu, I. (1996), *Autoeducația, azi și mâine*, Editura Imprimeriei de Vest, Oradea
- Cristea, S. (2010), *Fundamentele pedagogiei*, Editura Polirom, Iași
- Cristea, S. (2015), *Dicționar Enciclopedic de Pedagogie*, volumul I, A-C, Didactica Publishing House, București
- Cristea, S. (2016-2019), *Concepte fundamentale în pedagogie*, vol. 1-12, Didactica Publishing House, București
- Cucoș, C. (2014), *Pedagogie*, ediția a III-a, revăzută și adăugită, Editura Polirom, Iași
- Dave, R.H. (ed.) (1991), *Fundamentele educației permanente*, Editura Didactică și Pedagogică RA, București
- Dasen, P.; Perregaux, C. & Rey, M. (1999), *Educația interculturală*, Editura Polirom, Iași
- De Landsheere, V. & De Landsheere, G. (1979), *Definirea obiectivelor educației*, Editura Didactică și Pedagogică, București
- De Landsheere, V. (1992), *L'éducation et la formation*, Presses Universitaires de France, Paris
- Delors, J. (coord.) (2000), *Comoara lăuntrică. Raportul pentru UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI*, Editura Polirom, Iași

- Dewey, J. (1992), *Fundamente pentru o ştiinţă a educaţiei*, Editura Didactică şi Pedagogică RA, Bucureşti
- *Dictionnaire de Pédagogie* (1996), Larousse, Bordas, Paris
- *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, deuxiume édition mis a jour et augumentée* (1998), Editions Nathan, Paris
- *Dictionnaire actuel de l'éducation, 3-e edition* (2005), direction éditoriale Renald Legendre, Guerin, Montreal
- *Dictionnaire de pédagogie 120 notions-cles. 320 entrees. Classement thématique* (2010), (Franc Morandi, René La Borderie), Nathan, Paris
- *Dicţionar de pedagogie* (1979) (coordonare generală Manolache, Anghel; Muster, Dumitru; Nica, Iulian; Văideanu, George), Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti
- Dumitru, I.Al. (2000), *Dezvoltarea gândirii critice şi învăţarea eficientă*, Editura de Vest, Timişoara
- Faure, E. (1974), *A învăţa să fii. Un Raport UNESCO*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti
- Garrido, J.-L.-G. (1995), *Fundamente ale educaţiei comparate*, Editura Didactică şi Pedagogică RA, Bucureşti
- Hubert, R. (1965), *Traité de pédagogie génerale*, Presses Universitaires de France, Paris
- Kneller, G.-F. (1974), *Logica şi limbajul educaţiei*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti
- Kuhn, Th.-S. (1999), *Structura revoluţiilor ştiinţifice*, Editura Humanitas, Bucureşti
- Lengrand, P. (1972), *Introducere în educaţia permanentă*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti
- Minder, M. (1997), *Champs d'action pédagogique. Une encyclopédie des domaines de l'éducation*, De Boeck&Larcier, Paris, Bruxelles
- Naisbitt, J. (1989), *Megatendinţe. Zece noi direcţii care ne transformă lumea*, trad., Editura Politică, Bucureşti
- Negreţ-Dobridor, I. (coordonare generală) (2014), *Tratat de pedagogie universală, vol. I, Fundamenta paedagogiae* (coord. Negreţ-Dobridor, I. & Cristea, S., *Partea 1, Fundamentele diacronice*), Editura Academiei, Bucureşti
- Negreţ-Dobridor, I. (coordonare generală) (2014), *Tratat de pedagogie universală, vol. I, Fundamenta paedagogiae* (coord. Negreţ-Dobridor, I. & Cristea, S., *Partea a 2-a, Fundamentele diacronice*), Editura Academiei, Bucureşti

- Nicola, I. (1996), *Tratat de pedagogie școlară*, Editura Didactică și Pedagogică RA, București
- Pastiaux, G. & Pastiaux, J. (1997), *Precis de pédagogie*, Editions Nathan, Paris
- Pânișoară, I.-O. (2006), *Comunicarea eficientă*, ediția a III-a, revăzută și adăugită, Editura Polirom, Iași
- Pânișoară, I.-O. (2015), *Comunicarea eficientă*, ediția a IV-a, revăzută și adăugită, Editura Polirom, Iași
- Păun, E. & Potolea, D. (coord.) (2002), *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*, Editura Polirom, Iași
- Piaget, J. (1972), *Psihologie și pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, București
- Popper, K.R. (1993), *Societatea deschisă și dușmanii ei, vol. 1, Vraja lui Platon*, Editura Humanitas, București
- Potolea, D.; Neacșu, I.; Iucu, B.-R. & Pânișoară, I.-O. (coord.) (2008), *Pregătirea psihopedagogică. Manual pentru definitivat și gradul didactic II*, Editura Polirom, Iași
- *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice* (2008), ediția a II-a (coord. Cucoș, C.), Editura Polirom, Iași
- *Științele educației. Dicționar Enciclopedic I* (coordonare generală Noveanu, E.) (2007), Editura Sigma, București
- *Științele educației. Dicționar Enciclopedic II* (coordonare generală Noveanu, E.) (2008), Editura Sigma, București
- Toma, S. (1983), *Autoeducația. Sens și devenire*, Editura Didactică și Pedagogică, București
- Văideanu, G. (1988), *Educația la frontiera dintre milenii*, Editura Politică, București
- UNESCO (1983), *A învăța și a munci*, Editura Didactică și Pedagogică, București

# IV.

# EDUCAŢIA ŞI DEZVOLTAREA PERSONALITĂŢII

*ION ALBULESCU*

## 1. PERSONALITATEA

Termenul „personalitate" este frecvent folosit la nivelul limbajului comun, cu referire la un ansamblu de caracteristici, fie ele evidente în comportament sau neexprimate comportamental, care definesc modul în care o persoană percepe lumea şi reacţionează în diverse împrejurări ale vieţii. În accepţiunea cea mai largă, termenul de „personalitate" desemnează fiinţa umană considerată în existenţa ei socială şi înzestrarea ei culturală. Despre aceasta au vorbit, încă din cele mai vechi timpuri, filozofii (Platon, Aristotel ş.a.), dar o abordare ştiinţifică întâlnim abia în psihologia modernă. Nu există o definiţie unanim acceptată a personalităţii, cele existente fiind oferite de pe poziţia orientării ştiinţifice avute la bază. Diferitele paradigme teoretice au avansat propriile teorii şi definiţii. Chiar dacă aceste perspective prezintă influenţe reciproce, în cadrul lor se diferenţiază modele conceptuale particularizate.

**Abordarea psihanalitică** explică personalitatea pornind de la subconştient şi inconştient, de la cum se exprimă aceste dimensiuni ale fiinţei umane în diversele manifestări ale vieţii. După S. Freud, personalitatea rezultă din acţiunea a trei forţe aflate la trei niveluri supraetajate: Eul, Supraeul şi Sinele. Sinele reprezintă nivelul inconştientului, prezent încă de la naştere, nivelul cel mai profund al psihismului uman, sediul dorinţelor nesatisfăcute (refulate),

nevoilor primare, impulsurilor instinctive dominate de principiul plăcerii. Aceasta este partea cea mai profundă și mai primitivă a personalității, situată în afara raționalului, pornind de la care se formează celelalte două. Inconștientul este considerat factorul determinant al întregii dinamici psihologice a individului, cauză a manifestărilor sale psihice (Freud, 1992). Dimpotrivă, Eul (Ego) este forța conștientă, organizatoare, care se dezvoltă după nașterea individului. El se bazează pe principiului realității (solicitările sinelui trebuie îndeplinite într-o manieră care corespunde cu realitatea) și implică gândirea, rațiunea, controlul asupra pornirilor tensionate din inconștient. Este un intermediar între sine și realitatea externă, oferind soluții la conflictele cu realitatea sau cu dorințele incompatibile. Supraeul (superegoul) reprezintă sistemul normelor social-morale interiorizate de individ și ocupă atât o zonă din inconștient, cât și una din conștient, exercitând control și determinare asupra Eului și asupra Sinelui. Supraeul se dezvoltă începând din copilăria timpurie și este depozitarul valorilor sociomorale, pe care cei din jur le transmit copilului drept cerințe cărora trebuie să se conformeze. Atât timp cât între cele trei instanțe există echilibru, viața personalității decurge firesc, în schimb atunci când apar tensiuni, cum este cazul unor instincte care nu pot fi satisfăcute, acestea sunt refulate, trimise în inconștient. Acolo, ele nu dispar, nu sunt inactive, ci pot reveni cu forță sporită pentru a fi satisfăcute. În opinia lui Freud, dintre cele trei instanțe cea mai importantă este subconștientul, deoarece trebuie să satisfacă cerințele Sinelui, ale Supraeului și Realității, să fie un mediator între cerințele aparatului psihic.

**Abordarea cognitivistă** ia în considerație fenomenele psihice și comportamentale din perspectiva mecanismelor informaționale, care stau la baza lor. Toate aspectele personalității sunt definite și înțelese în termenii proceselor cognitive, care nu sunt considerate ca elemente ale acesteia, ci ca fiind personalitatea în sine. Oamenii creează constructe cognitive despre mediul lor de viață, interpretând într-o manieră unică realitățile fizice și sociale. Predicțiile pe care le pot realiza pe baza interpretărilor sunt utilizate pentru a-și orienta comportamentul. Prin urmare, pentru a înțelege individul, trebuie să-i înțelegem configurația constructelor personale. Fiecare dintre noi își elaborează un set de constructe personale pe baza experienței

proprii și le utilizează pentru a înțelege lumea, în luarea deciziilor sau în evaluarea celorlalți. Personalitatea este privită ca un sistem de constructe ce se integrează unele pe altele în constructe de constructe situate la mai multe niveluri ierarhice (Kelly, 1963). Modul în care individul interpretează evenimentele este important, și nu evenimentele în sine. Perspectiva cognitivistă vizează explicarea diferențelor individuale dintre oameni, la nivelul personalității acestora, prin intermediul diferitelor modalități de procesare a informațiilor provenite din mediul extern.

**Abordarea structural-sistemică** apreciază personalitatea pornind de la global, de la întreg, de la organizarea și ierarhizarea elementelor componente. Ea are ca punct de referință sistemul, în cadrul căruia elementul devine important numai în măsura în care este prins într-un ansamblu de relații, de interacțiuni și interdependențe. Personalitatea este o unitate integrativă, un sistem supraordonat, care nu se poate reduce la procese și funcții psihice. Ea este un sistem dinamic, complex, cu organizare ierarhică pe mai multe niveluri, care dispune de intrări, stări, ieșiri, asemenea oricărui sistem. Pentru o cunoaștere extensivă a personalității trebuie să avem în vedere totalitatea fenomenelor psihice, a celor simple și complexe, conștiente și inconștiente, variabile și constante etc. Așadar, personalitatea funcționează sistemic și înglobează un ansamblu de structuri:

a. Subsistemul de orientare a personalității, în care se încadrează: concepția despre lume și viață, valorile asimilate de individ, imaginea de sine, sistemul motivelor și al intereselor, al dominantelor afective diferențiatoare pentru fiecare persoană.
b. Subsistemul bioenergetic al personalității, care include: intercorelațiile neurohormonale, tipul somatic transmis individului prin zestrea sa genetică, tipul de activitate nervoasă superioară, temperamentul.
c. Subsistemul instrumental al personalității, care arată ce poate face persoana, care este calitatea acțiunii sale asupra ambianței și cuprinde: gradul de dezvoltare a deprinderilor, priceperilor și obișnuințelor, nivelul aptitudinilor și capacităților, potențialul creativ.
d. Subsistemul relațional valoric și de autoreglare a personalității (caracterul).

Elementele și substructurile relevate sunt general-umane, dar modul cum se interconectează ele, se integrează și ierarhizează, cum se instituie anumite dominante structurale și funcționale este individual, specific fiecăruia.

**Abordarea umanistă** se centrează pe trăirea șanselor împlinirii, satisfacției, succesului, pe construirea de către individ a relațiilor de colaborare și solidaritate. Sprijinindu-se pe aceasta bază, el se implică în marile probleme ale omului și omenirii. După C. Rogers, unul dintre inițiatorii teoriei umaniste, personalitatea trebuie să se centreze pe nevoia de autoactualizare (dezvoltare a potențialului propriu) și pe nevoia prețuirii, atât a celei de tip necondiționat (fiecare este prețuit de alte persoane indiferent de tipul său de comportament), cât și a celei de tip social-valoric (în funcție de ceea ce numim condiții de valoare). Psihologia umanistă se ocupă mai mult de problemele importante ale poziției omului în lume, considerând că abordarea problemelor importante ale omenirii – războiul și pacea, exploatarea și fraternitatea, ura și dragostea, boala și sănătatea, înțelegerea și conflictul, fericirea și nefericirea – conduce la o mai bună înțelegere a naturii umane și la o psihologie cu aplicații directe pentru viața omului (Zlate, 1999). Umanismul s-a constituit într-o paradigmă explicativă pentru om și existența sa în lume, obiectivul declarat fiind descoperirea omului în unitatea și totalitatea ființei sale, dezvoltarea individului uman. Psihologia umanistă a căutat să identifice soluții la problemele umane tot mai acute, să ofere răspunsuri la întrebări precum: Cum poate ajunge ființa umană la o viață armonioasă, plină de succese? Cum pot ajunge oamenii la relații interpersonale mai satisfăcătoare? Scopul psihologiei umaniste îl constituie descrierea și explicarea procesului de creștere personală, de împlinire a personalității.

**Abordarea comportamentală** evidențiază modelele observabile ale activității umane. Personalitatea este privită ca o acumulare de răspunsuri învățate la stimuli. Stimulul se află în consecințele comportamentului și toate comportamentele pot fi controlate prin consecințele lor (întăririle), arată B.F. Skinner (1971). El nu s-a ocupat în mod special de subiectul personalității, pe care o vedea doar ca o etichetă pentru anumite aspecte de comportament, deci nu a oferit o teorie a personalității în adevăratul înțeles al cuvântului,

oferind în schimb explicaţii pentru comportamentul uman. Skinner a susţinut că psihologia trebuie să îşi restricţioneze domeniul la ceea ce poate fi văzut, manipulat şi măsurat în laborator, adică la comportamentul observabil. Prin comportament se înţelege totalitatea reacţiilor pe care o fiinţă vie le exprimă în mod organizat faţă de incitaţiile incluse în factorii de mediu. Personalitatea este o istorie, o rezultantă a recompenselor sau pedepselor unui individ (întăririle pozitive sau negative ale comportamentelor sale).

**Abordarea personalităţii prin prisma trăsăturilor sale** pleacă de la premisa că acestea indică predispoziţia de a răspunde în acelaşi mod (constant) la o varietate de stimuli. Trăsăturile se referă la modul de a fi al unei persoane, la relaţiile cu ceilalţi şi chiar la aspectul fizic. Ca structuri stabile, ele sunt atât unice, cât şi comune mai multor indivizi (Allport, 1981). Potrivit modelului trăsăturilor, personalitatea este o constelaţie de trăsături structurate în manieră particulară la fiecare individ în parte. Fiecare trăsătură se raportează la o anumită componentă a personalităţii. H.J. Eysenck (1981) arată că trăsătura este ceea ce se manifestă la individ într-un mare număr de situaţii. Trăsătura este o tendinţă de reacţie relativ permanentă. Putem vorbi de trăsături ale cunoaşterii (de exemplu, gândire superficială), trăsături ale afectivităţii (uşor emoţionabil, sentimente profunde etc.), trăsături temperamentale, trăsături dinamice, care se referă la modul de acţiune şi de decizie, dar şi la motivaţii şi interese etc. Trăsătura psihică este conceptul care evidenţiază însuşirile relativ stabile ale unei persoane sau ale unui proces psihic. În plan comportamental, o trăsătură este indicată de predispoziţia de a răspunde în acelaşi fel la o varietate de stimuli (Dafinoiu, 2002).

**Abordarea psihosocială** are în vedere cunoaşterea personalităţii concrete, aşa cum reacţionează în sistemul interrelaţiilor, pe baza statusurilor şi rolurilor îndeplinite. În această perspectivă, esenţa personalităţii o reprezintă ansamblul relaţiilor, atât cele macrosociale (economice, politice, juridice, morale, religioase etc.), cât şi cele microsociale (familiale, şcolare, profesionale, de vecinătate etc.). Personalitatea este surprinsă în mod concret, aşa cum se manifestă în situaţiile şi conjuncturile sociale particulare, în sistemul interrelaţional. Ca fiinţă socială, omul nu poate exista decât în cadrul relaţiilor sociale, iar ansamblul acestor relaţii, aşa cum a fost preluat,

interiorizat și sedimentat de către fiecare individ în parte, constituie esența personalității. Perspectiva psihosocială presupune o triplă interpretare a personalității:

1. Situațională – personalitatea ca produs al situațiilor, împrejurărilor, contextului social.
2. Relațională – personalitatea în relație cu o alta, pentru a vedea cum se acomodează, adaptează, cooperează.
3. Grupală – raportarea la grup, considerat nu doar ca un simplu context, ci și ca mijloc de formare a personalității.

Dacă individul are personalitate, grupul are similaritate, care cu cât este mai puternică, mai coerentă, cu atât va influența personalitatea fiecăruia.

Chiar dacă aceste teorii permit o prezentare amplă a ceea ce numim „sistemul de personalitate", răspunsul la întrebarea fundamentală ce este personalitatea rămâne în continuare supus dezbaterii. Un răspuns tranșant la această întrebare nu a fost formulat încă. Putem spune că fiecare teorie este parțial corectă, ceea ce poate însemna că, în fapt, răspunsul corect este unul cumulativ, de sinteză. De exemplu, G. Allport (1981) definește personalitatea drept organizarea dinamică în individ a acelor sisteme psihofizice care îi determină gândirea și comportamentul. I. Dafinoiu (2002) afirmă că personalitatea este o construcție teoretică elaborată de psihologie în scopul înțelegerii și explicării modalității de funcționare ce caracterizează persoana ca organism psihofiziologic. În *Dicționar de psihologie* (Sillamy, 1998), personalitatea este definită ca fiind elementul stabil al conduitei unei persoane, ceea ce o caracterizează și o diferențiază. În *Larousse – Marele dicționar al psihologiei* (2006), ea este definită ca fiind „ansamblul de caracteristici afective, emoționale, dinamice, relativ stabile și generale, ale felului de a fi al unei persoane în modul în care reacționează la anumite situații în care se găsește". Totodată, se arată că în majoritatea cazurilor termenul nu acoperă aspectele cognitive ale comportamentului (inteligența, aptitudinile, cunoștințele), ci vizează aspectele afective, emoționale, dinamice.

Personalitatea integrează în sine organismul individual, structurile psihice umane, relațiile sociale în care este prins omul, ca și mijloacele culturale de care dispune. Astfel, putem spune că personalitatea este un sistem

bio-psiho-sociocultural, care se constituie în condiţiile existenţei şi activităţii individului în societate. Specificul uman aparţine şi biologicului, pentru că este programat prin ereditate, altfel spus, omul dispune de un potenţial nativ, care este realizat treptat şi valorificat prin socializare şi enculturaţie. Sistemul psihic uman se încheagă la confluenţa dintre biologic şi sociocultural. Omul trebuie privit ca un tot unitar, ca un punct de intersecţie al unor multiple şi diverse relaţii şi interacţiuni (fizice, naturale, sociale, culturale).

Din perspectivă psihologică, analiza clasică a personalităţii se axează pe trei compartimente, care se întrepătrund:

1. Temperamentele, care constituie latura dinamico-energetică a personalităţii şi se exprimă cel mai pregnant în conduită. Tipul nervos este înnăscut şi nu se schimbă pe parcursul vieţii, iar temperamentul derivat dintr-un anumit tip nervos dobândeşte, în diverse condiţii, anumite nuanţe emoţionale sau chiar se modulează după condiţii de activitate profesională. Trăsăturile temperamentale se manifestă în conduita individului de la vârste fragede şi rămân aproape neschimbate pe tot parcursul vieţii. Indicatorii lor comportamentali sunt foarte pregnanţi, de aceea trăsăturile şi tipurile temperamentale (coleric, sangvinic, melancolic şi flegmatic) sunt cea mai uşor constatabilă latură a personalităţii.
2. Aptitudinile, care reprezintă latura instrumental-operaţională a personalităţii, mijlocind reuşita în activitate. Prezenţa lor este pusă în evidenţă de uşurinţa şi rapiditatea realizării sarcinilor, precum şi de calitatea superioară a rezultatelor. Aptitudinea arată ce poate individul, şi nu ce ştie el. În limbajul curent, se folosesc termenii „aptitudine" şi „capacitate", ca sinonime. În psihologie, se face diferenţa între aptitudine, care rezultă dintr-un potenţial şi se dovedeşte prin facilitatea în învăţare şi execuţie, şi capacitate ca o aptitudine împlinită, consolidată prin deprinderi rezultate din exerciţiu şi îmbogăţită cu o serie de cunoştinţe adecvate.
3. Caracterul, care reprezintă latura relaţional-valorică a personalităţii şi ne apare ca un mod de a fi, o fizionomie spirituală, un ansamblu de particularităţi psihoindividuale, care apar ca trăsături ale unui

portret psihic global irepetabil. El reunește însușiri sau particularități privind relațiile întreținute de subiect cu lumea și valorile după care el se conduce, constituindu-se astfel într-o instanță de control, autoreglaj și valorificare. Însușirea caracterială reprezintă o poziție a subiectului, un mod de a se raporta la evenimentele existenței sale în lume. Caracterul nu se poate defini fără referire la valorile morale; el reprezintă profilul psihomoral al omului și se dezvăluie cu deosebire în fapte de conduită, în relațiile cu ceilalți, cu grupul din care face parte persoana.

Personalitatea este unică. Fiecare individ pornește de la o înzestrare ereditară unică, singulară (numai gemenii univitelini posedă ereditați identice), iar apoi, în câmpul existenței sociale concrete, el străbate un drum anume, trăind variate experiențe, desfășurând diferite activități și intrând în anumite relații, toate având efecte asupra cursului construirii edificiului de personalitate (Matthews, Deary & Whiteman, 2012). Chiar dacă constatăm similarități între oameni, este ușor de sesizat că indivizii posedă caracteristici speciale sau combinații de caracteristici, care îi disting unii de alții. Însușirile general-umane de personalitate sunt proprii tuturor oamenilor din toate locurile și din toate timpurile, din toate societățile și culturile. Dar modelul general-uman este abstract, întrucât nu ține seama decât de prezența notelor, funcțiilor și caracteristicilor definitorii pentru om, fără a se referi concret la gradul lor de dezvoltare, fără specificări de conținut și organizare internă. Personalitatea îmbină trăsături generale și particulare; ea nu poate fi redusă la ceea ce este general-uman, dar nici nu poate fi judecată exclusiv prin prisma a ceea ce deosebește un individ de altul. În consecință, percepem personalitatea ca un sistem stabil, constant și unic de caracteristici, care poate însă suferi modificări ca răspuns la diferite solicitări externe. Fiecare personalitate cumulează un ansamblu de statusuri și de roluri. În mod concret, personalitatea, în diverse relații și acțiuni, se manifestă conform rolului îndeplinit și ținând seama de statusul său.

# 2. EDUCABILITATEA. FACTORII DEZVOLTĂRII PERSONALITĂŢII ŞI INTERACŢIUNEA LOR

Educabilitatea este un concept pedagogic prin care se exprimă una din caracteristicile cele mai semnificative ale omului: capacitate (disponibilitatea) de a fi receptiv la influenţele educative venite din partea unei multitudini de factori şi de a realiza, pe această cale, acumulări progresive concretizate în diferite structuri de personalitate. Este vorba, aşadar, de o calitate care dinamizează posibilităţile de formare şi dezvoltare a omului ca personalitate (Bocoş & Jucan, 2017; Stan, 2001; Jinga & Istrate, 2001; Vlăsceanu & Cerghit, coord., 1988). Uneori, este definită drept capacitatea omului de a fi educat, de a se lăsa supus acţiunii educaţionale, de a beneficia de ea, în forma dezvoltării sale fizice, psihice, comportamentale. Sub aspect funcţional, educabilitatea reprezintă capacitatea specifică a psihicului uman de a se modela structural sub influenta agenţilor educaţionali şi sociali.

Problematica educabilităţii a fost una dintre cele mai disputate, deoarece, în timp, au apărut numeroase controverse mai ales cu privire la rolul şi ponderea diverşilor factori în formarea şi dezvoltarea personalităţii umane. Au fost avansate astfel mai multe teorii:

1. Teoriile ereditariste (ineiste), care susţin rolul fundamental al eredităţii în evoluţia şi dezvoltarea omului, atât în plan filogenetic, cât şi ontogenetic.
2. Teoriile ambientaliste, care susţin rolul dominant al mediului sociocultural în dezvoltarea psiho-individuală, chiar desconsiderând aportul factorilor ereditari.
3. Teoria dublei determinări, care, pentru a evita unilateralitatea primelor două orientări, a încercat o conciliere, considerând că la dezvoltarea personalităţii contribuie, în interacţiune, atât ereditatea, cât şi mediul sociocultural (unde este plasată şi educaţia).

Cercetătorii fenomenului educaţional contemporan consideră că dezvoltarea personalităţii umane se realizează prin aportul concomitent a trei categorii de factori: ereditatea, mediul şi educaţia. Cu toate că putem include educaţia în contextul mai larg al factorilor de mediu, preferăm,

datorită ponderii și importanței sale în determinarea devenirii personalității umane, să tratăm educația ca factor specific de sine stătător. Din perspectivă pedagogică, teoriile ereditariste, ca și cele ambientaliste, sunt unilaterale, în măsura în care supraestimează un grup de factori, desconsiderându-i pe ceilalți. De aceea, majoritatea cercetătorilor în științele educației susțin teza că personalitatea este o rezultantă a interacțiunii celor trei categorii de factori: ereditatea, mediul și educația.

1. Ereditatea este o premisă naturală a dezvoltării psiho-individuale. Ea este o însușire generală, biologică, a organismelor vii, care se manifestă prin transmiterea unor caractere morfofiziologice de la ascendent la descendent. Există o ereditate generală (ereditatea speciei) și o ereditate particulară, care se manifestă în transmiterea unor caracteristici individualizatoare. Orice om se naște cu un patrimoniu genetic denumit „genotip": ansamblul de gene pe care le posedă un individ și care condiționează din interior dezvoltarea lui. Corelat conceptului de „genotip" este cel de „fenotip", prin care se desemnează rezultatul efectelor genotipului și ale mediului ambiant (este produsul eredității și al influențelor mediului).

Ce moștenește individul prin ereditate? Un potențial, predispoziții naturale, care pot fi considerate premise ale dezvoltării. Omul nu primește prin ereditate procese și capacități psihice structurate funcțional, ci predispoziții ale acestora, predispoziții naturale ale dezvoltării psihice, precum: particularitățile anatomofiziologice ale organelor de simț, particularitățile anatomofiziologice ale sistemului nervos (reflexele necondiționate sau instinctive, plasticitatea acestuia, variațiile individuale ale energiei psihofiziologice, ale echilibrării și mobilității proceselor nervoase fundamentale), caracteristicile temperamentale etc. Prin ereditate se transmite îndeosebi capacitatea oamenilor de a reacționa variabil la influențele mediului și educației. În relație cu fenomenele psihice, factorii ereditari sunt considerați premise necesare, dar nu și suficiente, pentru dezvoltarea acestora și formarea însușirilor lor.

2. Mediul constituie cadrul sociouman al dezvoltării psiho-individuale. El este constituit din ansamblul condițiilor materiale și sociale

care conturează cadrul de existenţă şi de dezvoltare a omului. Între factorii de mediu care influenţează procesul dezvoltării individului putem distinge influenţe ale mediului fizic (natural) şi influenţe ale mediului sociocultural, care asigură condiţiile de cultură şi civilizaţie necesare umanizării şi socializării.

Din perspectiva pedagogică, interesează cu deosebire mediul sociocultural, care îşi exercită influenţa asupra individului. Este vorba despre un „câmp" de condiţii în care se formează şi se dezvoltă personalitatea acestuia (factori, relaţii, instituţii, grupuri sociale şi ideologiile acestora).

Dezvoltarea personalităţii individului se realizează în cadrul trasat de programul său genetic, dar este condiţionată de caracteristicile influenţei mediului ambiant, care acţionează în mod direct prin modelele pe care le oferă mentalităţile şi comportamentele celorlalţi membri ai societăţii şi prin experienţa trecută a acesteia (ştiinţifică, tehnologică, culturală, civică etc.). Supus unor astfel de influenţe, copilul învaţă valorile şi comportamentele sociale, îşi formează aspiraţii şi idealuri, convingeri şi aptitudini, sentimente, trăsături de voinţă şi caracter.

Dacă ereditatea oferă o serie de premise naturale, mediul sociocultural este acela care oferă condiţii şi dă conţinut personalităţii. Orice trăsătură psihică este un rezultat al interferenţei dintre factorul genetic şi cel de mediu, primul aflându-se într-o stare virtuală sau potenţială, dar, sub influenţa celuilalt, se poate transforma într-un fenomen psihic. Dispoziţiile genetice sunt deschise influenţei modelatoare a mediului sociocultural. Acest mediu este neomogen, diversele sale structuri economice, profesionale, culturale etc. influenţând neuniform evoluţia personalităţii indivizilor. Influenţele se diferenţiază nu numai prin forţa şi conţinutul lor, ci şi prin gradul de organizare. Din acest punct de vedere, putem distinge între influenţele spontane (informale), care emerg din situaţiile de viaţă cotidiană, şi cele organizate (formale sau instituţionalizate).

Componentele mediului sociocultural cu cea mai importantă semnificaţie din perspectivă educaţională sunt: familia, şcoala, mass-media, instituţiile de cultură, organizaţiile civice. Nu pot fi neglijate nici influenţele

exercitate, de cele mai multe ori spontan, de ambientul relaţional informal în care se află copilul (grupurile de afiliere, civilizaţia străzii etc.).

3. Educaţia este factorul determinant al formării şi dezvoltării personalităţii, factor care mijloceşte interacţiunea dintre premisele ereditare şi condiţiile de mediu, orientând procesul formării şi dezvoltării personalităţii în perspectiva unor finalităţi explicite. Este vorba, în ultimă instanţă, de un proces de socializare şi umanizare, de asimilare şi interiorizare progresivă a elementelor socioculturale din mediul ambiant. Copilul asimilează şi interiorizează, transferându-le în comportamente, norme, valori, cunoştinţe, atitudini etc., care asigură trecerea de la realitatea pur biologică la cea socială, umană. Pe această bază, având ca premise predispoziţiile ereditare, se edifică personalitatea copilului.

Personalitatea umană este rezultanta acţiunii conjugate a factorilor ereditari, de mediu şi de educaţie. Efectele formative ale acţiunii conjugate a acestora stau sub semnul rolului conducător şi determinant al educaţiei, care creează condiţii favorabile dezvoltării. Ea intervine în ameliorarea condiţiilor de mediu, în crearea unui climat favorabil formării tipului de personalitate dezirabil.

Rolul preponderent al educaţiei se manifestă prin faptul că este în măsură să dirijeze aportul factorului ereditar şi totodată să modifice influenţele mediului, să le organizeze şi să le dirijeze printr-o acţiune sistematică. Întâlnim, în literatura de specialitate, ideea necesităţii unei interacţiuni optime şi a unui echilibru între factorii interni (ereditari) şi factorii externi (ambientali) ai dezvoltării individului. Trebuie să admitem totuşi semnificaţia majoră, esenţială a factorilor externi în dezvoltarea psihică a individului. J. Piaget sublinia faptul că maturizarea sistemului nervos deschide doar o serie de posibilităţi, fără însă ca ele să se actualizeze relevant atât timp cât condiţiile mediului/educaţiei nu antrenează această actualizare. Dacă factorii interni sunt cei care reglează ordinea stadiilor dezvoltării psihice, cei externi asigură orientarea şi conţinutul dezvoltării umane. Dezvoltarea personalităţii nu este efectul acţiunii unui singur factor, ci depinde de

contribuţia relativă a tuturor. Niciunul dintre aceştia nu dispune de posibilităţi nelimitate, rolul fiecăruia fiind dependent de acţiunea celorlalţi.

## 3. EVOLUŢIA PERSONALITĂŢII – STADIILE DEZVOLTĂRII PSIHICE[5]

Dezvoltarea inteligenţei constituie, în opinia lui J. Piaget, o prelungire a mecanismelor biologice de adaptare. Inteligenţa reprezintă o formă superioară de adaptare optimă, eficientă la situaţii noi, problematice, prin restructurarea datelor experienţei. Concepţia lui J. Piaget (1973, p. 14) despre învăţare se integrează coerent în ansamblul cercetărilor privind dezvoltarea inteligenţei. Adaptarea este „un echilibru între asimilare şi acomodare". Asimilarea este actul de însuşire şi încorporare a unor noi date despre realitate în vechile structuri intelectuale: „...inteligenţa, arată J. Piaget, este asimilare în măsura în care ea încorporează întregul dat al experienţei. Fie că e vorba de gândire care, datorită judecăţii, face ca noul să se includă în ceea ce este cunoscut şi reduce astfel universul la propriile ei noţiuni sau de inteligenţa senzorio-motorie, care structurează şi ea lucrurile percepute, reducându-le la schemele sale, adaptarea intelectuală comportă în toate cazurile un element de asimilare, adică de structurare prin încorporarea realităţii exterioare în forme datorate activităţii subiectului" (Piaget, 1973, p. 14). Cu alte cuvinte, asimilarea este un proces de integrare, prin care un individ încorporează noi informaţii în schemele operatorii şi în experienţa cognitivă de care dispune deja. Oricărei asimilări îi urmează o acomodare, altfel spus, o modificare a structurilor psihice ale individului, potrivit realităţilor cu care s-a aflat în contact. Acomodarea presupune modificarea schemelor existente în funcţie de caracteristicile noii situaţii. O conduită adaptată la un moment dat al dezvoltării şi la un anumit mediu presupune existenţa unei stări de echilibru între cele două procese. Potrivit lui J. Piaget, această stare de echilibru poate fi considerată ca un stadiu în dezvoltarea copilului. Trecerea de la un stadiu

[5] Pentru o abordare extinsă a problematicii vezi Ion Albulescu, *Doctrine fundamentale în ştiinţele educaţiei*, Casa Cărţii de Ştiinţă, Cluj-Napoca, 2009.

la altul va fi determinată prin stări de dezechilibru care, prin jocul noilor asimilări şi acomodări, antrenează o nouă stare de echilibru, adică un nou stadiu în dezvoltarea inteligenţei.

J. Piaget priveşte evoluţia ontogenetică a inteligenţei ca o construcţie progresivă, care depinde atât de factori interni (capacităţile iniţiale ale individului), cât şi de factori externi (caracteristicile mediului în care se dezvoltă individul). Inteligenţa înseamnă, în primul rând, adaptare, respectiv un echilibru între organism şi mediu, care este rezultatul interdependenţei celor două procese complementare: asimilarea şi acomodarea.

Viaţa mintală este o acomodare la mediul ambiant, care nu poate fi niciodată pură, deoarece, încorporând elementele noi de cunoaştere în schemele anterioare, inteligenţa modifică neîncetat aceste scheme, pentru a le ajusta conform datelor noi. Dar şi invers, lucrurile nu sunt niciodată cunoscute în sine, deoarece această activitate de acomodare nu este posibilă decât în funcţie de procesul de asimilare. În primii ani ai dezvoltării copilului, acţiunile au un caracter concret. A cunoaşte un obiect înseamnă, la această vârstă, a acţiona asupra lui şi a-l transforma pentru a descoperi mecanismele acestei transformări. Aşadar, cunoştinţele derivă din acţiune. Ulterior, acţiunile se interiorizează, devenind operaţii logico-matematice. Inteligenţa constă, acum, în executarea şi coordonarea acţiunilor sub formă reflexivă. Caracteristica esenţială a gândirii logice este de a fi operatorie, adică de a prelungi acţiunea, interiorizând-o (Piaget, 1965).

Funcţiile esenţiale ale inteligenţei, consideră J. Piaget, constau în a construi structuri mintale structurând realul. Cunoştinţele derivă din acţiune: „A cunoaşte un obiect înseamnă a acţiona asupra lui şi a-l transforma spre a sesiza mecanismele acestei transformări în legătură cu acţiunile transformatoare însăşi. Aşadar, a cunoaşte înseamnă a asimila realul structurilor de transformări, structuri pe care inteligenţa le elaborează întrucât este o prelungire directă a acţiunii" (Piaget, 1972, p. 28). Deci, inteligenţa derivă din acţiune. Chiar în manifestările sale superioare, în care nu mai acţionează decât datorită mecanismelor gândirii, inteligenţa constă în a executa şi coordona acţiuni, dar sub o formă interiorizată şi reflexivă. Aceste acţiuni interiorizate nu sunt altceva decât „operaţii logice sau matematice, motoare

ale oricărei judecăţi sau ale oricărui raţionament" (Piaget, 1972, p. 29). Ele nu sunt însă simple acţiuni interiorizate, pentru că prezintă, ca expresii ale celor mai generale coordonări ale acţiunii, un dublu caracter: de a fi reversibile şi, în consecinţă, de a se coordona în structuri de ansamblu. Uneori, cunoştinţele provin din contactul cu lucrurile, în sensul că prin observare li se descoperă anumite proprietăţi (experienţa fizică), alteori, ele rezultă din acţiunile asupra lucrurilor. De exemplu, ordinea şi suma numerică nu sunt însuşiri ale unor lucruri, ci rezultă din acţiunea de numărare şi ordonare (experienţa logico-matematică).

În ceea ce priveşte apariţia şi dezvoltarea operaţiilor, J. Piaget a stabilit patru stadii, prin care copilul trece succesiv şi cu viteze diferite. Punctul de plecare al operaţiilor intelectuale trebuie căutat într-o primă perioadă de dezvoltare, caracterizată prin acţiuni şi inteligenţă senzorio-motorie (Piaget, 1972). Între 0-2 ani, copilul cunoaşte prin percepţii şi mişcări (stadiul intelectului senzorio-motor/inteligenţa senzorio-motorie), fără a fi capabil de reprezentare sau de gândire. El dobândeşte toate informaţiile pe cale senzorială (vizual, auditiv, tactil) şi motorie. Acum, inteligenţa lui are un caracter practic, permiţând efortul de înţelegere a situaţiilor şi constituirea unor scheme de acţiune, pe care se vor construi structurile operatorii şi noţiunile ulterioare.

Între 0 şi 2 ani, inteligenţa copilului îşi are originea în percepţie şi acţiune. Este o inteligenţă practică, legată de acţiunea efectivă a copilului, care are la bază mobilizarea schemelor senzorio-motorii şi coordonarea lor. În cursul acestei perioade se produce o decentrare, care îl face pe copil să se distingă de lumea înconjurătoare.

În perioada 2-7/8 ani se formează funcţia simbolică sau semiotică, cea care îi permite copilului reprezentarea obiectelor sau evenimentelor cu ajutorul unor simboluri sau semne (îndeosebi limbajul). Acesta este stadiul preoperaţional. Funcţia simbolică îi permite inteligenţei senzorio-motorii să se prelungească în gândire. În acest stadiu al gândirii intuitive, copilul este încă foarte strâns legat de obiectele concrete.

Stadiul inteligenţei preoperatorii este împărţit de J. Piaget în două substadii, care exprimă progresele înregistrate în evoluţia copilului: substadiul

gândirii simbolice și preconceptuale (2-4 ani) și substadiul gândirii intuitive (4-7/8 ani). Substadiul gândirii simbolice și preconceptuale apare în momentul când se instalează o funcție fundamentală pentru evoluția conduitelor ulterioare, care constă în posibilitatea de a reprezenta un lucru cu ajutorul unui „semnificant". Această funcție generatoare a reprezentării este denumită, în general, funcție simbolică (lingviștii o denumesc funcție semiotică). Copilul poate să-și reprezinte mintal obiecte sau evenimente cu ajutorul simbolurilor. Această posibilitate de a-și reprezenta simbolic lucrurile este regăsită în următoarele cinci conduite, care apar aproape simultan: imitația amânată (aceea care se realizează în absența modelului), jocul simbolic sau jocul de ficțiune, desenul, imaginea mentală (apare ca o imitație interiorizată) și mai ales limbajul, care permite evocarea verbală a unor evenimente care nu au loc în prezent. Primele patru dintre cele cinci forme de conduită se bazează pe imitație, care constituie o prefigurare a reprezentării.

Perioada inteligenței preconceptuale (2-4 ani) se caracterizează prin existența preconceptelor, iar pe planul raționamentului în formare prin transducție sau raționament preconceptual: „Preconceptele sunt noțiunile legate, la copil, de primele semne verbale, a căror folosire o capătă. Particularitatea acestor scheme constă în faptul că ele rămân la jumătatea drumului, între generalitatea conceptului și individualitatea elementelor care îl opun, fără a atinge nici una, nici cealaltă" (Piaget, 1965, p. 172). Raționamentul care leagă asemenea preconcepte a fost numit „transductiv". El se constituie ca un raționament primitiv, care nu leagă elementele componente prin deducție, ci prin analogii imediate.

În substadiul gândirii intuitive se produce o conceptualizare în creștere. Ea va conduce copilul de la faza simbolică sau preconceptuală până în pragul operațiilor. Însă această inteligență rămâne în mod constant prelogică, deoarece mai substituie încă operațiile nedesăvârșite printr-o formă semisimbolică de gândire, care este raționamentul intuitiv. Controlul judecăților se face prin intermediul „reglărilor intuitive". După J. Piaget, principalele limitări ale gândirii în perioada preoperatorie sunt:

1. egocentrismul, care se referă la incapacitatea copilului de a privi lucrurile şi din punctul de vedere al celuilalt, rămânând prizonierul propriei perspective;
2. centrarea, care presupune orientarea asupra unei singure trăsături a situaţiei şi ignorarea celorlalte, indiferent de relevanţa lor;
3. amestecul realului cu imaginarul;
4. ireversibilitatea, care exprimă incapacitatea copilului de a efectua operaţii mentale reversibile.

J. Piaget consideră reversibilitatea ca fiind principala caracteristică a gândirii umane, exprimând capacitatea de a executa mental aceeaşi acţiune în două sensuri. La vârsta de 2-7/8 ani, copilul nu este capabil de reversibilitate, deoarece rămâne încă legat de percepţiile imediate. Aşadar, concluzionează J. Piaget, gândirea copilului este influenţată de intuiţie.

Posibilitatea interiorizărilor şi coordonărilor apare pe la 7/8 ani. Altfel spus, acum se formează operaţiile: reuniri şi disocieri, înlănţuirea relaţiilor, corespondenţe, sintetizări etc. Operaţiile au însă un caracter concret (copilul reflectează numai în legătură cu acţiunea în curs), iar progresul interiorizării se realizează în paşi foarte mici. Acesta este stadiul operaţiilor concrete, când se manifestă reversibilitatea gândirii. Copilul poate concepe că fiecărei acţiuni îi corespunde o acţiune inversă, care permite revenirea la starea anterioară. Fiind capabil de reversibilitate, el va putea surprinde şi invarianţa, adică ceea ce este constant şi identic în lucruri (conservarea substanţei, a greutăţii şi a volumului). Operaţiile se caracterizează şi prin faptul că sunt întotdeauna organizate în structuri. Structurile de ansamblu, în care se coordonează operaţiile concrete, au fost numite de J. Piaget „grupări", prin analogie cu structurile matematice de grup.

Grupările operatorii care se constituie începând cu vârsta de 7-8 ani sunt ilustrate de operaţiile logico-matematice de seriere a relaţiilor asimetrice, de clasificare, de construire a sistemului numerelor întregi, dar şi de cele infralogice (achiziţia noţiunilor de spaţiu, timp, cauzalitate). Operaţiile care apar la această vârstă sunt numite „operaţii concrete", deoarece ele nu sunt posibile decât dacă se efectuează pe un material concret. Copiii care ajung la operaţiile descrise mai sus sunt, de regulă, incapabili să le efectueze

atunci când încetează să manipuleze obiectele și când sunt solicitați să raționeze prin simple enunțuri verbale.

Începând de la 11-12 ani, gândirea copilului se desprinde de obiecte; relațiile, clasificările se desprind de legăturile lor concrete (intuitive). De acum, el trece în stadiul operațiilor formale. Caracteristica generală a acestei etape rezidă în dobândirea unui nou mod de a raționa, care nu se mai referă exclusiv la obiecte sau la realități direct reprezentabile, ci la ipoteze, adică la propoziții din care pot fi trase consecințele necesare, fără ca subiectul să se pronunțe asupra veridicității sau falsității lor înainte de a examina rezultatul acestor implicații. Gândirea dobândește posibilități multiple de combinare a ideilor, propozițiilor, ipotezelor (Piaget & Inhelder, f.a., p. 114). În acest stadiu se formează așa-zisele operații „propoziționale", legate în mai mare măsură decât operațiile concrete de folosirea limbajului. Vârsta de 11-12 ani este începutul gândirii ipotetico-deductive sau formale, care se va dezvolta în timpul adolescenței. În această perioadă, are loc formarea spontană a unui spirit experimental, care deschide largi perspective activității constructive.

Stadiul operațiilor formale evidențiază un progres semnificativ al gândirii copilului, care se eliberează de concret, deoarece trecerea la preadolescență și adolescență îi asigură capacitatea de a raționa corect din punct de vedere formal după ipoteze, adică după propoziții despre care nu știe încă dacă sunt adevărate sau false. Gândirea formală este ipotetico-deductivă, căci permite examinarea consecințelor ce decurg în mod necesar din ipoteze. Structurile operatorii se dezvoltă, devin mai mobile, mai extensibile. Substituirea manipulării reale sau imaginare a obiectelor cu enunțuri verbale înseamnă suprapunerea unei noi logici, logica propozițiilor, peste aceea a claselor și relațiilor, ceea ce înseamnă creșterea numărului operațiilor posibile.

Meritul teoriei piagetiene privind dezvoltarea stadială este acela de a fi arătat modul în care se dezvoltă inteligența, faptul că ea își are originea în interacțiunile senzorio-motorii ale copiilor cu mediul înconjurător încă înainte de achiziția limbajului. Structurile operatorii ale inteligenței nu sunt înnăscute, ci se elaborează până aproximativ la sfârșitul primelor două decenii ale dezvoltării individului. Ele pun în evidență o construcție reală,

realizată în trepte, iar pe fiecare dintre aceste trepte trebuie, mai întâi, să se reconstruiască rezultatele obţinute pe treapta precedentă, înainte de a lărgi şi a construi ceva nou. Din acest punct de vedere, teoria piagetiană este o teorie constructivistă, dar este şi o teorie genetică, pentru că se axează pe explicarea genezei şi a evoluţiei proceselor cognitive.

Ce oferă pedagogiei teoria operatorie a inteligenţei? O bază psihologică elaborată pentru un învăţământ activ-participativ, pentru un învăţământ prin excelenţă euristic. Operaţiile se constituie în cursul unei cercetări, iar aceasta este provocată de o întrebare, de o problemă. Întrebări simple, precum: Ce este aceasta? Este mai mult sau mai puţin? Este mai mare sau mai mic? Unde? Când? stimulează efectuarea unor operaţii de clasificare, comparare, măsurare, ordonare în timp şi spaţiu. O problemă oferă posibilităţi largi de efectuare a unor acţiuni. Problema este un proiect de acţiune realizabil fie printr-o mânuire efectivă a obiectelor concrete, fie prin desen, cu ajutorul căruia elevul execută transformări, împărţiri, suprapuneri etc. Uneori, acţiunea poate fi reală (activităţi de grădinărit, tâmplărie etc.), alteori fictivă (oferindu-li-se elevilor materiale pentru mânuiri efective). Un adevăr este asimilat, consideră J. Piaget, în măsura în care a fost redescoperit sau reconstruit cu ajutorul unei activităţi. Reconstruirea presupune elaborarea unor structuri operaţionale, iar aceasta, la rândul ei, implică invenţie sau reinvenţie (Piaget, 1972).

Conform teoriei piagetiene, activitatea elevului dobândeşte un nou sens: în procesul rezolvării problemelor, el va efectua acţiunea corespunzătoare unui anumit gen de operaţii şi va parcurge apoi etapele de interiorizare prin reprezentarea operaţiilor cu şi fără sprijin intuitiv. În concepţia lui J. Piaget, actul învăţării presupune:

1. depistarea operaţiilor implicate în noţiunea ce trebuie asimilată;
2. crearea unei situaţii care să permită construirea operaţiilor (o problemă);
3. efectuarea acţiunii;
4. interiorizarea acţiunii şi construirea operaţiilor.

O astfel de înţelegere a actului învăţării contrazice sistemul tradiţional de instruire, centrat pe transmiterea de către profesor şi receptarea de

către elev a cunoştinţelor. O instruire realizată potrivit teoriei operatorii a inteligenţei are avantajul de a le oferi elevilor nu numai cunoştinţele, ci şi instrumentele de asimilare (operaţiile logico-matematice) esenţiale în procesul de instruire.

Folosind sintagma „Şcoală activă", Jean Piaget simte nevoia să aducă o clarificare: „...o şcoală activă nu înseamnă în mod necesar o şcoală de lucrări manuale, ... , dacă la anumite niveluri activitatea copilului presupune manipularea de obiecte şi chiar un anumit număr de tatonări materiale, în măsura, de pildă, în care noţiunile logico-matematice elementare nu se extrag din aceste obiecte, ci din acţiunile subiectului şi din coordonările lor la alte niveluri, activitatea cea mai autentică de căutări se poate desfăşura în planul gândirii, al abstracţiunii celei mai avansate şi al manipulărilor verbale (care însă trebuie să fie spontane, şi nu impuse, cu riscul de a rămâne parţial neînţelese)" (Piaget, 1972, p. 62). Atunci când se optează pentru unele sau altele dintre metodele de instruire, trebuie să se ţină seama de natura copilului, de legile psihologice ale dezvoltării lui. Metodele active se sprijină pe tendinţele proprii copilului, precum şi pe activitatea spontană inerentă dezvoltării mintale. Şcoala tradiţională îi impune elevului munca. Desigur, elevii pot să depună în această muncă un interes şi un efort personal, iar în măsura în care profesorul este un bun pedagog, colaborarea lui cu elevii face posibilă activitatea acestora. Dar activitatea intelectuală şi morală a elevului rămâne eteronomă, fiind legată de constrângerea continuă din partea profesorului, care, de altfel, poate să-i rămână inconştientă elevului sau să fie acceptată de bunăvoie.

Dacă gândirea copilului diferă calitativ de cea a adultului, obiectivul principal al educatorului constă în a forma raţiunea intelectuală şi morală. Întrucât ea nu poate fi modelată adecvat din afară, problema constă în a găsi metodele cele mai potrivite pentru a ajuta copilul să o construiască el însuşi, adică să realizeze pe plan intelectual coerenţa şi obiectivitatea, iar pe plan moral reciprocitatea. De aceea, în procesul educaţiei este foarte important să se ştie care este structura gândirii copilului şi care sunt raporturile dintre mentalitatea lui şi cea a adultului.

Înainte de orice gândire conceptuală şi reflexivă, copilului i se dezvoltă inteligenţa senzorio-motorie sau practică, în stare să construiască elementele esenţiale ale spaţiului şi ale obiectului, ale cauzalităţii şi ale timpului. La copiii mici, inteligenţa practică precede inteligenţa reflexivă, aceasta din urmă constând, în bună măsură, în conştientizarea rezultatelor inteligenţei practice. Inteligenţa reflexivă nu reuşeşte să creeze ceva nou pe planul conceptual, care este planul său caracteristic, decât cu condiţia de a-şi sprijini construcţiile pe o temelie organizată de inteligenţa practică. Aşadar, adaptarea practică, departe de a fi la copil o aplicaţie a cunoaşterii conceptuale, constituie, dimpotrivă, prima etapă a cunoaşterii şi condiţia necesară a oricărei cunoaşteri reflexive ulterioare. Acesta este motivul pentru care metodele active de educare a copiilor se dovedesc mai eficiente decât cele tradiţionale (expozitive) în predarea unor discipline abstracte, precum aritmetica sau geometria.

Înaintea vârstei de 10-11 ani, copilul nu este capabil de un raţionament formal, adică de deducţii, care se referă la date doar însuşite, şi nu la adevăruri observate. Şi atunci, faptul că pedagogia clasică le impunea şcolarilor să raţioneze abstract îi apare lui J. Piaget ca fiind eronat. Pe de altă parte, folosirea aproape exclusivă a limbajului de către educaţia tradiţională în acţiunea pe care o exercita asupra copilului presupunea că acesta îşi elaborează conceptele la fel ca adultul şi că, în acest fel, se stabileşte o corespondenţă între noţiunile profesorului şi cele ale elevului. Verbalismul, această „tristă realitate şcolară" (Piaget, 1972, p. 146), dovedeşte că acest mecanism nu poate funcţiona fără dificultăţi majore şi justifică reacţia critică a „şcolii active" faţă de „şcoala receptivă". Conceptele codificate în limbajul intelectual şi vehiculate de profesor constituie instrumente mintale care servesc pe de o parte la sistematizarea cunoştinţelor, pe de altă parte, la facilitarea comunicării între indivizi. Dar la copil inteligenţa practică domină încă pe scară largă inteligenţa gnostică. Căutarea precumpăneşte faţă de cunoaşterea elaborată şi mai ales efortul de gândire rămâne mult timp incomunicabil şi mai puţin socializat decât la adulţi. La copil, conceptul ţine, în punctul său de plecare, de schema senzorio-motorie şi rămâne dominat mult timp de asimilarea realului la eu, mai mult decât de regulile discursive ale gândirii

socializate. Astfel, el acţionează în mult mai mare măsură prin asimilarea sincretică decât prin generalizarea logică. Înainte de 10-11 ani, copiii au dificultăţi majore în a efectua operaţii de constituire a conceptelor.

J. Piaget stabileşte o anumită relaţie între dezvoltarea inteligenţei şi viaţa socială, considerând că mediul influenţează dezvoltarea copilului: „Reacţiile caracteristice diverselor stadii de dezvoltare sunt totdeauna relative la o anumită ambianţă" (Piaget, 1972, p. 154). Până la 7/8 ani, datorită structurii proprii gândirii în curs de apariţie, nu este posibilă formarea unor relaţii de cooperare. La această vârstă, copilul întâmpină dificultăţi în situarea sa pe punctul de vedere al partenerului (egocentrism). Cooperarea este posibilă atunci când copilul posedă instrumentele intelectuale care favorizează diferenţierea punctelor de vedere. Organizarea operatorie a gândirii copiilor este o condiţie a cooperării lor. Altfel spus, dezvoltarea intelectuală facilitează influenţa factorilor sociali. Schimburile întreţinute cu mediul social sunt variate, în funcţie de nivelul de dezvoltare a individului. La rândul lor, aceste schimbări modifică structura mintală individuală. Fără schimbul de idei şi fără cooperarea cu alţii, individul n-ar izbuti să grupeze operaţiile într-un tot coerent. O gândire logică este în mod necesar socială (Piaget, 1965).

Abordând dezvoltarea judecăţii morale la copil, J. Piaget a studiat înţelegerea regulilor, a ideilor de corectitudine, de justiţie etc. Şi aici, el stabileşte stadii de dezvoltare morală, care coincid cu stadiile dezvoltării inteligenţei (Piaget, 1980):

1. Stadiul realismului moral, care, la rândul său, se împarte în stadiul premoral, de la 0 la 4 ani (nu există nicio înţelegere a obligaţiei faţă de reguli), şi stadiul eteronom, de la 4 la 8 ani (există supunere şi ascultare faţă de reguli şi o egalizare a obligaţiei cu respectul pentru autoritate).
2. Stadiul cooperării, care se identifică cu stadiul autonom, de la 8 la 12 ani, când individul apreciază scopul şi consecvenţa în urmărirea regulilor, iar obligaţia este bazată pe reciprocitate şi pe schimb.

Orice morală, arată J. Piaget, constă dintr-un sistem de reguli, iar esenţa moralităţii trebuie căutată în respectul pe care individul îl arată faţă de acestea. Regulile morale pe care copilul învaţă să le respecte le primeşte, în

cea mai mare parte, de la adulţi, ceea ce înseamnă că le dobândeşte complet elaborate, adeseori nu pe măsura trebuinţelor personale şi pentru uzul imediat, ci o dată pentru totdeauna statornicite prin succesiunea neîntreruptă a generaţiilor adulte. În urma analizei la care a supus raportarea copiilor la regulile jocurilor practicate, J. Piaget a constatat că aceştia încep prin a considera regulile ca fiind nu numai obligatorii, ci şi intangibile, trebuind să fie conservate în litera lor. Această atitudine rezultă dintr-o constrângere exercitată de copiii mai mari asupra celor mai mici şi din presiunea adulţilor înşişi, regulile jocului fiind astfel asimilate cu datoriile propriu-zise. Copiii care încep să se joace sunt deprinşi treptat, de către copiii mai mari, să respecte regula, să practice corect uzanţele jocului. În ceea ce îi priveşte pe copiii mai mari, stă în puterea lor să modifice regulile. Rezultatele obţinute în urma investigaţiilor întreprinse l-au condus pe J. Piaget la identificarea a patru stadii succesive ale evoluţiei comportamentului de respectare a regulilor (Piaget, 1980):

a) Stadiul pur motric şi individual, în cursul căruia copilul se manifestă conform dorinţelor şi deprinderilor sale motorii.

b) Stadiul egocentric, care începe în momentul în care copilul primeşte din afară exemplul unor reguli codificate, ceea ce se întâmplă, de la caz la caz, între 2 şi 5 ani. Deşi imită exemplele, copilul se joacă fie singur, fără a se preocupa de găsirea unor parteneri, fie cu alţii, dar fără a încerca să le-o ia înainte şi deci să uniformizeze diferitele maniere de a juca. Altfel spus, în acest stadiu copiii, chiar când se joacă împreună, se joacă fiecare pentru el şi fără a se preocupa de codificarea regulilor.

c) Stadiul cooperării, care se manifestă de pe la 7-8 ani şi când fiecare copil caută să le-o ia înainte celorlalţi, de unde apariţia preocupărilor pentru controlul mutual şi pentru unificarea regulilor. Chiar dacă partenerii ajung să se înţeleagă pe parcursul jocului, în ceea ce priveşte regulile generale continuă să domnească o considerabilă fluctuaţie. Chiar dacă copiii fac parte din aceeaşi clasă şi se joacă tot timpul împreună, atunci când sunt interogaţi separat dau informaţii disparate şi adeseori contradictorii despre reguli.

d) Stadiul codificării regulilor, care începe pe la 11-12 ani și când nu numai că jocurile sunt reglementate minuțios în toate detaliile, dar și codul de reguli care trebuie urmate este cunoscut de întreaga societate. Copiii dau informații concordante atunci când sunt chestionați asupra regulilor jocului și asupra variațiilor lor posibile.

În ceea ce privește problema conștientizării regulii, Piaget vorbește de o progresie exprimată tot sub forma parcurgerii a trei stadii. În cursul primului stadiu, regula nu este încă percepută ca fiind coercitivă, fie pentru că este pur motorie, fie pentru că este trăită oarecum inconștient, și nu ca o realitate obligatorie. În cel de-al doilea stadiu, care începe în cursul stadiului egocentric și se termină pe la jumătatea stadiului cooperării (9-10 ani), regula este considerată ca fiind sacră și intangibilă, de origine adultă și de esență eternă. În cel de-al treilea stadiu, cuprinzând sfârșitul stadiului cooperării și totalitatea celui al codificării regulilor, fiecare regulă este considerată o lege datorată consimțământului mutual, respectarea ei fiind obligatorie; este permisă însă și transformarea ei după voința jucătorilor, cu condiția să întrunească opinia generală.

Începând cu vârsta de 10 ani, deci din a doua jumătate a stadiului cooperării și în tot cursul stadiului codificării regulii, conștiința regulii suferă o transformare totală. Locul eteronomiei îl ia autonomia. Regula de joc nu-i mai apare copilului ca o lege exterioară, sacră, pentru că este impusă de adulți, ci ca rezultat al unei hotărâri libere și ca ceva demn de respectat, în măsura în care ea este acceptată pe bază de reciprocitate.

Comparând judecățile morale ale copilului cu observațiile asupra comportamentului său, J. Piaget (1980) a căutat să arate că primele forme ale conștiinței datoriei sunt prin excelență forme ale eteronomiei. Între constrângere și egocentrism este ușor de stabilit un compromis. Pentru cucerirea autonomiei morale este necesară însă cooperarea. J. Piaget numește „realism moral" tendința copilului de a considera datoriile și valorile care se referă la ele ca subzistând în sine, independent de conștiință și ca impunându-se în mod obligatoriu, oricare ar fi împrejurările în care este angajat individul. Realismul moral comportă cel puțin trei caracteristici majore:

a) Datoria este esenţialmente eteronomă. Este bun orice act care atestă o conformare la reguli sau chiar o ascultare a adulţilor, în schimb, orice act neconform regulii este rău. Regula nu este o realitate elaborată de conştiinţă şi nici măcar judecată sau interpretată de aceasta, ci dată de adulţi. Ea este concepută ca relevată de adult şi impusă de el.

b) Copilul respectă litera, şi nu spiritul regulii. La începutul evoluţiei sale morale, constrângerea adultă produce un fel de „realism al literei" regulii.

c) Realismul moral implică o concepţie obiectivă a responsabilităţii. Concepând regulile conform literei lor şi definind binele numai pe baza obedienţei, copilul va începe prin a evalua actele nu în funcţie de intenţia care le-a declanşat, ci în funcţie de conformitatea lor materială faţă de regulile stabilite.

J. Piaget distinge două planuri ale gândirii morale: mai întâi, gândirea morală efectivă, experienţa morală, care se construieşte treptat prin acţiune, în contact cu faptele şi care conduce la judecăţi de valoare care îi permit individului să se orienteze în fiecare caz particular şi să evalueze actele altora, atunci când îl privesc mai mult sau mai puţin direct, iar în al doilea rând, există o gândire morală teoretică, legată de cea precedentă, dar care se îndepărtează de ea în măsura în care reflecţia poate să se îndepărteze de acţiunea imediată. Această gândire apare ori de câte ori copilul este pus în situaţia de a judeca actele altora, care nu-l interesează direct, sau de a enunţa principii generale privind propria conduită. Până către vârsta de 7 ani, copilul imită pe cei mai mari sau se supune dispoziţiilor acestora. Conştientizarea regulii şi aderarea la regulă apar abia în stadiul cooperării. Regula de joc nu-i mai apare la această vârstă ca impusă din exterior, ci ca rezultat al unei hotărâri libere, respectată pentru că este acceptată pe bază de reciprocitate: „Regula devine o lege morală efectivă tocmai din momentul în care locul regulii din constrângere îl ia regula din cooperare" (Piaget, 1980, p. 50). Conştiinţa autonomiei din acest stadiu duce la respectarea regulii. Nerespectarea înseamnă, pentru copil, incorectitudine. În stadiul următor, nu numai că se însuşeşte un număr mare de reguli complexe, dar se manifestă un interes

deosebit pentru discutarea lor, pentru modul în care sunt formulate (interes pentru regula în sine).

Studiile lui J. Piaget privind dezvoltarea stadială a inteligenţei au avut un puternic impact asupra procesului educaţional. Teoria piagetiană a arătat că nivelul dezvoltării inteligenţei determină nivelul şi calitatea învăţării. Structura intelectuală trasează limite pentru posibilele interacţiuni dintre individ şi mediu, limite care afectează ritmul învăţării şi, implicit, pe cel al dezvoltării copilului.

Teoria dezvoltării stadiale a inteligenţei şi, în general, a capacităţii cognitive a copilului are implicaţii asupra organizării planului de învăţământ şi a programelor disciplinelor de studiu, în sensul că ea impune armonizarea materiilor de învăţământ, respectiv a conţinuturilor prevăzute de programele analitice cu structurile de gândire ale elevilor. În situaţia în care conţinuturile abordate într-o disciplină de învăţământ nu sunt adaptate structurilor de gândire ale elevilor, aceştia nu le vor putea înţelege şi asimila pentru că nu posedă încă operaţiile mintale adecvate. Problema pe care trebuie să şi-o pună cadrul didactic este următoarea: În ce mod ar trebui prezentat elevului conţinutul, astfel încât el să poată fi înţeles şi asimilat? Pentru soluţionarea acestei probleme este foarte importantă cunoaşterea de către profesori a caracteristicilor fiecărui stadiu şi, pe această bază, alegerea celei mai eficiente metode didactice care să ţină seama de stadiul dezvoltării capacităţii cognitive a copilului. Aşa cum am văzut, de-a lungul genezei gândirii infantile, operaţiile se diferenţiază treptat, pornind de la schemele elementare de acţiune, pentru a forma sisteme tot mai complexe şi mai mobile. Datoria profesorului constă, aşadar, în a organiza astfel de situaţii educative, încât copilul să poată construi operaţiile pe care trebuie să şi le formeze. El trebuie să apeleze la schemele anterioare de care dispune copilul şi, pornind de la acestea, să dezvolte noua operaţie. Astfel, este exprimată cerinţa implicării active a elevului în activitate într-un mediu stimulativ, cu materiale şi activităţi variate, care să-i ofere condiţii optime pentru o învăţare prin descoperire.

# BIBLIOGRAFIE


- Allport, G.W. (1981), *Structura și dezvoltarea personalității*, Editura Didactică și Pedagogică, București
- Bocoș, M. & Jucan, D. (2017), *Fundamentele pedagogiei. Teoria și metodologia curriculumului*, ediția a III-a, Editura Paralela 45, Pitești
- Dafinoiu, I. (2002), *Personalitatea - metode calitative de abordare*, Editura Polirom, Iași
- Eysenck, H.J. (1981), „General features of the model", in H.J. Eysenck (Ed.), *A model for personality*, Berlin: Springer-Verlag
- Freud, S. (1992), *Introducere în psihanaliză, Prelegeri de psihanaliză, Psihopatologia vieții cotidiene*, Editura Didactică și Pedagogică, București
- Jinga, I. & Istrate, E. (2001), *Manual de pedagogie*, Editura ALL, București
- Kelly, G.A. (1963), *A Theory of Personality: The Psychology of Personal Constructs*, W.W. Norton and Company
- Matthews, G.; Deary, I.J. & Whiteman (2012), *Psihologia personalității. Trăsături, cauze, consecințe*, ediția a II-a, Editura Polirom, Iași
- Piaget, J. & Inhelder, B. (f.a.), *Psihologia copilului*, Editura Didactică și Pedagogică, București
- Piaget, J. (1965), *Psihologia inteligenței*, Editura Științifică, București
- Piaget, J. (1972), *Psihologie și pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, București
- Piaget, J. (1973), *Nașterea inteligenței la copil*, Editura Didactică și Pedagogică, București
- Piaget, J. (1980), *Judecata morală la copil*, Editura Didactică și Pedagogică, București
- Sillamy, N. (1998), *Dicționar de psihologie*, Editura Univers Enciclopedic, București
- Skinner, B.F. (1971), *Revoluția științifică a învățământului*, Editura Didactică și Pedagogică, București
- Stan, C. (2001), *Teoria educației, actualitate și perspective*, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca
- Vlăsceanu, L. & Cerghit, I. (coord.) (1988), *Curs de pedagogie*, Editura Universității din București, București
- Zlate, M. (1999), *Eul și personalitatea*, Editura Trei, București
- *** *Larousse - Marele dicționar al psihologiei* (2006), Editura Trei, București

# V.

# FINALITĂŢILE EDUCAŢIEI

*SORIN CRISTEA*

## 1. DEFINIREA FINALITĂŢILOR EDUCAŢIEI LA NIVEL DE CONCEPT PEDAGOGIC FUNDAMENTAL

**Finalităţile educaţiei** reprezintă orientările valorice prospective elaborate de proiectanţii educaţiei la toate nivelurile sistemului şi ale procesului de învăţământ. Sunt implicate la nivel de: a) proiectare curriculară a reformei sistemului de învăţământ, a planului de învăţământ, a programelor şi a manualelor şcolare, a auxiliarelor şcolare; b) planificare curriculară a activităţii profesorului, pe trepte, ani şi semestre de învăţământ, pe capitole, module de studiu, unităţi de instruire/învăţare, lecţii etc. Sunt definite în documente de politică a educaţiei: *Legea învăţământului*, *Curriculumul naţional*, *Planificarea curriculară* a activităţii profesorilor etc. (Cristea, 2016).

La nivelul sistemului de învăţământ, finalităţile educaţiei vizează: a) *idealul educaţiei*, care defineşte tipul de personalitate necesar societăţii pe termen lung; b) *scopurile generale ale educaţiei*, care definesc direcţiile strategice de dezvoltare a educaţiei şi a instruirii, necesare pe termen lung şi mediu. Aceste categorii de finalităţi sunt incluse în documentul cel mai important de politică a educaţiei – *Legea educaţiei naţionale*.

La nivelul procesului de învăţământ, finalităţile educaţiei definesc obiectivele generale şi specifice ale educaţiei/instruirii angajate pe termen mediu (treaptă de învăţământ, an şcolar, semestru şcolar, module/submodule de studiu, capitol, unitate de instruire/învăţare) şi obiectivele concrete (operaţionale), observabile şi evaluabile pe termen scurt (lecţie etc.). Sunt

incluse în documente de politică a educației care fundamentează proiectarea curriculară a planului de învățământ și a programelor școlare, a manualelor și a auxiliarelor școlare și activitatea de planificare a curriculară a profesorilor de la toate treptele și disciplinele de învățământ.

***Criteriile epistemologice*** angajate în definirea finalităților educației, la nivel de concept pedagogic fundamental, evidențiază și fixează:

1. **Sfera de referință** – activitatea de educație, organizată și planificată în contextul sistemului și al procesului de învățământ, orientată valoric și prospectiv pe termen lung, mediu și scurt;
2. **Funcția de bază** angajată, în mod obiectiv – proiectarea curriculară a educației la nivel de:

a) *sistem* de învățământ, care vizează reforma sistemului de învățământ, concepută conform idealului educației și a scopurilor generale strategice ale educației care fundamentează direcțiile majore de evoluție a sistemului (și a procesului) de învățământ;

b) *proces* de învățământ, care vizează construcția: b-1) planului de învățământ și a programelor școlare, conform obiectivelor generale și specifice ale procesului de învățământ; b-2) planificării activității profesorului, realizată pe trepte, ani, semestre de învățământ, capitole, unități de instruire/învățare, conform obiectivelor generale și specifice incluse în planul de învățământ și în programele școlare; b-3) proiectului activității de instruire (lecției etc.) conform obiectivelor concrete elaborate prin operaționalizarea obiectivelor specifice ale capitolului, unității de instruire/învățare (incluse în *programele școlare curriculare*).

3. **Structura de bază**, bidimensională: a) *psihologică*, exprimată în termeni de *competențe* (generale și specifice) – b) *socială*, exprimată în termeni de conținuturi validate de societate, care trebuie traduse pedagogic (la nivel de plan de învățământ și de programe școlare, concepute curricular).

***Finalitățile educației*** reflectă dimensiunile interne, stabile, ale educației, care, în orice context istoric, are *un caracter*: a) *teleologic* (vizează orientarea activității spre o anumită „țintă" de atins pe termen lung, mediu

şi scurt); b) *axiologic* (vizează valorile pedagogice generale – binele, adevărul ştiinţific – utilitatea adevărului ştiinţific aplicat, frumosul, sănătatea psihică şi fizică – care determină conţinuturile generale ale educaţiei: morale, intelectuale, tehnologice, estetice, fizice); c) *prospectiv* (vizează anticiparea unei reuşite viitoare, posibilă prin valorificarea optimă a resurselor pedagogice existente sau disponibile în spaţiu şi timp pedagogic deschis).

Pe fondul orientărilor prospective ale activităţii de educaţie şi instruire angajate la scara întregului sistem şi proces de învăţământ, finalităţile educaţiei îndeplinesc trei funcţii specifice: *filozofică, politică, managerială.*

1. *Funcţia filozofică.* Este funcţia de mediere a relaţiei dintre cauza şi efectul activităţii de educaţie, realizată în cadrul determinismului teleologic existent în domeniul sociouman, fundamental diferit de determinismul cauzal, existent în natură (bazat pe relaţia directă cauză – efect, stimul – răspuns, care poate fi provocată şi cercetată experimental). În această perspectivă, finalităţile educaţiei asigură fundamentele epistemologice şi axiologice ale oricărui proiect curricular, conceput „în corespondenţă permanentă cu un scop" construit subiectiv, dar raţional pentru a orienta realizarea funcţiei şi a structurii de bază a educaţiei în sens pozitiv, spre „devenirea prin care omenirea (n.n. – omul educabil) se străduieşte să-şi atingă destinaţia veritabilă" (*Enciclopedia de Filozofie şi Ştiinţe Umane*, 2004, p. 353; *Filosofia de la A la Z. Dicţionar Enciclopedic de Filozofie*, 1999, pp. 191-192).
2. *Funcţia politică.* Este funcţia de reflectare a intereselor generale ale comunităţii educaţionale (care reprezintă clasa de elevi, şcoala, profesorii de toate specialităţile, treptele de învăţământ; sistemul de învăţământ în ansamblul său), legitimate la nivel de documente oficiale de politică a educaţiei (*Legea învăţământului, Curriculumul naţional*; Programele şi manualele şcolare, construite curricular etc.). În această perspectivă, finalităţile educaţiei asigură fundamentele necesare pentru elaborarea şi fixarea, pe cale legislativă, a liniilor generale de politică a educaţiei, consolidate în plan normativ prin

reflectarea specifică a valorilor democrației, ale economiei bazată pe cunoaștere, ale culturii globalizate etc.

3) *Funcția managerială*. Este funcția de optimizare a deciziei care orientează valoric și prospectiv activitatea de educație/instruire în raport de resursele pedagogice (informaționale, umane, didactico-materiale, financiare) existente sau care pot fi disponibile, în timp, la nivelul sistemului și al procesului de învățământ. În această perspectivă, decizia pe care o generează finalitatea educației, elaborată de managerii educației, angajată valoric și prospectiv, pe termen lung, mediu și scurt, la nivel de sistem și de proces de învățământ, implică o responsabilitate socioeconomică, dar și etică (deontologică), probată doar în condițiile în care proiectele propuse sunt realizate/realizabile.

Problematica amplă și complexă a finalităților educației este abordată global în cadrul științelor pedagogice fundamentale care constituie teoriile generale ale domeniului: teoria generală a educației (fundamentele pedagogiei), teoria generală a instruirii/teoria și metodologia instruirii (didactica generală), teoria generală a curriculumului/teoria și metodologia curriculumului.

1) *Teoria generală a educației* (*Fundamentele pedagogiei*) definește finalitățile educației la nivel de concept pedagogic fundamental, situat alături de celelalte concepte pedagogice fundamentale, care definesc educația, conținuturile generale ale educației, formele generale ale educației, sistemul de educație/învățământ, implicate în stabilizarea epistemologică a „matricei disciplinare" de bază a domeniului.

2) *Teoria generală a instruirii/Teoria și metodologia instruirii* (*Didactica generală*) definește finalitățile educației care orientează valoric și prospectiv activitatea de educație proiectată *curricular* la nivelul procesului de învățământ organizat și planificat pe trepte și discipline de învățământ. La acest nivel de referință, finalitățile educației definesc obiectivele generale, specifice și concrete (operaționale) ale activității de instruire realizată în contextul (cadrul) procesului de învățământ.

3) *Teoria generală a curriculumului/ Teoria și metodologia curriculumului* definește și analizează finalitățile educației ca fundamente generale ale activității de proiectare curriculară a educației și a instruirii, necesare la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ. Finalitățile educației constituie baza oricărui proiect curricular angajat la nivel de: a) sistem de învățământ – proiectul curricular de reformă a sistemului de învățământ care solicită cercetarea pedagogică fundamentală; b) proces de învățământ – proiectul curricular al planului de învățământ, al programelor, manualelor și auxiliarelor școlare, al planificării activității profesorului etc.

Funcțiile specifice finalităților educației (filozofică, politică, managerială) – subordonate funcției generale de proiectare curriculară a activității de educație la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ – sunt abordate special în cadrul unor *științe ale educației* construite interdisciplinar: filozofia educației (epistemologia pedagogică, axiologia educației, logica educației, etica educației), sociologia educației, politica educației, planificarea educației, economia educației, managementul educației.

În pedagogie, finalitățile educației sunt construite în mod special la nivelul unei anumite filozofii a educației, promovată în contextul specific fiecărei epoci istorice. Un exemplu îl constituie cartea lui John Dewey *Democrație și educație. O introducere în filozofia educației*, care plasează finalitățile educației în contextul istoric specific unei anumite societăți (SUA, 1916), dezvoltată economic (industrial) și politic (democratic). Idealul educației reflectă pedagogic „concepția democratică despre educație", aflată în evoluție istorică, din Antichitate până în epoca modernă. Scopurile pozitive ale educației sunt cele generale, care anticipează „o depășire a condițiilor existente", posibilă prin „*eliberarea*" resurselor profesorului și ale elevului în cadrul unor activități bazate pe „valorile educaționale" care reflectă cerințele de dezvoltare permanentă a omului și a societății (Dewey, 1972, pp. 71-86; 87-96).

# 2. CLASIFICAREA FINALITĂȚILOR EDUCAȚIEI. CATEGORII ALE FINALITĂȚILOR EDUCAȚIEI ȘI RELAȚIILE DINTRE ACESTEA

**Clasificarea finalităților educației** poate fi realizată pe baza unor criterii semnificative din punct vedere logic și epistemologic, necesare pentru: a) ordonarea terminologiei variabile utilizată în literatura de specialitate; b) construcția unui model-ideal de ierarhizare și analiză a finalităților educației, aplicabil în orice activitate de proiectare curriculară a educației și a instruirii, la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ.

***Finalitățile educației***, exprimate prin diferite formule variabile, uneori redundante sau chiar pleonastice, pot fi reduse la trei categorii principale, care definesc: a) idealul educației; b) scopurile generale ale educației – angajate la nivelul sistemului de învățământ; c) obiectivele educației/instruirii (generale, specifice, concrete/operaționale), angajate la nivelul procesului de învățământ, organizat pe trepte și discipline de învățământ, pe lecții etc.

Aceste trei categorii de finalități ale educației pot fi definite și clasificate pe baza a două criterii complementare care vizează sfera lor de referință și gradul de divizibilitate sau de comparabilitate implicat (Cristea, 2016, pp. 63-64).

În raport de sfera de referință, putem identifica, defini și fixa epistemologic două categorii de finalități ale educației:

1. *Finalitățile macrostructurale.* Sunt angajate pedagogic „la nivel macrostructural, adică al sistemului de învățământ". Sunt „cristalizate în două concepte fundamentale, intim corelate și ierarhizate: ideal și scop" – idealul educației definește tipul de personalitate necesar societății pe termen lung; *scopurile generale* definesc direcțiile strategice de dezvoltare a sistemului (și a procesului) de învățământ, valabile pe termen lung și mediu.
2. *Finalitățile microstructurale.* Sunt angajate pedagogic „la nivel microstructural" în cadrul procesului de învățământ. Sunt „exprimate prin conceptul de obiectiv educațional" care orientează activitatea de instruire pe termen lung și mediu (obiectivele generale), mediu

(obiectivele specifice) și scurt (obiectivele concrete, operaționale) (Neacșu, apud Cerghit & Vlăsceanu, 1988, pp. 50-51).

În raport de gradul de divizibilitate sau de comparabilitate implicat, identificăm două tipuri de finalități:

1. *Finalitățile macrostructurale* (idealul educației și scopurile generale ale educației) care sunt indivizibile. Sunt exprimate în formule care definesc o direcție sau direcții de dezvoltare a sistemului (și a procesului) de învățământ cu grad de comparație absolut, care nu pot constitui taxonomii – vezi, de exemplu, idealul personalității deschise sau scopurile generale care vizează democratizarea sistemului de învățământ, conducerea managerială a sistemului de învățământ etc. Au stabilitate epistemică și politică, pe termen lung și mediu, care trebuie confirmată inclusiv în contextul schimbărilor generate de ciclul electoral.
2. *Finalitățile microstructurale* (*obiectivele generale, specifice, concrete/ operaționale* ale activității de educație/instruire, realizabile în contextul procesului de învățământ) sunt divizibile și cu grad de comparație relativ. Sunt determinate pedagogic în raport de gradul de generalitate angajat. La acest nivel pot fi incluse în diferite taxonomii, care definesc: a) obiectivele generale „comune tuturor materiilor școlare, având o mare capacitate de transfer"; b) obiectivele specifice – „enunțuri generale, dar limitate la conținutul particular al unei anumite discipline (concepte, principii, aplicații etc.)"; c) obiectivele concrete (operaționale), „definite la nivelul unor secvențe de învățare care permit realizarea concretă a obiectivelor generale (și specifice) sub forma unei suite de achiziții școlare – observabile și evaluabile: cunoștințe, deprinderi, atitudini, valori etc." (Bîrzea, 1997, p. 21).

Definirea și analiza finalităților educației permit evidențierea dimensiunii teleologice, axiologice și prospective proprie fiecărei categorii, dar și relațiile funcționale, ierarhice (verticale), orizontale și transversale existente între acestea care pot fi redate prin construcția unui model-ideal (Cristea, 2016, pp. 104-108).

**I) Finalitățile macrostructurale.** Orientează valoric și prospectiv proiectarea și realizarea educației/instruirii la scara întregului sistem de învățământ pe termen lung și mediu.

1) ***Idealul educației*** reprezintă finalitatea educației de maximă generalitate și abstractizare, angajată pedagogic la scara întregului sistem de educație/învățământ, care definește tipul de personalitate necesar societății pe termen lung, care poate fi stabilit convențional la nivelul a 1-2 cicluri complete de educație/instruire formală. Sfera de referință are în vedere conștiința pedagogică a societății angajată la scara întregului sistem de educație/de învățământ. Funcția de bază este cea de proiectare pedagogică a direcției fundamentale de formare-dezvoltare a personalității umane conform unui etalon valoric absolut, care reflectă cerințele de evoluție a societății prospectate pe termen lung (Dewey, *op. cit.*). Structura de bază este fixată la nivelul unității dintre dimensiunea psihologică și socială a conștiinței pedagogice a educatului, formată-dezvoltată în „integralitatea ei", morală și culturală, fizică și spirituală (Bârsănescu, 1969, p. 129).

Idealul educației are un caracter: a) *istoric* – probat prin modelele propuse: personalitatea civică democratică (Atena antică), personalitatea războinicului (Sparta antică), personalitatea religioasă, personalitatea cavalerului de onoare (Evul Mediu); personalitatea umanistă, personalitatea enciclopedică (Renașterea); personalitatea productivă (în epoca modernă timpurie), personalitatea complexă, multilaterală (în epoca modernă dezvoltată); personalitatea deschisă, autonomă, inovatoare (în epoca postmodernă, contemporană); b) *abstract* – probat la nivel de model teoretic, cu conținut axiologic, concentrat teleologic și angajat prospectiv la nivel superior absolut (intangibil, demonstrabil empiric): c) *prospectiv* – probat la nivel de previziune dinamică, angajată convențional pe parcursul a 1-2 cicluri de educație/instruire formală, premisă a planificării pe trepte de învățământ și a programării anuale, pe semestre, unități de instruire, lecții etc., realizabilă în sensul valorilor pedagogice fundamentale concentrate în tipul de personalitate definit (prin idealul educației); d) *strategic* – probat prin capacitatea

de abordare globală şi deschisă a problematicii generale a educaţiei angajată pe termen lung, în sens *inovator*; e) *politic* – probat prin capacitatea de a reprezenta interese de maximă generalitate reflectate la nivelul relaţiei dintre educaţie şi societate (Cristea, 2016).

Idealul educaţiei valabil la scara sistemului de învăţământ din România este definit în cele mai importante documente de politică a educaţiei, în termeni care vizează: a) „formarea personalităţii autonome şi creative" (Legea Învăţământului nr. 84/1995; b) „dezvoltarea liberă integrală şi armonioasă a individualităţii umane" (Legea Educaţiei Naţionale, nr. 1/2011).

2) ***Scopurile generale ale educaţiei*** reprezintă cea de-a doua categorie a finalităţilor sistemului de învăţământ, determinate pedagogic de forţa teleologică şi prospectivă a idealului educaţiei. Definesc deciziile strategice, angajate normativ, care vizează: a) organizarea sistemului de învăţământ; b) elaborarea curriculumului şcolar/ universitar. Ele „asigură orientarea activităţii de educaţie în mod real", prin acţiuni strategice, într-o gestiune a spaţiului şi timpului care poate fi evaluată pe termen lung şi mediu (minimum un ciclu de educaţie, stabilit convenţional la 10-15 ani) (Landsheere & Landsheere, 1989, p. 26; Hameline, 1979, p. 97). Sfera de reprezentare este situată la linia de intersecţie dintre sistemul şi procesul de învăţământ. Funcţia de bază vizează proiectarea direcţiilor strategice de dezvoltare a sistemului şi a procesului de învăţământ. Structura de bază este fixată la nivelul unităţii dintre dimensiunea psihologică (cognitivă – noncognitivă/afectivă, motivaţională volitivă, caracterială) şi dimensiunea socială (economică, politică, culturală, comunitară, naturală).

La nivel de politică a educaţiei, scopurile generale angajează criteriile valorice necesare pentru: a) alegerea structurii optime de organizare a sistemului de învăţământ pe niveluri şi trepte de învăţământ; b) direcţionarea obiectivelor generale ale procesului de învăţământ, implicate în proiectarea curriculară a planului de învăţământ şi a programelor şcolare.

Construcţia scopurilor generale ale educaţiei solicită: a) asigurarea concordanţei cu idealul educaţiei; b) depăşirea stării actuale a educaţiei

prin proiectarea unor acţiuni strategice bazate prioritar pe resursele şi pe necesităţile interne ale sistemului de învăţământ; c) deschiderea spre diferite alternative de realizare a acţiunilor strategice (Dewey, 1972, p. 310). Implică analiza prospectivă a raporturilor dintre cerinţele de dezvoltare a sistemului de învăţământ şi tendinţele de evoluţie a principalelor subsisteme ale sistemului social global (economic, politic, cultural, comunitar, natural).

Evoluţia istorică a scopurilor generale ale sistemelor de învăţământ reflectă orientările înregistrate în politica educaţiei, la nivel global, după înfiinţarea, în 1946, a *Organizaţiei Naţiunilor Unite pentru Educaţie, Ştiinţă şi Cultură – UNESCO/United Nations Educational Scientific and Culture* (Lengrand, 1973; Faure, 1974; Văideanu, 1996). Un exemplu semnificativ este cel al scopurilor generale concepute ca modele de acţiune strategică necesare în contextul reformelor educaţiei proiectate în anii 1970-1990: a) *democratizarea educaţiei* prin generalizarea accesului la un învăţământ de calitate şi prin asigurarea conducerii manageriale a sistemului de învăţământ; b) *modernizarea permanentă a educaţiei* prin deschiderea faţă de valorile sale specifice, dependente de „identitatea sa culturală"; c) *valorificarea educaţiei în sensul progresului social* prin promovarea produselor sale superioare la toate nivelurile de vârf ale vieţii culturale, politice, economice etc. (vezi *Les réformes de l'éducation: experiences et perspectives,* 1980; *Dix années de réformes au niveau de l'enseignement obligatoire dans l'Union européenne, 1984-1994,* 1997).

În „Raportul către UNESCO al Comisiei Internaţionale pentru Educaţie în secolul XXI", scopurile generale ale educaţiei sunt definite în termeni de competenţe generale care direcţionează realizarea sistemului de învăţământ, la toate nivelurile acestuia, „de la studiile elementare la cele universitare". Intervin la nivel de „principii" care fundamentează „cei patru piloni ai educaţiei" care susţin obiectivele generale ale procesului de învăţământ, definite în termeni de competenţe realizabile prin dobândirea în timp a unor cunoştinţe de bază în cadrul activităţii de instruire (Delors, 2000, pp. 69-76):

1) *A învăţa să ştii* „dintr-o perspectivă cuprinzătoare", generală, care oferă „posibilitatea de a studia în profunzime un număr restrâns de

materii" care „stimulează facultăţile critice prin încurajarea gândirii independente".

2) *A învăţa să ştii să faci*, în condiţiile saltului valoric de la pricepere la competenţa necesară în societatea cunoaşterii, „dobândită prin pregătire tehnică şi vocaţională, comportament social, spirit de echipă şi capacitate de asumare a responsabilităţilor".
3) *A învăţa să ştii să trăieşti împreună cu ceilalţi*, urmând două trasee complementare, pe de o parte, descoperirea pas cu pas a celuilalt şi, pe de altă parte, experienţa scopurilor împărtăşite de-a lungul vieţii pentru a evita sau a soluţiona conflictele latente".
4) *A învăţa să ştii să fii*, care vizează „împlinirea omului, în toată bogăţia formelor sale de expresie", valorificând toate laturile personalităţii: „memoria, raţiunea, simţul estetic, calităţile fizice şi capacitatea de a comunica".

Construcţia pedagogică a scopurilor generale ale educaţiei solicită analiza prospectivă a raporturilor dintre cerinţele de dezvoltare a sistemului de învăţământ şi tendinţele de evoluţie a principalelor subsisteme ale sistemului social global (politic, economic, cultural, comunitar, natural). În această perspectivă, putem avansa următoarele scopuri generale ale educaţiei, care orientează valoric dezvoltarea sistemului de învăţământ, reflectată şi la nivelul procesului de învăţământ:

1. *Democratizarea sistemului de învăţământ.* Este un scop general, strategic, conceput în urma analizei prospective a raporturilor dintre educaţie şi politică. Determină pedagogic: a) structura de organizare a sistemului de învăţământ pe niveluri şi trepte; b) durata învăţământului general obligatoriu, care condiţionează calitatea curriculumului comun; c) promovarea managerilor şcolari pe criterii specific pedagogice la toate nivelurile sistemului de învăţământ; d) distribuţia resurselor pedagogice (informaţionale, umane, didactico-materiale, financiare); e) relaţia dintre sistemul de învăţământ şi sistemul social, realizată în context deschis (vezi conceptele de „şcoală deschisă" sau de „organizaţie şcolară care învaţă").

2. *Conducerea managerială a sistemului de învățământ.* Este un scop general, strategic, conceput în urma analizei prospective a raporturilor dintre educație și economie. Determină pedagogic: a) valorificarea optimă a resurselor pedagogice existente (informaționale, umane, didactico-materiale, financiare) în vederea realizării educației de calitate la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ; b) clarificarea raporturilor necesare între conducerea managerială și conducerea administrativă a sistemului de învățământ.
3. *Informatizarea sistemului de învățământ.* Este un scop general, strategic, conceput în urma analizei prospective a raporturilor dintre educație și cultură. Determină pedagogic: a) selectarea conținuturilor de bază, care includ cunoștințe esențiale, teoretice (concepte, legi, principii, formule etc.) și aplicative (deprinderi și priceperi/strategii cognitive) integrate în discipline de învățământ, distribuite la nivel de plan de învățământ și de programe școlare; b) ordonarea conținuturilor de bază în rețele (network) care susțin corelarea între disciplinele de învățământ (în cadrul planului de învățământ) și între cunoștințele esențiale (teoretice și aplicative), incluse în structura programelor școlare în raport de obiectivele/competențele generale și specifice definite, care favorizează învățarea eficientă în context formal și nonformal, cu deschideri multiple spre informal.
4. *Descentralizarea sistemului de învățământ.* Este un scop general, strategic, conceput în urma analizei prospective a raporturilor dintre educație și comunitate. Determină pedagogic valorificarea resurselor pedagogice (informaționale, umane, didactico-materiale, financiare) existente la nivelul fiecărei comunități locale interesată de creșterea calității educației pe fondul respectării obiectivelor generale și specifice unitare, valabile la scara întregului sistem național de învățământ.
5. *Flexibilizarea sistemului de învățământ* la nivelul spațiului și al timpului pedagogic disponibile în context deschis. Este un scop

general, strategic, conceput în urma analizei prospective a raporturilor dintre educaţie şi natură. Determină pedagogic realizarea unor adaptări, recondiţionări, repoziţionări ale calendarului şcolar, necesare pentru menţinerea calităţii educaţiei în contextul apariţiei unor schimbări naturale (climaterice, demografice etc.).

Scopurile generale ale educaţiei „determină criteriile pedagogice relevante psihologic şi social, necesare pentru; a) organizarea structurii sistemului de învăţământ – pe niveluri şi trepte; b) construcţia curriculară a planului de învăţământ şi a programelor şcolare" (Cristea, *op. cit.*, p. 107). De exemplu, scopul general, strategic, al democratizării sistemului de învăţământ determină pedagogic prelungirea duratei şcolii generale, obligatorii, până la vârsta de 16 ani, premisă a egalizării şanselor de reuşită şcolară la toate treptele sistemului de învăţământ, susţinută la nivel de curriculum comun (core curriculum) conceput ca „soclu comun de cultură generală" (Morandi & La Borderie, 2010).

În această perspectivă, scopurile generale sunt apropiate de obiectivele generale ale procesului de învăţământ pe care le determină şi le direcţionează la nivel managerial (prin criteriile care impun structura de organizare a sistemului de învăţământ, reflectată în cadrul procesului de învăţământ) şi curricular, (prin criteriile care impun construcţia planului de învăţământ şi a programelor şcolare). În circumstanţele evocate, există tendinţa înlocuirii conceptului pedagogic fundamental, care defineşte scopurile generale, strategice, ale educaţiei, prin noţiunea operaţională de profil de formare, menţinută la limita dintre finalităţile macrostructurale – microstructurale ale educaţiei, pe fondul accentuării funcţiei sale specifice de reglare a curriculumului naţional în contextul propriu fiecărei trepte şcolare (Borzea, 2017).

**II) Finalităţile microstructurale.** Orientează valoric şi prospectiv proiectarea şi realizarea educaţiei/instruirii în cadrul procesului de învăţământ, la toate treptele şi disciplinele de învăţământ, pe termen lung, mediu şi scurt, la nivel de obiective: generale – specifice – concrete (operaţionale). Finalităţile microstructurale sunt determinate pedagogic de forţa şi amplitudinea teleologică, axiologică şi prospectivă a finalităţilor macrostructurale. La

rândul lor, finalităţile microstructurale condiţionează acţiunea strategică a finalităţilor macrostructurale. Presiunea finalităţilor microstructurale poate genera, la diferite intervale de timp, schimbarea finalităţilor macrostructurale ale educaţiei, necesară în condiţiile apariţiei unei crize a educaţiei la nivelul sistemului de învăţământ, care poate fi depăşită doar prin proiectarea şi realizarea unei reforme pedagogice a sistemului de învăţământ.

**Obiectivele procesului de învăţământ**, angajate pedagogic la nivel de finalităţi microstructurale ale educaţiei, pot fi definite în raport de trei criterii de ordin epistemologic, care vizează: a) sfera de referinţă – orientarea valorică a activităţii de instruire la toate treptele şi disciplinele de învăţământ, în context formal, dar şi nonformal; b) funcţia generală – proiectarea curriculară a activităţii de instruire la nivel general, specific, concret, de plan de învăţământ, de programă şcolară, de lecţie etc.; c) structura de bază, bidimensională: psihologică, exprimată în termeni de competenţe generale şi specifice – socială, exprimată în termeni de conţinuturi de bază, recunoscute de societate, traduse pedagogic la nivel de plan de învăţământ, programe şi manuale şcolare.

## 1. Obiectivele generale procesului de învăţământ

Sunt finalităţi microstructurale ale activităţii de educaţie/instruire proiectate în contextul procesului de învăţământ, la toate nivelurile, treptele şi disciplinele de învăţământ. Implică stabilirea: a) unui reper valoric unitar care defineşte obiectivul general al procesului de învăţământ; b) criteriilor de elaborare a planului de învăţământ care definesc obiectivele generale ale procesului de învăţământ.

Obiectivul general al procesului de învăţământ reflectă, în plan microstructural, dimensiunea teleologică superioară a idealului educaţiei (personalitatea autonomă, inovatoare). La acest nivel, un exemplu de obiectiv general este cel care proiectează un tip superior de învăţare – învăţarea inovatoare/complexă, anticipativă, participativă, necesară, în societatea postmodernă (contemporană), la toate treptele şi disciplinele de învăţământ (Botkin, Elmandjra & Maliţa, 1981, pp. 26-71). El poate fi integrat – la nivel de competenţă generală – în cadrul oricărei taxonomii, care include

obiectivele generale și specifice ale procesului de învățământ, aflate la baza construcției planului de învățământ și a programelor școlare – curriculare.

Obiectivele generale ale procesului de învățământ reflectă, în plan microstructural, direcțiile strategice angajate macrostructural, la nivelul scopurilor generale ale educației. Angajează criteriile de proiectare a planului de învățământ elaborate pedagogic prin acțiunea de direcționare a procesului de învățământ determinată de scopurile generale, strategice, ale sistemului de învățământ. În această perspectivă, construită la linia de continuitate imediată existentă între finalitățile macrostructurale – microstructurale, obiectivele generale ale instruirii transpun în formule aproape identice direcțiile generale asumate strategic, prin scopurile generale ale educației, care au și semnificația de criterii valorice angajate în proiectarea curriculară a planului de învățământ și a programelor școlare: a) conducerea managerială; b) democratizarea; c) informatizarea; descentralizarea; flexibilizarea – procesului de învățământ.

O astfel de abordare valorifică analizele realizate de UNESCO, în cadrul cărora obiectivele generale ale instruirii sunt construite în raport de direcțiile valorice incluse în structura scopurilor generale ale educației exprimate în termeni de criterii de proiectare a planului de învățământ în context general și special (cazul reformelor școlare) (Văideanu, 1988; Cristea, 2016): a) abordarea sistemică – plan de învățământ conceput unitar, structurat intra și interdisciplinar, deschis spre educația permanentă și spre autoeducație prin integrarea tuturor conținuturilor și formelor generale ale educației; b) abordarea curriculară – plan de învățământ centrat pe obiectivele generale ale fiecărui nivel de învățământ, specificate pe trepte și discipline de învățământ; c) abordarea psihologică – plan de învățământ centrat pe aptitudinile și atitudinile elevilor, pe resursele lor cognitive și noncognitive, tipice fiecărei vârste școlare și psihologice.

Toate obiectivele generale/ale educației/instruirii, prezentate anterior, sunt angajate psihosocial la toate nivelurile și treptele sistemului și procesului de învățământ. În contextul „reformei curriculare", lansată în România la granița dintre secolele XX-XXI, obiectivele generale au fost prezentate

sub formula de „obiective-cadru". În prezent este utilizată formula obiective generale, confirmată epistemologic, istoric şi teoretic.

## 2. Obiectivele specifice ale procesului de învăţământ

Sunt finalităţi microstructurale ale activităţii de educaţie/instruire proiectate în contextul procesului de învăţământ care definesc orientările valorice prospective, intermediare între obiectivele generale şi obiectivele concrete. Din această perspectivă, obiectivele **specifice** sunt numite şi obiective intermediare.

Construcţia curriculară a obiectivelor specifice este realizată prin acţiunea de specificare a obiectivelor generale. Sunt incluse în taxonomii, realizate pe baza mai multor criterii pedagogice distincte, dar şi complementare: 1) Domeniile psihologice angajate prioritar în activitatea de instruire – obiective specifice: a) cognitive; b) afective; c) psihomotorii. 2) Conţinuturile generale ale educaţiei – obiective specifice: a) educaţiei morale; b) educaţiei intelectuale; c) educaţiei aplicate (tehnologice, profesionale); d) educaţiei estetice; e) educaţiei psihofizice. 3) Formele generale ale educaţiei – obiective specifice: a) educaţiei/instruirii formale; b) educaţiei/instruirii nonformale; c) educaţiei formale şi nonformale care valorifică resursele educaţiei/instruirii informale. 4) Nivelurile şi treptele de învăţământ – obiective specifice învăţământului: a) primar (preşcolar, şcolar); b) secundar (inferior/gimnazial; superior/liceal, profesional); c) terţiar, universitar (licenţă, master, doctorat). 5) Conţinuturile particulare ale instruirii – obiective specifice pe: a) arii curriculare; b) discipline de învăţământ; c) module de studiu; d) capitole; e) unităţi de instruire – concepute monodisciplinar, intradisciplinar, interdisciplinar, pluridisciplinar/multidisciplinar, transdisciplinar etc.

Datorită sferei largi de manifestare a obiectivelor specifice există tendinţa avansării unor formule de obiective intermediare situate între obiectivele generale şi obiectivele specifice, respectiv între obiectivele specifice şi obiectivele concrete (operaţionale).

Obiectivele intermediare între obiectivele specifice şi obiectivele generale pot fi definite convenţional la nivel de obiective-cadru. Acestea reprezintă obiectivele specifice ale unei discipline de învăţământ, realizabile în cadrul unei trepte de învăţământ sau/şi în cadrul unui an de învăţământ, definite în termeni de competenţe psihologice şi de conţinuturi de bază corespunzătoare acestora.

Obiectivele intermediare între obiectivele specifice şi obiectivele concrete (operaţionale) ale unei activităţi de instruire (lecţii etc.) pot fi definite convenţional la nivel de obiective de referinţă, cu referinţă specială la anumite secvenţe de instruire, cu caracter mai restrâns (capitol, unitate de instruire). Ele facilitează acţiunea de operaţionalizare realizată de fiecare profesor, în contextul proiectării lecţiei, prin deducerea obiectivelor concrete din obiectivele specifice ale capitolului sau ale unităţii de instruire/învăţare.

## 3. Obiectivele concrete ale procesului de învăţământ

Sunt finalităţi microstructurale ale activităţii de educaţie/instruire proiectate în contextul procesului de învăţământ prin acţiunea de operaţionalizare a obiectivelor specifice definite în cadrul programelor şcolare în termeni psihologici (de competenţe) şi sociali de conţinuturi de bază (cunoştinţe de bază teoretice şi aplicative, susţinute atitudinal). În condiţiile în care obiectivele concrete sunt construite de profesor prin acţiunea de operaţionalizare a obiectivelor specifice, obiectivele concrete sunt definite şi prin formula de obiective operaţionale.

Obiectivele concrete ale procesului de învăţământ reprezintă deci acele finalităţi microstructurale elaborate de profesor pentru realizarea unor activităţi de educaţie/instruire (lecţie etc.), determinate temporal (50 de minute) şi spaţial (clasa de elevi, cabinetul/laboratorul/atelierul şcolar). Elaborarea lor constituie o operă de creaţie pedagogică realizată de fiecare profesor prin acţiunea de operaţionalizare a obiectivelor specifice obligatorii în cadrul programelor şcolare care solicită: a) respectarea unor cerinţe normative unitare, impuse la nivelul principiilor proiectării curriculare (centrarea asupra obiectivelor şi a conţinuturilor de bază; valorificarea metodelor eficiente validate în situaţii concrete; individualizarea instruirii; evaluarea continuă); b) adaptarea acestor cerinţe unitare la situaţia concretă a clasei de elevi, abordată frontal, grupal, individual, din perspectiva valorificării optime a resurselor pedagogice (informaţionale, umane, didactico-materiale) existente sau disponibile, perfectibile în context deschis.

Acţiunea de operaţionalizare a obiectivelor specifice, necesară pentru construcţia obiectivelor concrete (operaţionale), trebuie abordată la nivelul unui model didactic ideal care are o structură generală (de bază) subordonată funcţiei sale generale.

Funcția generală a acestui model didactic ideal este cea de elaborare a obiectivelor concrete la nivelul interdependenței dintre: a) competențele psihologice definite în cadrul programelor școlare, realizabile pe termen mediu – b) performanțele școlare observabile și evaluabile pe termen scurt, până la finalul lecției etc.

Structura generală implică articularea logică a următoarelor operații pedagogice:

a) deducerea obiectivelor concrete din obiectivele specifice, definite în programele școlare ca obiective psihologice (exprimate în termeni de competențe) și de conținut (exprimate în termeni de cunoștințe, deprinderi, strategii cognitive, atitudini – de bază);
b) prezentarea obiectivelor concrete în termeni de performanțe ale elevilor observabile și evaluabile pe tot parcursul lecției pe baza unor criterii de ordin calitativ și cantitativ (comunicate axiologic la începutul lecției), raportabile la competențele prevăzute în cadrul programei școlare (la nivel de obiective specifice);
c) precizarea resurselor pedagogice (cunoștințele teoretice și aplicative de bază; metoda didactică, de bază, procedee și mijloace didactice; condițiile de învățare, externe și interne) necesare pentru realizarea obiectivelor concrete ale lecției;
d) evaluarea finală a performanțelor elevilor pe baza criteriilor comunicate axiologic la începutul lecției care susțin deciziile pedagogice formale (note, calificative școlare) și nonformale (aprecieri verbale colective și individuale etc.), cu rol de reglare-autoreglare a activității de instruire pe termen scurt și mediu.

Relațiile dintre finalitățile educației pot fi evidențiate la nivelul „unui model-ideal de clasificare și analiză a finalităților educației din perspectiva paradigmei curriculumului". Un astfel de model-ideal permite evidențierea dimensiunii teleologice, axiologice și prospective proprie fiecărei finalități, dar și relațiile funcționale, ierarhice (verticale), orizontale și transversale existente între aceste finalități care pot fi redate prin construcția unui model-ideal (Sorin Cristea, 2016, pp. 97-108).

*Un model-ideal de clasificare şi analiză a finalităţilor educaţiei din perspectiva paradigmei curriculumului*

| | |
|---|---|
| I) Finalităţile macrostructurale ale sistemului de învăţământ<br><br>- Definesc orientările valorice prospective proiectate la nivelul *macrostructurii* educaţiei (structurii mari a educaţiei), situată şi dezvoltată permanent în zona conexiunilor şi a (co)relaţiilor necesare între *sistemul social* global (care include subsistemele: economic, politic, cultural, comunitar, natural) şi *sistemul de educaţie/ învăţământ.*<br><br>determinare pedagogică<br>condiţionare pedagogică | **1) *Idealul educaţiei***<br>- Este construit la nivelul (co)relaţiei pedagogice necesară între sistemul social global şi sistemul de educaţie/învăţământ<br>- Defineşte tipul de personalitate necesar societăţii pe termen lung - *personalitatea deschisă, inovatoare*<br><br>Etalonare valorică<br><br>**2) *Scopurile generale ale educaţiei***<br>- Sunt construite la nivelul (co)relaţiilor pedagogice necesare între *sistemul social*-economic, politic, cultural, comunitar, natural şi *sistemul de învăţământ*<br>- Definesc direcţiile strategice de dezvoltare a educaţiei pe termen lung şi mediu<br>a) conducerea managerială a sistemului de învăţământ<br>b) democratizarea sistemului de învăţământ<br>c) informatizarea sistemului de învăţământ<br>d) descentralizarea sistemului de învăţământ<br>e) flexibilizarea sistemului de învăţământ<br><br>Determină criteriile pedagogice pentru:<br>a) organizarea structurii sistemului de învăţământ<br>b) construcţia curriculară a planului de învăţământ şi a programelor şcolare |
| **II) Finalităţile microstructurale ale procesului de învăţământ**<br><br>- Definesc orientările valorice prospective proiectate la nivelul microstructurii educaţiei | Direcţionare valorică<br><br>1) Obiective generale:<br>A) Obiectiv general - definirea tipului de învăţare necesar la toate treptele şi disciplinele de învăţământ - *învăţarea inovatoare* |

| | |
|---|---|
| (structurii mici a educației), situată și dezvoltată permanent în zona conexiunilor și a (co)relațiilor necesare între sistemul de învățământ și activitatea de educație/instruire, realizată în învățământul primar, secundar, superior | B) Obiective generale – definesc direcțiile principale de proiectare a educației/ instruirii pe niveluri și trepte de învățământ<br><br>Specificare<br><br>**2)** *Obiective specifice* – definesc direcțiile de proiectare a educației/instruirii la nivel de:<br>a) *obiective-cadru – specifice* treptei de învățământ la nivel de an de învățământ în *cadrul* fiecărei *arii curriculare* și discipline de învățământ;<br>b) *obiective de referință* – specifice la nivel de semestre școlare, săptămâni școlare, capitole, module de studiu, *cu referință* la: b-1) *competențele* vizate; b) *conținuturile* ***de bază*** care trebuie dobândite (cunoștințe, deprinderi, strategii cognitive, atitudini cognitive/valori – ***de bază***).<br><br>Operaționalizare<br><br>**3)** *Obiective concrete* – definite în termeni de performanțe școlare, raportate la obiectivele specifice, de referință, exprimate în termeni de *competențe* și de *conținuturi de bază*: cunoștințe, deprinderi, strategii cognitive, atitudini cognitive/valori – *de bază* |

## 3. OBIECTIVELE EDUCAȚIONALE, ALE PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT. DEFINIREA CONCEPTULUI. SISTEME DE CLASIFICARE. TAXONOMII

### I. Definirea conceptului

„Obiectivele educaționale" ale procesului de învățământ definesc orientările valorice, prospective angajate de proiectanții activității de educație/ instruire implicați în construcția curriculară a planului de învățământ, a programelor și a manualelor școlare, a lecției etc. Sunt realizate la nivelul

tuturor treptelor și disciplinelor de învățământ, în context formal, dar și nonformal, cu deschideri multiple spre informal.

Analiza acestui concept pedagogic fundamental solicită raportarea la trei criterii epistemologice necesare pentru a putea evidenția și fixa sfera de referință, funcția generală și structura de bază a obiectivelor procesului de învățământ (Cristea, 2016, pp. 80-81).

Sfera de referință a obiectivelor procesului de învățământ este conturată și fixată, spațial și temporal, la nivelul activității de instruire proiectată și realizată în cadrul tuturor treptelor și disciplinelor de învățământ, în context deschis, formal, dar și nonformal, în construcția planului de învățământ, a programelor și a manualelor școlare, a lecției etc.

Funcția generală îndeplinită este cea de proiectare curriculară a activității de instruire la toate treptele și disciplinele de învățământ. În această perspectivă, orice proiect de activitate de instruire (lecție etc.), de programă și manual școlar, de plan de învățământ este centrat asupra obiectivelor (concrete, specifice, generale) în raport de care sunt selectate conținuturile de bază și metodologia de predare-învățare-evaluare, perfectibilă în context deschis, dependent de formele de organizare determinate social (instruire formală; frontală pe clase de elevi etc.) sau/și inițiate de profesor (instruire pe microgrupe și individuală; tip și variantă de lecție; instruire nonformală), de resursele pedagogice existente sau disponibile în timp (informaționale, umane, didactico-materiale, financiare), de stilurile pedagogice adoptate sau adaptate (manageriale, didactice, socioafective).

În cadrul unui astfel de proiect curricular, obiectivele procesului de învățământ îndeplinesc trei funcții principale care susțin realizarea, în sens pozitiv, a funcției generale: a) comunicarea axiologică (în termeni de valori generale și specifice) a obiectivelor instruirii, la începutul activității; b) evaluarea continuă, pe baza criteriilor (de evaluare calitativă și cantitativă) integrate în structura obiectivelor comunicate la începutul activității; c) reglarea-autoreglarea permanentă a activității realizată prin metodele didactice utilizate, selectate și adaptate în raport de rezultatele evaluate continuu.

Structura de bază a obiectivelor procesului de învățământ este bidimensională: a) psihologică, de formare-dezvoltare a unor competențe specifice și generale (cognitive, noncognitive/socioafective și psihomotorii) care pot fi dobândite de elevi pe termen mediu și lung; b) socială, de însușire a unor conținuturi de bază (cunoștințe teoretice, deprinderi și priceperi/strategii cognitive, atitudini, valori) validate de societate, care pot fi dobândite de elevi pe termen lung, mediu și scurt.

## II. Sisteme de clasificare a obiectivelor procesului de învățământ la nivel de taxonomii pedagogice

Clasificarea obiectivelor procesului de învățământ este necesară pedagogic în condițiile în care în teoria și practica educației/instruirii consemnează existența unui număr mare de denumiri și de tipologii.

La nivelul denumirilor înregistrăm o listă lungă, care poate fi oricând completată sau restructurată: obiective ale educației, obiective ale instruirii, obiective ale programei, obiective ale învățării, obiective ale elevului, obiective ale profesorului; obiective pe grade sau niveluri de instruire, obiective de nivel minim, obiective specifice, obiective terminale, obiective procedurale, obiective măsurabile; obiective comportamentale, obiective non-comportamentale; obiective pe arii de conținut/„content aria objectives"; obiective ale curriculumului/„curriculum objectives"; obiective specifice instrucționale, obiective specifice non-instrucționale; obiective principale, obiective intermediare etc. (Bîrzea, 1979, pp. 11-12).

La nivelul tipologiilor înregistrăm „un dezacord evident" întreținut prin marea variabilitate și aproximație a criteriilor utilizate de diferiți autori: a) gradul de persistență și nivelul de specificitate al conținutului (obiective pe termen lung, obiective metodologice, obiective de conținut); b) gradul de generalitate exprimat (scopuri generale, obiective specifice, psihologice, obiective concrete, operaționale); c) domeniile de aplicare (obiective ale cercetării, obiective ale instruirii); d) formele de realizare a conținuturilor (obiective de stăpânire a materiei, obiective de transfer, obiective de exprimare); e) specificul abordării conținuturilor materiei școlare (obiective unidisciplinare; obiective interdisciplinare; obiective multidisciplinare);

f) tipul produselor; obiective tangibile (materializate în cunoştinţe, deprinderi, priceperi); obiective intangibile (nematerializate, exprimate prin atitudini, interese, valori) etc. (*Ibidem*, pp. 12-21).

În acest context, greu de ordonat la nivel valoric şi normativ, este necesară promovarea unor sisteme de clasificare bazate pe criterii riguroase, specifice domeniului, afirmate epistemologic sub formula de taxonomii.

Taxonomia obiectivelor procesului de învăţământ este fundamentată normativ pe baza următoarelor principii: a) principiul didactic; b) principiul psihologic; c) principiul logic; d) principiul obiectiv; e) principiul complexităţii crescânde (Landsheere & Landsheere, 1979, pp. 58-59).

La nivelul proiectării curriculare, aceste principii pot fi repoziţionate şi redefinite în cadrul unui sistem necesar în construcţia unei taxonomii utile pedagogic în orice context: a) principiul complexităţii crescânde; b) principiul consistenţei psihologice; c) principiul coerenţei didactice; d) principiul ordonării logice; e) principiul evaluării obiective.

Calitatea unei taxonomii este probată astfel la nivelul capacităţii sale de reprezentare, conceptualizare şi valorificare practică a corelaţiei necesare între dimensiunea obiectivelor procesului de învăţământ: a) psihologică (şi logică) – angajată pedagogic prin definirea competenţelor generale şi specifice, aflate la baza construcţiei curriculare a planului de învăţământ şi a programelor şcolare, competenţe care pot fi dobândite de elevi pe termen lung şi mediu; b) socială – probată prin conţinuturile de bază (cunoştinţele teoretice, procedurale, condiţionale – de bază) care pot fi însuşite de elevi pe termen mediu şi scurt, la nivel de performanţe concrete, proprii fiecărei trepte şi discipline de învăţământ.

Taxonomiile au ca sferă de referinţă activitatea de instruire proiectată şi realizată în contextul procesului de învăţământ, la toate treptele şi disciplinele de învăţământ, prin toate formele organizate şi planificate formal (lecţia etc.) sau nonformal (cercurile de specialitate etc.). Funcţia generală a oricărei taxonomii este cea de raţionalizare a proiectării curriculare la nivelul optimizării raporturilor dintre obiectivele/competenţele generale şi specifice ale planului de învăţământ şi ale programei şcolare şi obiectivele concrete/operaţionale, definite în termeni de performanţe observabile şi evaluabile. Structura de bază a taxonomiilor articulează logic şi pedagogic, spaţial şi temporal: a) obiectivele generale – specifice – concrete (operaţionale) ale

activității de instruire în contextul deschis al procesului de învățământ; b) competențele generale (definite la nivel de obiective psihologice ale planului de învățământ și ale programelor școlare, realizabile pe termen lung și mediu) – specifice (ale programelor școlare anuale, realizabile pe termen mediu/semestre, capitole etc.); c) sociale – conținuturi specifice disciplinei de învățământ (cunoștințe teoretice și aplicative de bază) incluse în programele școlare, realizabile la nivel de performanțe specifice, pe termen mediu/anual, pe semestre și de performanțe concrete, pe termen scurt/lecție, unitate de învățare.

Taxonomiile elaborate de-a lungul timpului pot fi valorificate curricular în măsura raportării lor la un model de construcție și analiză a obiectivelor instruirii/procesului de învățământ la nivel: a) general – specific – concret; b) psihologic (competențe) – social (conținuturi de bază/performanțe); c) spațial; d) temporal (Cristea, 2018, pp.55-57).

*Un model de construcție și analiză a obiectivelor instruirii/procesului de învățământ*

| | | | |
|---|---|---|---|
| Structura de bază, bidimensională a obiectivelor I/PÎ | a) Psihologică – Competențe generale<br>b) Socială – Conținuturi de bază: Arii curriculare, Discipline de învățământ | a) Psihologică – Competențe specifice disciplinei de învățământ, pe ani de învățământ<br>b) Socială – Conținuturi de bază: Discipline de învățământ/pe ani de învățământ | a) Psihologică – Competențe specifice pe capitole, unități de instruire/învățare<br>b) Socială – Conținuturi de bază: Cunoștințe declarative și procedurale/ Performanțe specifice și concrete |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Context pedagogic spaţial | Plan de învăţământ. Programe şcolare pe trepte de învăţământ | Programa şcolară anuală, pe semestre, capitole, module de studiu | Unitatea de instruire/învăţare. Activitatea de instruire concretă (lecţie etc.) |
| Context pedagogic temporal | Termen lung. Un ciclu complet de instruire formală. O treaptă de învăţământ | Termen mediu. Un an de învăţământ. Un semestru de învăţământ | Termen scurt. Una-două săptămâni. O oră de lecţie (50 de minute) etc. |

În literatura de specialitate sunt prezentate mai multe taxonomii ale obiectivelor instruirii/procesului de învăţământ care pot fi valorificate în activitatea de proiectare curriculară a planului de învăţământ, a programelor şi a manualelor şcolare, a lecţiilor etc. (Landsheere & Landsheere, 1979; Bîrzea, 1979).

În context extins, putem identifica două categorii de taxonomii, centrate prioritar: a) pe obiectivele psihologice; b) pe obiectivele de conţinut. În prima categorie putem plasa taxonomia obiectivelor cognitive, taxonomia obiectivelor afective, taxonomia obiectivelor psihomotorii (Bloom, 1956, 1969; Landsheere & Landsheere, 1979, pp. 57-191). În cea de-a doua categorie putem evoca: taxonomia obiectivelor de conţinut exprimate în termeni de stăpânire a materiei, transfer, exprimare (Landsheere & Landsheere, 1979, pp. 222-226); taxonomia obiectivelor de conţinut exprimate în termeni de deprinderi intelectuale, strategii cognitive, informaţii logice, deprinderi psihomotorii, atitudini cognitive (Gagné & Briggs, 1977, pp. 33-34, 96-102; Cristea, 2018, pp. 61-109).

Opţiunea pentru anumite taxonomii pedagogice este justificată istoric. Avem în vedere taxonomia obiectivelor din domeniul cognitiv, intelectual, lansată de B.S. Bloom la jumătatea secolului XX, urmată apoi de taxonomia

obiectivelor din domeniul afectiv (atitudinal – afectiv, motivațional, volitiv, caracterial) și de taxonomia obiectivelor din domeniul psihomotor (vezi Bloom, Engelhart, Hill, Furst & Krathwohl, 1956: Bloom & al., 1969).

## Taxonomia obiectivelor cognitive, din „domeniul cognitiv" (B.S. Bloom)

Este inițiată în 1948, „cu ocazia unei simple întruniri a examinatorilor din învățământul superior care participau la un *Congres al Asociației Americane de Psihologie* (Boston, 1948). Forma consacrată este definitivată și publicată de B.S. Bloom și colaboratorii săi în 1956. Implică definirea obiectivelor cognitive, intelectuale la nivel de: a) *competențe generale*; b) *competențe specifice*, descrise ca aptitudini („a fi apt de..."); c) *comportamente cognitive concrete*, observabile, evaluabile, realizabile ca *performanțe specifice* și *concrete*, proprii fiecărei discipline de învățământ, dependente de gradul de dobândire a unei/unor *competențe specifice* (Landsheere & Landsheere, pp. 57, 61-62).

Taxonomia lui Bloom a fost adoptată în 1964 „pentru pregătirea primelor examene obiective oficiale din Quebec", în calitate de *Îndrumător pedagogic* (vezi *Guide pedagogique I: Taxonomie des objectifs pedagogiques dans le domaine intellectuel*) (Landsheere & Landsheere, pp. 57-66).

Obiectivele cognitive generale, definite în termeni de competențe generale, sunt concepute gradual, în acord normativ cu principiul complexității crescânde: 1) *Cunoașterea* (simplă, prin memorare și reproducere); 2) *Comprehensiunea*; 3) *Aplicarea*; 4) *Analiza*; 5) *Sinteza*; 6) *Evaluarea critică* (pe baza unor *judecăți valorice*).

Obiectivele cognitive specifice, definite în termeni de competențe specifice, elaborate prin specificarea obiectivelor generale/competențelor generale: 1) *Cunoașterea*: achiziția datelor particulare, evenimentelor, mijloacelor, reprezentărilor; formarea deprinderilor și a „capacităților intelectuale"); 2) *Comprehensiunea* – înțelegerea cunoștințelor prin transpunere, interpretare, extrapolare; 3) *Aplicarea cunoștințelor* în rezolvarea de probleme prin utilizarea reprezentărilor abstracte, a conceptelor, legilor,

formulelor etc., a deprinderilor şi capacităţilor intelectuale etc.; 4) *Analiza problemei rezolvate* prin căutarea, identificarea şi valorificarea elementelor componente, a relaţiilor, a principiilor – *semnificative*; 5) *Sinteza*, care presupune „îmbinarea elementelor sau părţilor constitutive ale unei/unor *probleme* şi *situaţii-problemă* cu scopul de a forma *un tot*, reprezentativ, *tipologic*, care permite „producerea unei opere personale, elaborarea unui plan de acţiune" etc.; 6) *Evaluarea critică* prin aprecierea calitativă a unei comunicări, probleme, situaţie-problemă, lucrări etc. pe criterii interne şi externe recunoscute valoric (*Ibidem*, vezi pp. 62-65).

Obiectivele concrete sunt definite în termeni de performanţe ale elevilor observabile şi evaluabile pe parcursul activităţii, raportate la competenţele specifice, dobândite în timp (unitate de învăţare, capitol, semestru, an şcolar etc.) (Landsheere & Landsheere, pp. 57-66).

Revizuirea taxonomiei lui Bloom, ca „taxonomie a obiectivelor învăţării", confirmată la majoritatea disciplinelor şi treptelor de învăţământ, a implicat: a) completarea obiectivelor/competenţelor generale: cunoaşterea/reamintirea; comprehensiunea/înţelegerea; aplicarea, analiza, sinteza sau evaluarea, creaţia; b) creşterea numărului de obiective/competenţele cognitive specifice; c) promovarea unor strategii de instruire necesare pentru realizare a obiectivelor concrete în raport de obiectivele/competenţe specifice şi generale (Anderson & Krathwohl, 2001). În alte variante sunt evidenţiate obiectivele/competenţele specifice, care pot fi dobândite gradual în acord cu principiul complexităţii crescânde, la nivel de cunoaştere: factuală – conceptuală – procedurală – metacognitivă.

Evaluările mai recente confirmă actualitatea taxonomiei obiectivelor psihologice cognitive elaborate de Bloom, obiective ale formării-dezvoltării intelectuale care pot fi interpretate în termeni de competenţe generale şi specifice (Huitt, 2011). În varianta iconică pe care o propune din perspectiva paradigmei curriculumului avem în vedere Taxonomia obiectivelor cognitive – concepută ca model de specificare şi operaţionalizare aplicabil la orice treaptă de învăţământ (Cristea, 2018, pp. 74-77).

## Taxonomia obiectivelor cognitive

model de specificare și operaționalizare aplicabil la orice treaptă și disciplină de învățământ (Bloom, 1956, 1969, 1971, 1979; Landsheere & Landsheere, 1979, 1989)

| **Obiectiv general/ Competență generală**<br>Realizabil/ă pe termen lung (treaptă, ani de învățământ) | **Obiective specifice/ Competențe specifice** – construite prin *specificarea obiectivelor generale*<br>Realizabile pe termen mediu (an școlar, semestre școlare; capitole, module de studiu, unități de instruire/învățare | **Obiective concrete (operaționale)/Performanțe concrete ale elevului**<br>Definite în termeni de acțiuni concrete ale elevului, observabile și evaluabile până la sfârșitul activității concrete (lecției etc.) |
|---|---|---|
| **I) Cunoașterea**<br>Realizabilă prin *memorare*, *recunoaștere*, *reproducere* a cunoștințelor, transmise de profesor prin mesaje pedagogice, receptate de elev | **Achiziția cunoștințelor:**<br>**1) de *bază***: termeni, date factuale esențiale; personalități/literare, istorice etc.;<br>**2) *conceptuale***: noțiuni, teorii și paradigme de abordare a acestora; criterii de clasificare, legi, principii, reguli, formule;<br>**3) *procedurale***: deprinderi, metode, strategii de rezolvare de probleme și de situații-problemă | – să definească...;<br>să denumească...;<br>să identifice...;<br>să amintească...;<br><br>– să expună...;<br>să amintească...;<br>să clasifice...;<br>să formuleze...<br><br>– să dobândească...;<br>să identifice...;<br>să recunoască...;<br>să utilizeze... |
| **II) Comprehensiunea**<br>„Nivelul cel mai elementar al înțelegerii", realizat inițial doar prin „percepere – și reprezentare | **1) Transpunerea cunoștințelor**<br>– „deprinderea de a exprima în limbaj curent figurile de stil" etc.<br>– „capacitatea de a transforma un material matematic verbal în | – să redefinească...;<br>să exprime prin cuvinte proprii...; să traducă...;<br>să transforme...;<br>să scrie din nou...;<br>să ilustreze...;<br>să schimbe... |

| | | |
|---|---|---|
| intelectuală", ulterior prin *interiorizare cognitivă* a *cunoştinţelor* (transmise prin mesajele pedagogice), receptate, *achiziţionate, învăţate*/însuşite în *context deschis* | enunţuri simbolice şi invers" etc.<br><br>**2) Interpretarea cunoştinţelor**<br>– „explicarea sau rezumarea unei comunicări (...) cu prezentarea materialului fie într-o alcătuire sau ordine diferită, fie dintr-un punct de vedere nou"<br><br>**3) Extrapolarea cunoştinţelor**<br>– „extinderea dincolo de limitele datelor prezentate pentru a determina cuprinderea, consecinţele, corolarele, influenţele etc. corespunzătoare condiţiilor descrise în comunicarea originală" | – să interpreteze...;<br>să explice...;<br>să reorganizeze...;<br>să diferenţieze...;<br>să distingă...;<br>să demonstreze...<br><br>– să extindă...;<br>să extrapoleze...;<br>să conchidă...;<br>să prevadă...;<br>să determine...;<br>să completeze...;<br>să interpeleze...;<br>să stabilească... |
| **III) Aplicarea**<br>Utilizarea *cunoştinţelor* (transmise prin *mesaje pedagogice*), receptate şi *înţelese*, valorificate în diferite cazuri/ situaţii particulare şi concrete pentru *rezolvarea de probleme* | **Rezolvarea de probleme prin valorificarea:**<br>1) unei idei generale,<br>2) unor concepte fundamentale şi operaţionale; clasificări, formule<br>3) unor reguli, principii, legi<br>4) unor „metode larg răspândite"<br>5) unor „teorii pe care trebuie să le amintim" şi să le valorificăm | – să aplice...;<br>să generalizeze...;<br><br>să stabilească legături...;<br>să organizeze...;<br>să utilizeze...;<br>să se servească de...;<br>să aleagă...;<br>să valorifice...;<br>să transfere... |

| | | |
|---|---|---|
| **IV) Analiza** Realizabilă prin „separarea elementelor sau părților constitutive ale unei comunicări" *pedagogice înțeleasă și utilizată* (*în contexte deschise*), ale unei *probleme* sau *situații-problemă* rezolvate | **1) Căutarea elementelor** componente, integrate în structura de funcționare a activității angajată în *rezolvarea problemei* sau a *situației-problemă* | – să distingă...; să detecteze...; să identifice...; să discrimineze... să clasifice...; să ordoneze...; |
| | **2) Căutarea relațiilor** dintre elementele componente ale activității, respectiv ale *problemei sau* ale *situației-problemă rezolvate* | – să analizeze...; să distingă...; să compare...; să deducă...; să pună în contrast... |
| | **3) Căutarea principiilor de organizare** a activității angajată în rezolvarea *problemei* sau a *situației-problemă* | – să analizeze...; să deducă...; să distingă...; să generalizeze...; să detecteze...; să fixeze... |
| **V) Sinteza** Realizabilă prin „îmbinarea părților în scopul de a forma un tot" care să integreze *problemele* sau *situațiile-problemă* rezolvate (și *analizate* anterior) la nivelul unor *tipologii* valorificabile în contexte deschise | **1) Producerea** unei opere personale | – să scrie ...; să povestească...; să relateze...; să constituie...; să se documenteze în legătură cu...; să modifice...; să transmită... |
| | **2) Elaborarea** unui plan de acțiune | – să propună...; să planifice...; să proiecteze...; să producă...; să modifice...; să specifice... |
| | **3) Derivarea** unei soluții strategice dintr-un ansamblu de relații abstracte | – să deducă prin derivare...; să combine...; să organizeze...; să sintetizeze...; să dezvolte...; să modifice...; să formuleze...; să clasifice... |

| | | |
|---|---|---|
| **VI) Evaluarea critică** Realizată prin „formularea judecăţilor asupra valorii" materialelor produse şi a metodelor utilizate anterior, la nivel de *sinteză* cu scopul *elaborării* unor *tipologii* şi al *derivării* unor *soluţii strategice* pe fondul cognitiv superior al *analizei-sintezei problemelor* şi a *situaţiilor-problemă* rezolvate | **1) Evaluarea critică internă** a materialelor *produse, elaborate, derivate* şi a metodelor utilizate „pe temeiuri ca *rigoarea, coerenţa", consistenţa, claritatea, aplicabilitatea* | – să judece...; să aprecieze (pe criterii interne)...; să argumenteze...; să valideze (pe criterii interne...; să evalueze (pe criterii interne)...; să decidă... |
| | **2) Evaluarea critică externă** a materialelor *produse, elaborate, derivate* şi a metodelor utilizate „pe temeiul unor criterii date sau de care subiectul îşi aminteşte" | – să evalueze (pe criterii externe)...; să judece...; să aprecieze (pe criterii externe)...; să argumenteze...; să valideze (pe criterii externe)...; să considere...; să compare...; să standardizeze...; să pună în contrast... |

## Taxonomia obiectivelor noncognitive din „domeniul afectiv" (D.R. Krathwohl)

Taxonomia obiectivelor din „domeniul afectiv include obiectivele care descriu modificările intereselor, atitudinilor şi valorilor, ca şi progresul realizat în sfera raţionamentului şi a capacităţii de adaptare" a personalităţii elevului etc. (Bloom & al., 1956, p. 9, apud Landsheere & Landsheere, 1979, p. 117). Aceste obiective au „importanţă primordială în formarea caracterului" elevului, angajat în realizarea instruirii eficiente, a învăţării depline pe tot parcursul vieţii.

În condiţiile proiectării unor obiective/competenţe psihologice extinse, formula restrictivă de „obiective afective" poate fi reconstituită la nivelul dimensiunii sale reale, care are în vedere formarea şi dezvoltarea atitudinilor afective, dar şi motivaţionale, volitive, caracteriale angajate specific la toate

treptele și disciplinele de învățământ. În această perspectivă, putem avansa formula de obiective noncognitive.

**Taxonomia obiectivelor noncognitive** valorifică principiul complexității crescânde, care fixează reperele valorice urmărite gradual, dar în mod permanent, în formarea și dezvoltarea personalității elevului nu doar în plan cognitiv, ci și afectiv, motivațional, volitiv, caracterial. Funcția generală vizează formarea „atitudinii pozitive față de activitatea școlară care trece înaintea simplei învățări a cunoștințelor gata făcute". Aceasta reflectă „trăsăturile proprii bunului cetățean, disponibilitatea față de ceea ce este nou, creativitatea, toleranța (condiție sine qua non a pluralismului)" (Landsheere & Landsheere, 1979, pp. 117-118). Structura de bază include competențele noncognitive care reprezintă capacitățile psihologice afective, motivaționale, volitive, caracteriale, angajate în formarea și dezvoltarea atitudinii pozitive a elevului față de școală, de cunoaștere, de învățare etc. care reflectă, concentrează și exprimă un sistem de valori.

Analiza taxonomiilor „din domeniul afectiv" evidențiază existența unor probleme speciale: „imprecizia conceptelor" utilizate; „limitele vagi dintre aria afectivă și aria noncognitivă" a obiectivelor; „insuficiența instrumentelor de măsurare" (*Ibidem*, pp. 119-125). Rezolvarea acestor probleme solicită construcția unei taxonomii a obiectivelor noncognitive „din domeniul afectiv" care să asigure fixarea valorică a acestor obiective la nivel de competențe noncognitive (afective, motivaționale, volitive, caracteriale) generale și specifice importante în cadrul oricărei activități de instruire, chiar dacă ele nu pot fi operaționalizate în termeni de performanțe observabile și evaluabile imediat și mod direct. Identificarea gradului de realizare a unor competențe noncognitive solicită „probe indirecte" de observare a comportamentului elevilor pe termen scurt și mediu care pot evidenția atitudinea afectivă, motivațională, volitivă, caracterială a acestora față de învățare, comunitate școlară, valori ale școlii și ale societății etc.

Taxonomia obiectivelor din domeniul afectiv, cea mai reprezentativă, este cea elaborată de D.R. Krathwohl (Krathwohl, Bloom & Masia, 1964). Ea fixează gradual cinci categorii de obiective noncognitive generale, definite în termeni de competențe noncognitive/atitudinale generale și specifice.

Atitudinile reprezintă dimensiunea psihologică a obiectivelor noncognitive, exprimată şi angajată în termeni de competenţe afective, motivaţionale, volitive, caracteriale care dinamizează şi direcţionează activitatea de instruire a elevului. Avem în vedere: a) *atitudinile afective*, susţinute gradual la nivel de emoţii, sentimente, pasiuni; b) *atitudinile motivaţionale*, susţinute gradual a nivel de trebuinţe, interese, convingeri, idealuri; c) *atitudinile volitive*, angajate în funcţie de gradul de conştientizare a obstacolului – care apare în instruire/învăţare – şi de realizare consecventă a efortului voluntar necesar pentru depăşirea obstacolului); d) *atitudinile caracteriale*, angajate în funcţie de gradul de optimizare a relaţiei elevului cu societatea (şcoala, familia, comunitatea locală etc.) şi cu sine (echilibrată – dezechilibrată prin tendinţe de supraestimare – subestimare) (Cristea, 2018, pp. 79-86).

## Taxonomia obiectivelor noncognitive

(afective, motivaţionale, volitive, caracteriale) model de specificare şi operaţionalizare aplicabil la orice treaptă şi disciplină de învăţământ (vezi Krathwohl, Bloom, Masia; 1964, 1970; Landsheere & Landsheere, 1979)

| OBIECTIVE GENERALE COMPETENŢIALE | OBIECTIVE SPECIFICE COMPETENŢIALE | OBIECTIVE CONCRETE PERFORMANTE care confirmă atingerea angajării afectiv-motivaţionale, volitiv-caracteriale |
|---|---|---|
| **I) RECEPTAREA** *noncognitivă* a *mesajului pedagogic* | **1) Conştientizarea afectiv-motivaţională** a mesajului pedagogic | – a accepta...; a diferenţia...; a separa...; a izola...; a diviza...; |
| | **2) Angajarea volitivă** în receptarea mesajului pedagogic | – a acumula...; a combina...; a răspunde psihic la...; a răspunde corporal la...; |
| | **3) Dirijarea atenţiei** în receptarea mesajului pedagogic | – a asculta...; a controla... |

| | | |
|---|---|---|
| **II) RĂSPUNSUL** *la mesajul pedagogic interiorizat noncognitiv* | **1) Asumarea afectivă** a mesajului pedagogic | – a se conforma, a urma...; a aproba...; |
| | **2) Angajarea volitivă** în realizarea răspunsului la mesajul pedagogic | – a urma...; a practica...; a oferi ...; a discuta despre... pentru...; |
| | **3) Implicarea afectivă pozitivă** în realizarea răspunsului la mesajul pedagogic | – a (se) juca...; a aplauda...; a aclama ...; a-şi petrece timpul liber într-o activitate de... |
| **III) VALORIZAREA** *noncognitivă a mesajului pedagogic, receptat, interiorizat* | **1) Acceptarea unei valori** a mesajului pedagogic la nivel *caracterial* | – a-şi spori competenţa prin...; a renunţa la...; a specifica...; |
| | **2) Asumarea afectivă a unei valori** de la nivelul mesajului pedagogic | – a argumenta...; a dezbate...; a protesta la...; a nega...; |
| | **3) Susţinerea afectiv-motivaţională a unei valori** a mesajului pedagogic | – a ajuta la...; a încuraja...; a acorda asistenţă...; a subvenţiona... |
| **IV) ORGANIZAREA** *noncognitivă a mesajului pedagogic receptat, interiorizat, valorizat* | **1) Asumarea unei valori dominante** a *mesajului pedagogic* la nivel *caracterial* | – a discuta...; a abstrage...; a compara...; a teoretiza o temă...; |

| OBIECTIV GENERAL / COMPETENŢA GENERALĂ | OBIECTIVE SPECIFICE / COMPETENŢE SPECIFICE | OBIECTIVE CONCRETE / PERFORMANŢE (care confirmă atingerea angajării afectiv-motivaţionale voliţionale, caracteriale) |
|---|---|---|
| | **2) Ordonarea valorilor esenţiale** ale mesajului pedagogic la nivel *caracterial* | – a organiza...; a defini...; a formula...; a armoniza...; a omogeniza...; |
| **V) CARACTERIZAREA** *noncognitivă* a *mesajului pedagogic, receptat, interiorizat, valorizat, organizat* | **1) Stabilirea valorilor** *mesajului pedagogic* la nivel de **atitudine caracterială** | a revizui...; a schimba...; a completa...; a aprecia valoric...; a relaţiona cu... |
| | **2) Generalizarea valorilor** *mesajelor pedagogice* la nivel de *concepţie despre lume, interiorizată deplin,* în plan *cognitiv* şi *noncognitiv* | – a se raporta global la...; a-şi asuma decizii strategice...; a acţiona consecvent conform unor norme...; a rezista la condiţii de schimbare... |

## Taxonomia obiectivelor psihomotorii, din „domeniul psihomotor" (A.J. Harrow)

Această taxonomie a fost promovată de B.S. Bloom şi colaboratorii să mai târziu. Este urmarea aprecierii eronate că „obiectivele psihomotorii nu joacă un rol important în învăţământul secundar". În realitate, obiectivel psihomotorii sunt importante în învăţământul preşcolar şi primar, dar şi în fazele iniţiale ale instruirii, la majoritatea disciplinelor de învăţământ, car solicită: a) *organizarea învăţării* pe baza „acţiunii materiale" cu obiectel (Galperin, 1975); b) *eficientizarea învăţării* prin valorificarea metodelo didactice bazate pe acţiune reală sau simulată (Cerghit, 2006).

În perspectivă pedagogică extinsă, competenţele psihomotorii sun importante la nivel de: a) *condiţie existenţială*; b) *abilităţi generale* care „n permit să explorăm mediul" şi *speciale* pentru exercitarea unor profesii

c) „*activități senzorio-motorii* esențiale pentru dezvoltarea inteligenței" (Landsheere & Landsheere, 1979, p. 159).

Obiectivele psihomotorii vizează formarea unor competențe perceptive și reprezentative, dependente de dezvoltarea percepțiilor și reprezentărilor ca procese psihice de cunoaștere empirică, senzorială, condiționată de „maturizarea neurologică" a elevului și de experiențele sale de învățare. Formarea-dezvoltarea unor astfel de competențe psihomotorii, fixate la nivel de „aptitudini perceptive de bază", este necesară în: a) însușirea deprinderilor de scris, citit, socotit, care constituie „achizițiile cognitive" fundamentale ale elevului; b) exersarea mijloacelor de comunicare nonverbală (gesturile, mimica, expresiile corporale și faciale etc.), „care joacă un rol important în socializarea elevului" (*Ibidem*, vezi pp. 160, 161).

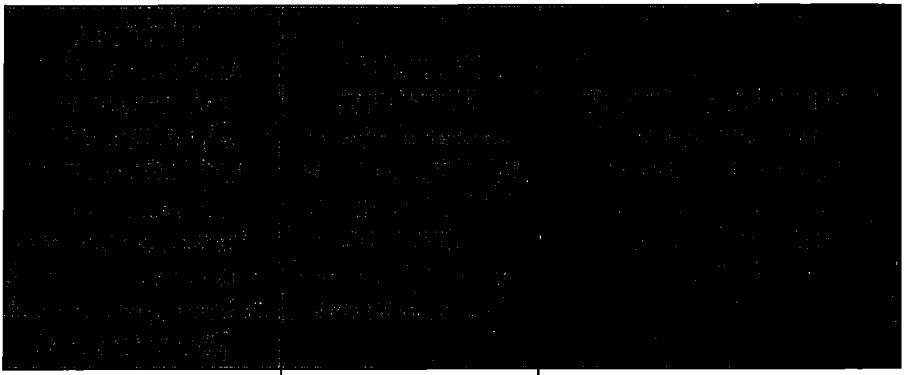
Definirea obiectivelor psihomotorii la nivel de competențe psihomotorii implică utilizarea unei terminologii proprii domeniului, angajată pedagogic la nivel general și specific: a) *mișcarea*; b) *tipuri de mișcări de bază* (*translația*; *rotirea*; *oscilarea*); c) *spațiul mișcării* intern (fiziologic, fizic, social, cognitiv); d) *câmpurile spațiului* în care au loc mișcările (dreapta, stânga; înainte, înapoi; sus, jos); e) *zonele spațiului* (apropiată, intermediară, îndepărtată, foarte îndepărtată (*Ibidem*, pp. 161-163).

Taxonomia obiectivelor psihomotorii „cea mai dezvoltată și mai riguroasă" este cea promovată de A.J. Harrow (1972). Ca importanță, este comparabilă cu taxonomia din domeniul cognitiv (elaborată de Bloom) și taxonomia din domeniul afectiv (n.n. – noncognitiv: afectiv, motivațional, volitiv, caracterial), elaborată de Krathwohl. Este construită: a) conceptual, prin definirea termenului de psihomotor, care include „orice mișcare umană voluntară, observabilă care ține de domeniul învățării"; b) normativ, prin respectarea principiului ierarhic care vizează „un continuum care merge de la nivelul inferior al mișcărilor observabile la nivelul superior" (Harrow, 1972, p. 31, apud Landsheere & Landsheere, p. 182).

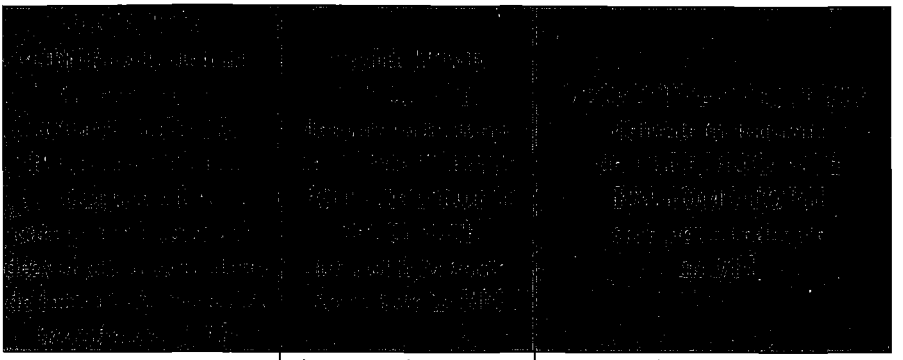
## Taxonomia obiectivelor psihomotorii

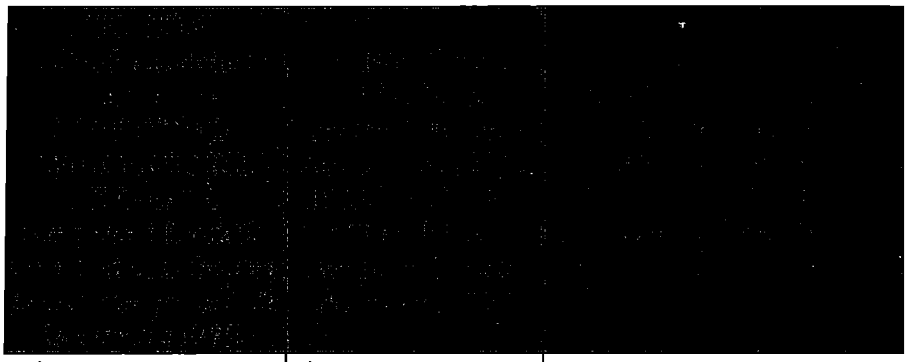
model de specificare şi operaţionalizare aplicabil la orice treaptă şi disciplină de învăţământ (vezi Harow, 1972; Landsheere & Landsheere, 1979)

| | | |
|---|---|---|
| **I) MIŞCĂRILE REFLEXE**<br>– „Funcţionale la naştere, care se dezvoltă prin maturizare" | **1) Mişcările reflexe segmentare**<br>– care „fac să intervină un segment spinal" | – a avea reflex de flexiune...; a avea reflex de întindere musculară...; a avea reflex de extensiune...; |
| | **2) Mişcările reflexe intersegmentate**<br>– care „fac să intervină un segment spinal" | – a avea reflex cooperativ...; a avea un reflex antagonic...; a avea o *inducţie succesivă*...; a realiza o *figură reflexă*...; |
| | **3) Mişcările reflexe suprasegmentate**<br>– care „cer participarea creierului" | – a asigura *rigiditatea muşchilor extensori*...; a avea *reacţii plastice*...; a realiza *reacţii de sprijinire*...; a realiza *reacţii de deplasare*...; a realiza *reacţii de redresare*...; a avea *reflexe de atitudine tonică*... |
| **II) MIŞCĂRILE FUNDAMENTALE DE BAZĂ**<br>– „Scheme motorii înnăscute" | **1) Mişcările locomotorii** | – a se mişca...; |
| | **2) Mişcările specifice activităţii (de muncă, de joc etc.)** | – a duce...; a arunca...; a prinde...; |



| | | |
|---|---|---|
| | **3) Mişcările de manipulare** | – a realiza o mişcare de manipulare la nivel de prehensiune...; a realiza o mişcare de manipulare la nivel de dexteritate...; |
| **III) APTITUDINILE PERCEPTIVE** – „Ajută elevul să interpreteze stimuli care îi permit adaptarea sa la mediu" | **1) Discriminarea chinestezică** | – a controla poziţia corpului...; a controla relaţiile dintre corp şi obiectele din mediul înconjurător...; |
| | **2) Discriminarea vizuală** | – a recepta/diferenţia diverse obiecte...;<br>a urmări obiecte prin mişcări oculare...;<br>a scrie...; a desena din memorie...; |
| | **3) Discriminarea auditivă** | – a recepta/diferenţia sunete...; a identifica vocalele şi consoanele unui cuvânt...; „a recunoaşte şi reproduce experienţe postauditive"...; a cânta din memorie...; |
| | **4) Discriminarea tactilă** | – a diferenţia diverse elemente ale unui obiect folosind doar pipăitul..; |

| | | |
|---|---|---|
|  | | |
| | **5) Aptitudinea coordonată** (oculo-manuală; ochi-picioare) | – „a coordona o percepţie vizuală cu o mişcare de manipulare"...; „a coordona o percepţie vizuală cu o mişcare a membrelor inferioare"...; |
| **IV) APTITUDINILE FIZICE** – „Caracteristicile funcţionale de vigoare organică" | **1) Rezistenţa** | – a executa o acţiune care solicită rezistenţă musculară sau cardiovasculară...; |
| | **2) Forţa** | – a executa o acţiune care solicită forţă fizică şi psihică...; |
| | **3) Agilitatea** | – a se mişca repede...; a începe şi a termina o mişcare cu un minimum de ezitare...; a realiza mişcări fine, precise...; |
| **V) MIŞCĂRILE DE DEXTERITATE** – „Implică dezvoltarea la un anumit grad de competenţă sau măiestrie" | **1) Deprinderile adaptative simple** | – a dactilografia...; a scrie la calculator...; a cânta la un instrument...; |
| | **2) Deprinderile adaptative compuse** | – a mânui un instrument...; a mânui o unealtă de muncă...; |
| | **3) Deprinderile adaptative complexe** | – a executa un exerciţiu de gimnastică, a executa o mişcare la nivel de sport individual sau colectiv...; a executa o mişcare de dans... |



| | | |
|---|---|---|
| **VI) COMUNICAREA NONVERBALĂ**<br>– „Nivel la care există un continuum de expresivitate" | **1) Mişcarea expresivă** | – a mima spontan...;<br>a poziţiona corpul...;<br>a poziţiona mersul...;<br>a comunica prin gest...;<br>a comunica prin expresia feţii...; a crea mişcări cu conţinut estetic... |
| | **2) Mişcarea interpretativă** | – a interpreta voluntar...;<br>a exprima prin dans...;<br>a realiza o mişcare specifică unui sport la nivel de performanţă...; a merge în condiţii de recuperare/ reeducare... |

Taxonomia obiectivelor psihomotorii, elaborată de A.J. Harrow, este „utilă profesorului, cu deosebire profesorului de educaţie fizică". Nivelul III al obiectivelor generale este valorificabil în mod special în învăţământul preşcolar, dar şi în învăţământul primar, „în ameliorarea memoriei auditive a elevilor din clasa întâi". În ansamblul său, taxonomia obiectivelor psihomotorii oferă un cadru care permite investigarea directă şi intensivă a unor probleme specifice învăţământului profesional şi activităţilor practice organizate formal şi nonformal în contextul unui proces formativ cu caracter deschis (Landsheere & Landsheere, 1979, pp. 188-189).

## Taxonomia obiectivelor instruirii (D'Hainaut)

Această taxonomie „constituie o tentativă de sinteză generală în materie de metodologie a definirii obiectivelor". Este „inspirată mai ales din lucrările lui B.S. Bloom, ale lui J.P. Guilford şi ale lui R.M. Gagné în ceea ce priveşte cadrele conceptuale, pe de o parte, iar pe de altă parte, de lucrările lui R.F. Mager şi ale lui R.B. Miller, care oferă criteriile de operaţionalizare" (Landsheere & Landsheere, 1979, p. 215).

Modelul propus de D'Hainaut (vezi L. D'Hainaut) este „o organigramă" care fixează, pe de o parte:

I) *Materia de învăţat*, desfăşurată în context deschis, care include obiectele şi produsele învăţării definite în termeni de componente, clase, relaţii, operaţii-operatori, structuri care solicită atingerea unor: 1) Competenţe cognitive exersate la nivel de activitate intelectuală, definite în termeni de obiective psihologice cognitive: a) reproducere sau repetiţie; b) conceptualizarea; c) aplicarea regulilor şi algoritmilor; d) mobilizarea şi asocierea răspunsurilor; e) rezolvarea problemelor. 2) Performanţe cognitive, exprimate în termeni de comportamente observabile, definite la nivel de obiective concrete/operaţionale: a) a enunţa, a descrie, a denumi; b) a recunoaşte membrii unei clase, a identifica...; c) a calcula, a utiliza; d) a imagina, a găsi o varietate de elemente, relaţii, soluţii etc.; e) a găsi soluţia (optimă), a determina, a produce (nu oricum, ci inventând soluţia).

II) Criteriile de succes, care au în vedere: a) procentul de reuşită, toleranţa, limitele de timp etc.; b) nivelul de atins, ca grad de integrare: b-1) executare imediată; b-2) retenţie de scurtă sau lungă durată; b-3) transfer şcolar; b-4) transfer integrat (D'Hainaut, 1970; Landsheere & Landsheere, pp. 215-221).

O lectură personalizată a acestui model realizat din perspectiva proiectării curriculare poate conduce la construcţia unei taxonomii centrată asupra corelaţiei dintre obiectivele psihologice cognitive generale şi specifice, definite în termeni de competenţe cognitive generale şi specifice şi obiectivele cognitive concrete (operaţionale), definite în termeni de performanţe cognitive observabile şi evaluabile la nivel de lecţie etc.

## Taxonomia obiectivelor cognitive generale – specifice – concrete (operaţionale)

| | | | |
|---|---|---|---|
| 1. Reproducerea sau repetiţia | Capacitatea de „a şti pe dinafară, a cunoaşte din memorie" *elementele* materiei şcolare | – a enunţa<br>– a recunoaşte un element al materiei, un obiect etc. „care a mai fost întâlnit" | 1. Executarea imediată – raportată la elementele materiei |
| 2. Conceptualizarea | Capacitatea de „a da un răspuns comun unei *clase* întregi de situaţii sau de obiecte diferite" în cadrul materiei şcolare „care posedă caracteristicile comune reţinute" prin operaţiile gândirii | – a recunoaşte<br>– a defini (prin trăsăturile generale şi esenţiale ale unei clase de obiecte)<br>– a clasifica pe criterii logice, a construi un algoritm „el însuşi constituit din concepte" | 2. Retenţia de scurtă sau lungă durată – raportată la clasa de obiecte şi de produse |
| 3. Aplicarea regulilor şi algoritmilor | Capacitatea de a asocia două clase de situaţii sau răspunsuri „cu ajutorul unei reguli sau al unui ansamblu de reguli (= algoritm) | – a găsi o regulă, un algoritm<br>– a prevedea<br>– a calcula<br>– a determina | 3. Transferul şcolar – raportat la clasa de relaţii, reguli, algoritmi |
| 4. Mobilizarea şi asocierea răspunsurilor | Capacitatea de: a da „unei situaţii răspunsuri care aparţin unor clase diferite"; a produce „combinare nouă de răspunsuri învăţate anterior" | – a imagina<br>– „a reacţiona la o situaţie dând răspunsuri care ţin de clase diferite şi nu constituie împreună un tot logic"<br>– a asocia răspunsuri divergente | 4. Transferul operaţional – raportat la răspunsurile divergente care solicită operaţii la nivel de obiect şi de produs |

| [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] |
|---|---|---|---|
| 5. Rezolvarea problemelor | Capacitatea de: „a găsi o soluţie la o situaţie nouă – fără a fi învăţat înainte cursul algoritmului – care să răspundă unor exigenţe precise" | – să se găsească, să se calculeze, să se determine rezolvarea problemei „fără a fi învăţat anterior mersul rezolvării" – „a rezolva o problemă nouă inventând cursul rezolvării operaţionale", valorificând structurile cognitive însuşite la nivel de obiect (proces) şi de produs | 5. Transferul integral – raportat la structurile cognitive dobândite în procesul de însuşire a materiei la nivel de obiect (proces) şi de produs |

Modelul lui D'Hainaut, deşi a fost declarat „cel mai complet din toate", u un ansamblu de „trei componente principale împărţite în subcategorii erarhizate", motiv pentru care „a fost considerat ca taxonomie", s-a dovedit n practica proiectării instruirii „greu de mânuit" (Landsheere & Landsheere, 979, p. 221).

## 4. CONCEPTUL DE COMPETENŢĂ. TIPURI DE COMPETENŢE. IMPLICAŢII LA NIVELUL OBIECTIVELOR PROCESULUI DE ÎNVĂŢĂMÂNT

Este promovat în dicţionarele de pedagogie la nivel de „concept-cheie" are defineşte „ansamblul de comportamente potenţiale (afective, cognitive i psihomotorii) care permit unui individ să exerseze cu eficacitate o activitate

considerată, în general, ca fiind complexă" (Raynal & Rieunier, 1997, p. 76). Promovarea sa la nivel de politică a educației a generat o multiplicare a sensurilor și a aplicațiilor. La acest nivel, în context deschis, sunt definite și analizate: a) *competențele declarative, procedurale, profesionale* (Morandi & Borderie, 2010, pp. 90-176); b) *competențele minimale, competențele terminale* (Raynal & Rieunier, 1997, p. 78); c) *competențele*: *disciplinare, interdisciplinare, transdisciplinare*; de tip productiv, reproductiv, creativ; generale, specifice; profesionale; competențele-expert; competențele care reprezintă o modalitate de exprimare a obiectivelor etc. (Renald, 2005, pp. 248-258).

Definirea competenței în limitele unui concept pedagogic operațional solicită evidențierea sferei de referință specifice, a funcției generale și a structurii de bază.

Sfera de referință a competenței, care definește o realitate pedagogică determinată, poate fi identificată la un dublu nivel, general și special.

La nivel general, competența are calitatea de: 1) „Capacitate, abilitate care permite reușita în exercitarea unei funcții sau a unei sarcini"; 2) „Capacitate de a înfrunta și de a stăpâni lumea, de a formula scopuri și de a le îndeplini". La acest nivel, în procesul de învățământ competențele generale reprezintă dimensiunea psihologică a obiectivelor generale angajate în construcția curriculară a „programelor de studii" (planului de învățământ).

La nivel special, competența reprezintă: 1) „Ansamblu de cunoștințe (savoir) și de savoir-faire (deprinderi și priceperi) care permit îndeplinirea, în modalitate adaptată, a unei sarcini sau a unui ansamblu de sarcini"; 2) „Aptitudinea de a pune în operă un ansamblu organizat de cunoștințe (savoir), savoir faire (cunoștințe aplicate) și de atitudini care permit îndeplinirea unui anumit număr de sarcini"; 3) „Ansamblu de cunoștințe declarative, cunoștințe procedurale și atitudini care sunt activate atunci când este îndeplinită o sarcină"; 4) Ansamblu de dispoziții (cunoștințe, abilități și atitudini) „care permit unei persoane să îndeplinească, într-o modalitate adecvată, o sarcină sau un ansamblu de sarcini". La acest nivel, competențele speciale reprezintă dimensiunea psihologică a „obiectivelor pedagogice specifice" angajate în construcția curriculară a planului de învățământ și a programelor școlare,

în raport de care sunt elaborate, de profesor, „obiectivele comportamentale/ operatorii/operaţionale" ale fiecărei activităţi concrete (lecţie etc.) (Renald, 2005, p. 248, Brien, 1997).

La cele două niveluri de referinţă, competenţele definesc obiectivele afective (noncognitive), cognitive sau/şi psihomotorii, generale şi specifice aflate la baza construcţiei curriculare a planului de învăţământ şi a programelor şcolare, realizabile pe termen lung şi mediu, care susţin psihologic performanţele elevului, observabile şi evaluabile imediat în cadrul lecţiei (definite prin obiectivele concrete/operaţionale).

Funcţia generală a competenţei este cea de asamblare şi valorificare optimă a tuturor resurselor psihologice cognitive şi noncognitive necesare pentru îndeplinirea sarcinilor complexe stabilite la nivelul obiectivelor generale şi specifice ale programelor şcolare curriculare, care pot fi îndeplinite pe termen lung şi mediu, în condiţiile cumulării mai multor performanţe evaluabile în cadrul fiecărei lecţii.

Structura de bază a competenţei este fixată la nivelul interdependenţei dintre cunoştinţele declarative/teoretice şi cunoştinţele procedurale/aplicative necesare în îndeplinirea tuturor sarcinilor complexe – stabilite conform obiectivelor generale – şi specifice şi atitudinile (afective, motivaţionale, volitive, caracteriale) care condiţionează calitatea acestora, probată prin performanţele obţinute nu doar pe termen scurt (la nivel de lecţie), ci mediu şi lung (la nivel de unitate de învăţare, capitol, modul şi submodul de studiu, semestru şi an şcolar, treaptă de învăţământ).

Competenţele angajate în proiectarea curriculară a educaţiei/instruirii, la toate nivelurile sistemului şi ale procesului de învăţământ, au capacitatea de: a) a mobiliza un ansamblu de resurse cognitive (cunoştinţe declarative şi procedurale) şi noncognitive (atitudini, abilităţi, aptitudini); b) a proiecta un produs al învăţării (un referat, un eseu, o rezolvare a unei probleme sau situaţii-problemă, un desen, o machetă, o disertaţie etc.); c) a stabili relaţii cu un ansamblu de situaţii, identificate sau apărute în context deschis; d) a acţiona transversal, în raport de specificul fiecărei discipline de învăţământ (vezi, de exemplu, înţelegerea ca şi competenţă evaluabilă specific la limba română, la matematică, la fizică, la istorie, la educaţia tehnologică etc.); e) a fi evaluabile

în timp mediu și lung, în funcție calitatea performanțelor acumulate care susțin realizarea sarcinilor complexe, elaborarea unui produs al învățării complex etc. Această capacitate specială a competențelor poate susține „o pedagogie a integrării" (Roegiers, 2000, Dulamă, 2010, pp. 14-16). În această perspectivă, construcția competențelor, la nivel de fundament psihologic al obiectivelor educației/instruirii, constituie premisa metodologică fundamentală necesară pentru proiectarea curriculară a planului de învățământ, a programelor și a manualelor școlare (Perrenoud, 1997).

Componentele de bază ale competenței sunt definite de psihologia cognitivistă în următorii termeni (Brien, 1997; Dulamă, 2010, pp. 18-22):

1. *Cunoștințe declarative* – cunoștințele „gata făcute", validate social (academic, cultural, comunitar), care permit elevului reprezentarea logică a realității studiată la nivel de curriculum școlar: a) cunoștințe punctuale, factuale: date, simboluri, denumiri, evenimente, fapte, procese (naturale, sociale, psihologice); b) cunoștințe conceptuale: concepte, modele, categorii de concepte, rețele de concepte; propoziții teoretice (judecăți, raționamente), formule; cunoștințe-savante, confirmate academic; cunoștințe-expert sau profesionale, confirmate în practica socială; c) cunoștințe normative: axiome, legi, principii, reguli, coduri, instrucțiuni pentru realizarea unei activități (de instruire, de muncă, de creație etc.) în condiții optime; d) metacunoștințe: cunoștințe cu valoare strategică integrate deplin în structura de acțiune a personalității elevului; „reprezentări despre structura cognitivă proprie", exprimate prin formula „știu ce știu".
2. *Cunoștințe procedurale* – operații intelectuale (de abstractizare/analiză, de generalizare/sinteză; de ierarhizare, clasificare, comparație – logică; de concretizare/rezolvare logică) necesare în abordarea oricărei probleme și situații-problemă; reguli de acțiune (implicate în predare, învățare, evaluare; în cercetare, în proiectare etc.); proceduri; scenarii/soluții cognitive (algoritmice, euristice); algoritmi; deprinderi, priceperi/strategii cognitive/metacognitive pentru rezolvarea de probleme și situații-problemă; modele mentale.

3. *Cunoştinţe atitudinale* – „reprezentări complexe, dispoziţii sau predispoziţii care permit unei persoane să reacţioneze (sau să se manifeste) într-un fel specific într-o situaţie, faţă de datele realităţii"; orientări care asigură o raportare valorică selectivă la cunoştinţele declarative şi procedurale însuşite/asimilate, interiorizate etc., care determină un model de comportament propriu; structuri afective, motivaţionale etc. cu „rol mediator, clasificator, angajant, de elaborare simbolică"; componente psihologice speciale susţinute la nivel de atitudini: a) individuale, sociale (comunitare, colective/frontale, microgrupale); b) stabile, fluctuante; c) pozitive, negative, neutre; d) formate/mature; aflate în stadiul iniţial de formare; e) optimistă, pesimistă; f) pregnante, difuze; g) faţă de obiectul cunoaşterii (cunoştinţele teoretice şi procedurale), faţă de clasă, şcoală, profesori, instruire, familie, comunitate locală etc.; h) evaluative, stimulative, rezolutive; i) investigative – explicative, interpretative/comprehensive.

La nivel de politică a educaţiei, promovată de UNESCO, cele trei componente de bază ale competenţei sunt definite în următorii termeni: 1) Cunoştinţele declarative – Savoir (A şti să fii); 2) Cunoştinţele procedurale – Savoir-faire (A şti să faci); 3) Cunoştinţele atitudinale – Savoir-être (A şti să fii) (Delors, 2000, pp. 70-78).

La nivelul pedagogiei, al teoriei generale a educaţiei, a instruirii şi a curriculumului, cele trei componente de bază ale competenţei – cunoştinţele declarative, procedurale, atitudinale – pot fi redefinite în termeni de: a) cunoştinţe teoretice (concepte, axiome, legi, principii; modele conceptuale, formule, date esenţiale); b) cunoştinţe aplicative (deprinderi, priceperi/strategii cognitive pentru rezolvarea de probleme şi de situaţii-problemă); c) cunoştinţe atitudinale/condiţionale (care condiţionează calitatea însuşirii/asimilării/valorificării cunoştinţelor teoretice şi aplicative). Competenţele, care integrează în structura lor de funcţionare pedagogică ansamblul cunoştinţelor teoretice, aplicative şi atitudinale, reprezintă dimensiunea psihologică a obiectivelor generale şi specifice aflate la baza construcţiei curriculare a planului de învăţământ şi a programelor şcolare.

În concluzie, în contextul finalităţilor educaţiei/instruirii, care constituie fundamentele specific pedagogice ale oricărui proiect curricular, competenţele reprezintă conceptul operaţional care defineşte ansamblul cunoştinţelor declarative/teoretice, procedurale/aplicative şi atitudinale/condiţionale necesare în îndeplinirea sarcinilor complexe stabilite, pe termen lung şi mediu, la nivelul obiectivelor generale şi specifice, ale planului de învăţământ şi ale programelor şcolare.

## Tipuri de competenţe

Sunt „categorii de competenţe" identificate şi valorificate în activitatea de proiectare curriculară a planului de învăţământ, a programelor şi a manualelor şcolare, a fiecărei lecţii. Pot fi grupate în raport de mai multe criterii de referinţă (Brien, 1997; Dulamă, 2010, pp. 29-34):

1. Forma de exprimare: a) competenţe virtuale – „cuprind cunoştinţe declarative, cunoştinţe procedurale şi atitudini înmagazinate în memoria de lungă durată a unei persoane şi care există numai ca posibilitate de a se produce"; b) competenţe în act – „cuprind cunoştinţele care sunt activate şi îi permit persoanei să reprezinte situaţiile actuale, intermediare şi dorite, să genereze planuri şi să controleze execuţia lor".
2. Nivelul de realizare didactică: a) competenţe disciplinare; b) competenţe intradisciplinare; c) competenţe interdisciplinare; d) competenţe multi/pluridisciplinare; e) competenţe transdisciplinare.
3. Nivelul de realizare psihologică: a) competenţe cognitive; b) competenţe noncognitive (afective, motivaţionale, volitive, caracteriale); c) competenţe psihomotorii.
4. Gradul de realizare psihologică: a) competenţe de tip reproductiv; b) competenţe de tip productiv; c) competenţe de tip creativ (inovator).
5. Contextul în care sunt realizate: a) competenţe aflate la baza construcţiei curriculare a planului de învăţământ; b) competenţe aflate la baza construcţiei curriculare a programelor (şi a manualelor) şcolare.

6. Nivelul de distribuţie didactică: a) competenţe verticale; b) competenţe orizontale; c) competenţe transversale – transferabile la mai multe discipline de învăţământ şi domenii de cunoaştere; „demersuri metodologice comune diferitelor discipline, utilizate într-o varietate de situaţii având componente disciplinare şi tematice".
7. Gradul de generalitate: a) competenţe generale; b) competenţe speciale/specifice.

## Implicaţii la nivelul obiectivelor procesului de învăţământ

Competenţele sunt implicate la nivelul obiectivelor specifice şi generale ale activităţii de instruire, proiectate în contextul deschis al procesului de învăţământ, în perspectiva construcţiei curriculare a planului de învăţământ şi a programelor şcolare. Ele nu sunt evaluabile la nivelul sarcinilor didactice simple, definite în termeni de obiective concrete (operaţionale), realizabile în cadrul concret al lecţiei etc. Sunt angajate pedagogic la nivel de obiective specifice şi de obiective generale.

Competenţele specifice, raportate la un set cumulat de sarcini simple, îndeplinite pe termen mediu (unitate de învăţare, capitol, semestru sau chiar an şcolar), „se situează în mod obişnuit la nivelul obiectivelor specifice". Competenţele generale, raportate la o unitate curriculară amplă care concentrează numeroase sarcini complexe, „sunt formulate în mod obişnuit la nivel de obiective generale" care orientează valoric desfăşurarea activităţii de educaţie pe termen lung (an şi treaptă de învăţământ sau chiar pe perioada unui ciclu complet de învăţământ şcolar, cu clasele I-XII/XIII) (Renald, 2005, p. 251).

Relaţia dintre competenţe şi obiectivele specifice este valorificată la nivelul construcţiei disciplinelor de învăţământ, în contextul respectării particularităţilor psihologice ale acestora, identificate predominant în zona definitorie pentru: a) domeniul cognitiv – vezi majoritatea disciplinelor de învăţământ care au la baza construcţiei lor curriculare un model de cunoaştere ştiinţifică, tipic pentru ştiinţele logico-matematice, pentru ştiinţele naturii, pentru ştiinţele socioumane); b) domeniul noncognitiv – vezi majoritatea disciplinelor de învăţământ care solicită şi cultivă, în mod direct şi

indirect, atitudini socioafective, motivaţionale etc.; c) domeniul psihomotor – vezi disciplinele de învăţământ care au la baza construcţiei lor curriculare modelele care vizează aplicarea ştiinţelor şi a artelor (educaţia tehnologică, educaţia estetică, educaţia fizică/psihofizică). În acest context, diferenţele dintre un obiectiv specific şi o competenţă specifică sunt: a) „de natură existenţială; adică un obiectiv este un deziderat, iar competenţa presupune existenţa unei dovezi, a unui rezultat; b) determinate de modul de formulare; obiectivele prin „verb la conjunctiv – elevii vor fi capabili să analizeze...; competenţele prin „verb la infinitiv", urmat de un substantiv – a analiza harta conceptuală etc. În măsura în care o competenţă specifică integrează în structura sa de bază mai multe tipuri de cunoştinţe (declarative/teoretice; procedurale/aplicative; atitudinale/condiţionale), ea „poate constitui ţinta unor obiective operaţionale", concrete, observabile şi evaluabile pe termen scurt în cadrul lecţiei etc. (Dulamă, 2010, pp. 25-26).

Relaţia dintre competenţe şi obiectivele generale ale procesului de învăţământ este valorificată la nivelul construcţiei curriculare a planului de învăţământ, în funcţie de care sunt elaborate programele şcolare, distribuite pe trepte şi ani de învăţământ. În termeni de politică a educaţiei, o astfel de relaţie este susţinută prin definirea obiectivelor generale în termeni de „competenţe-cheie" aflate la baza construcţiei ariilor curriculare, necesare pentru integrarea raţională şi echilibrată a disciplinelor de învăţământ la nivelul planului de învăţământ. Semnificative sunt conceptele-cheie propuse de *Parlamentul European/Consiliul Uniunii Europene* (2006): 1) Competenţe de comunicare în limba maternă; 2) Competenţe de comunicare în limbi moderne, de circulaţie universală; 3) Competenţe fundamentale în matematică, ştiinţe ale naturii şi tehnologii; 4) Competenţe digitale; 5) Competenţe sociale şi civice; 6) Competenţe antreprenoriale; 7) Competenţe de expresie culturală; 8) Competenţe de a învăţa să înveţi.

O posibilă reproiectare a planului de învăţământ, realizată în perspectiva integrării principalelor discipline de învăţământ la nivelul unor arii curriculare construite în funcţie de tipul de competenţă/cunoaştere/inteligenţă.

| | | |
|---|---|---|
| Inteligenţa/Cunoaşterea verbală | Comunicare în limba română şi în limbi străine moderne | Limba şi literatura română. Limba latină; Limba şi literatura modernă străină, 1, 2, 3 |
| Inteligenţa/Cunoaşterea logico-matematică | Matematică – Informatică | Matematică (algebră, geometrie, trigonometrie). Informatică (...) |
| Inteligenţa/ Cunoaşterea explicativă, experimentală | Ştiinţe ale naturii | Geografie fizică, Biologie, Fizică, Chimie |
| Inteligenţa/Cunoaşterea interpretativă | Ştiinţe socioumane | Geografie socioumană, Istorie, Sociologie, Economie, Psihologie, Pedagogie, Filozofie (logică, etică, estetică, epistemologie) |
| Inteligenţa/Cunoaşterea aplicată | Ştiinţe şi arte aplicate | Educaţia tehnologică, Educaţia estetică, Educaţia fizică/ psihofizică |
| Inteligenţa existenţială; interpersonală, intrapersonală, socială, emoţională/Cunoaşterea existenţială | Educaţia socio-morală şi vocaţională | Dirigenţie (Convorbiri/ Dezbateri etice), Consiliere şi orientare şcolară şi profesională; Consiliere în carieră, Activităţi de educaţie nonformală (consultaţii individuale şi de grup, cercuri de specialitate) |

# BIBLIOGRAFIE


- Anderson, L.W.; Krathwohl, D. (Eds.) (2001), *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*, New York: Longman, New York
- Bîrzea, C. (1979), *Rendre opérationnels les objectifs pédagogiques*, Presses Universitaires de France, Paris
- Bloom, B.S.; Engelhart, M.D.; Hill, W.H.; Furst, E.J.; Krathwohl, D.R. (1956), *Taxonomy of Educational Objectives: I. Cognitive Domain*, D. Mc.Kay Co., New York
- Bloom, B.S. (1969), *Taxonomie des objectifs pedagogiques I, Domaine cognitiv*, Education Nouvelle, Montreal
- Bloom, B.S. (1971), *Taxonomy of Educational Objectifs, Hanbook I: Cognitive Domaine*, David Mc.Kay Company Inc., New York
- Bloom, B.S. (1976), *Humans Characteristics and School Learning*, Mc.Graw-Hill Book Co., New York
- Botkin, J.W.; Mahdi, E.; Maliţa, M. (1981), *Orizontul fără limite al învăţării. Lichidarea decalajului uman*, Editura Politică, Bucureşti
- Brien, R. (1997), *Sciences cognitive et formation*, Presses de l'Univesité de Québec, Montreal
- Cerghit, I.; Vlăsceanu, L. (coord.) (1988), *Curs de pedagogie*, Universitatea din Bucureşti, Bucureşti
- Cerghit, I. (2006), *Metode de învăţământ*, ediţia a IV-a, Editura Polirom, Iaşi
- Cristea, S. (2015), *Dicţionar Enciclopedic de Pedagogie, vol. I, A-C*, Didactica Publishing House, Bucureşti
- Cristea, S. (2016), *Concepte fundamentale în pedagogie, vol. 3, Finalităţile educaţiei*, Didactica Publishing House, Bucureşti
- Cristea, S. (2018), *Concepte fundamentale ale pedagogiei, vol. 8, Obiectivele instruirii/procesului de învăţământ*, Didactica Publishing House, Bucureşti
- Delors, J. (coord.) (2000), *Comoara lăuntrică. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaţionale pentru Educaţie în secolul XXI*, Editura Polirom, Iaşi
- Dewey, J. (1972), *Democraţie şi educaţie. O introducere în filozofia educaţiei*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti

- D'Hainaut, L. (1988), *Des fins aux objectifs de l'éducation, 5-e éd.*, Labor, Bruxelles
- Legendre, R. (2005), *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3-e edition, direction editoriale, Guerin, Montreal
- Morandi, F.; La Borderie, R. (2010), *Dictionnaire de pédagogie 120 notions-clés. 320 entrées. Classement thématique*, Nathan, Paris
- Bârsănescu, Ştefan (coord.) (1969), *Dicţionar de pedagogie contemporană*, Editura Enciclopedică Română, Bucureşti
- Dulamă, M.E. (2010), *Fundamente despre competenţe. Teorie şi aplicaţii*, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca
- Faure, E. (1974), *A învăţa să fii. Un Raport UNESCO*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti
- Gagné, R.M. (1975), *Condiţiile învăţării*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti
- Galperin, P.I. (1975), *Studii de psihologia învăţării*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti
- Hameline, D. (1979), *Les objectifs pédagogiques en formation initial et en formation continue*, ESE/Entrepise Moderne d'Edition, Paris
- Huitt, W. (2011), *Bloom et al.'s taxonomy of the cognitive domain. Educational Psychology Interactive*, Valdosta, GA: Valdosta State University
- Lengrand, P. (1973), *Introducere în educaţia permanentă*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti
- Krathwohl, D.R.; Bloom, B.S.; Masia, B.B. (1964), *Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals. Handbook II: affective domain*, David McKay, New York
- Mager, R.F. (1962), *Preparing Instructional Objectives*, Palo Alto, Fearon
- Perrenoud, Ph. (1997), *Construire des compétences a l'école*, E.S.F., Paris
- Popovici-Borzea, A. (2017), *Integrarea curriculară şi dezvoltarea capacităţilor cognitive*, Editura Polirom, Iaşi
- Raynal, F.; Rieunier, A. (1997), *Pédagogie: dictionnaire des concepts clés – Apprentissages, formation, psychologie cognitive*, E.S.F., Paris
- Roegiers, X. (2000), *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, De Boeck Université, Bruxelles

- Văideanu, G. (1988), *Educația la frontiera dintre milenii*, Editura Politică, București
- *** *Enciclopedia de Filozofie și Științe Umane* (2004), Editura ALL, București
- *** *Filosofia de la A - Z. Dicționar Enciclopedic de Filozofie* (1999), Editura ALL, București
- *** *Les réformes de l'éducation: experiences et perspectives* (1980), UNESCO, Paris

# VI.

# TEORIA ŞI METODOLOGIA CURRICULUMULUI

*SORIN CRISTEA*

## 1. STATUT EPISTEMOLOGIC, DEZVOLTĂRI ACTUALE, DOMENII DE CERCETARE

La nivel de statut epistemologic, *Teoria şi metodologia curriculumului* constituie o ştiinţă a educaţiei fundamentală, situată în sistemul ştiinţelor pedagogice (sau al ştiinţelor educaţiei) alături de *Teoria generală a educaţiei* (*Fundamentele pedagogiei*) şi de *Teoria generală a instruirii* (*Didactica generală*). Ştiinţificitatea sa poate fi probată la nivel de obiect de studiu specific, normativitate specifică, metodologie de cercetare specifică. În această perspectivă, putem adopta formula de *Teoria curriculumului.*

Obiectul de studiu specific al *Teoriei curriculumului* îl reprezintă activitatea de proiectare curriculară a educaţiei şi a instruirii la toate nivelurile sistemului şi ale procesului de învăţământ. La acest nivel este necesară elaborarea unui concept pedagogic fundamental propriu, conceptul-cheie de curriculum, definit şi analizat în sens: a) general, filozofic – ca paradigmă a pedagogiei/ştiinţelor pedagogice/ştiinţelor educaţiei, afirmată în epoca istorică postmodernă (contemporană), din a doua jumătate a secolului XX până în prezent; b) specific, tehnologic, ca model special de proiect pedagogic, centrat asupra finalităţilor educaţiei, de sistem (idealul educaţiei, scopurile generale, strategice) şi de proces (obiectivele generale şi specifice ale planului de învăţământ şi ale programelor şcolare), construite la nivelul

interdependenței necesară între cerințele educației și ale educatului, psihologice (exprimate în termeni de competențe generale și specifice) și sociologice (exprimate în termeni de conținuturi de bază, validate de societate).

Normativitatea necesară la nivelul teoriei curriculumului, special pentru ordonarea obiectului de studiu specific (proiectul pedagogic curricular), implică următoarele axiome ale proiectării curriculare a educației și a instruirii: a) axioma abordării globale a proiectului curricular la nivelul corespondențelor pedagogice necesare între: obiective – conținuturi de bază – metode – evaluare; b) axioma raportării proiectului curricular la un context deschis, dependent de resursele pedagogice (informaționale, umane, didactico-materiale, financiare) existente – formele de organizare a activității de educație/instruire, determinate social și/sau inițiate de educator (profesor) – stilurile pedagogice disponibile (manageriale, didactice/de predare, de învățare, de evaluare; socioafective); c) axioma stabilizării valorice a proiectului curricular la nivelul corelației obiective – conținuturi de bază; d) axioma flexibilizării metodologice a proiectului curricular la nivel de metode – evaluare; forme de organizare – stiluri pedagogice. Pe baza acestor axiome, la nivel de cercetare pedagogică *fundamentală*, pot fi construite legile proiectării curriculare și principiile generale și specifice ale proiectării curriculare – a educației și a instruirii (Cristea, 2015, p. 204).

Metodologia de cercetare specifică a teoriei curriculumului este promovată în acord cu obiectul de studiu specific și cu normativitatea specifică, angajată în ordonarea obiectului specific, la nivel macrostructural (prin axiome și legi) și microstructural (prin principii generale și specifice). În această perspectivă, în condiții de cercetare pedagogică fundamentală pot fi construite modele-ideale de proiectare curriculară a educației și a instruirii necesare la nivel de sistem (reforma sistemului de învățământ) și de proces: planul de învățământ, programele școlare, manualele școlare, auxiliarele școlare, activitatea profesorilor (pe trepte, ani, semestre de învățământ; capitole, module/submodule de studiu, unități de instruire/învățare, lecții etc.).

La nivel de „dezvoltări actuale", *Teoria curriculumului* este confirmată ca știință pedagogică sau știință a educației fundamentală, alături de *Teoria generală a educației* (*Fundamentele pedagogiei*) și de *Teoria generală a*

*instruirii* (*Didactica generală*). Este consolidată formal prin integrarea sa în curriculumul universitar pedagogic ca disciplină academică obligatorie care asigură trunchiul ştiinţific general şi comun, necesar pentru formarea iniţială şi continuă a profesorilor de la toate treptele şi disciplinele de învăţământ. Teoria curriculumului contribuie la construcţia şi dezvoltarea intradisciplinară şi interdisciplinară a unor noi ştiinţe ale educaţiei, care pot fi integrate în curriculumul pedagogic universitar şi postuniversitar, cu statut opţional sau facultativ: managementul curriculumului („management de curriculum"), sociologia curriculumului, psihologia curriculumului etc.

În plan epistemologic, dezvoltarea actuală a *Teoriei curriculumului* depinde de capacitatea sa de delimitare şi consolidare a unui obiect de studiu specific – proiectarea educaţiei şi a instruirii la toate nivelurile sistemului şi ale procesului de învăţământ – definit şi analizat prin concepte pedagogice proprii (curriculum etc.), ordonat prin normativitate proprie (axiome, legi, principii), perfecţionat prin promovarea unei cercetări pedagogice proprii, fundamentală şi operaţională. Pe această cale, poate fi eliminată tendinţa afirmării *Teoriei curriculumului* doar prin preluarea necondiţionată, epistemologic şi deontologic, a unor concepte pedagogice fundamentale definite şi analizate de *Teoria generală a educaţiei* (finalităţile educaţiei, conţinuturile generale ale educaţiei, sistemul de educaţie/învăţământ) şi de *Teoria generală a instruirii* (obiectivele educaţiei/instruirii – ca finalităţi microstructurale ale procesului de învăţământ, conţinuturile instruirii/procesului de învăţământ – planul de învăţământ, programele şcolare etc.).

*Teoria curriculumului* valorifică aceste concepte din perspectiva propriului său domeniu de cercetare. Este consolidată epistemologic prin articularea unor concepte pedagogice proprii: curriculumul – ca paradigmă şi ca model de proiectare; finalităţile educaţiei – ca fundamente specifice ale curriculumului; tipurile de curriculum, produsele curriculumului (reforma învăţământului; planul de învăţământ, programele, manualele şi auxiliarele şcolare; proiectul de lecţie etc.), procesul de elaborare a curriculumului (prin acţiunile de organizare – planificare – realizare-dezvoltare, evaluare, implementare). Aceste concepte, integrate în matricea disciplinară a *Teoriei curriculumului*, sunt ordonate prin normativitatea specifică domeniului şi

perfecționate prin metodologia specifică, necesară pentru proiectarea curriculară eficientă a educației și a instruirii, în orice context, abordat global și deschis.

Receptarea, înțelegerea și aplicarea problematicii *Teoriei curriculumului* – în context pedagogic formal și nonformal (cu deschideri multiple și spre informal) – solicită studiul aprofundat al conceptelor care definesc și analizează educația și instruirea la nivel de *Teoria generală a educației/Fundamentele pedagogiei* și de *Teoria generală a instruirii/Didactica generală*. Avem în vedere în mod special studiul conceptelor pedagogice fundamentale care definesc și analizează finalitățile educației (macrostructurale, ale sistemului de învățământ, și microstructurale, ale procesului de învățământ) și conținuturile generale ale educației (morale, intelectuale, tehnologice, estetice și psihofizice), reflectate la nivelul instruirii în cadrul planului de învățământ, a programelor și a manualelor școlare. Ca urmare, în plan didactic, studiul *Teoriei instruirii* trebuie precedat de studiul *Teoriei generale a educației* și al *Teoriei generale a instruirii* (*Didacticii generale*).

În această perspectivă *epistemologică* și *logică*, praxiologică și deontologică, poate fi avansată formula de *Teoria generală a curriculumului* propusă și argumentată în literatura de specialitate (De Landsheere, 1992, pp. 87-483; Negreț-Dobridor, 2008).

*Teoria generală a curriculumului* are ca obiect de studiu specific curriculumul ca proiect pedagogic (de educație, de instruire) raportat la „trei concepții fundamentale", care promovează centrarea „asupra cunoștințelor care trebuie dobândite, asupra elevului sau asupra societății". Integrarea lor permite abordarea globală a curriculumului, care angajează: 1) Construcția curriculumului la nivelul interdependenței necesară între cerințele față de educație și educat, psihologice (centrarea asupra elevului) și sociale (centrarea asupra cunoștințelor care trebuie învățate de elev, determinate de cerințele societății); 2) Raportarea permanentă la „didactica generală", înțeleasă ca metodologie generală a educației aplicată la instruire în contextul procesului de învățământ; 3) Reconstrucția didacticilor disciplinelor de învățământ (limba și literatura maternă, limbi străine, matematică, științe ale naturii, geografie, istorie, economie, educație ecologică, educație morală etc.).

1. Construcţia curriculumului, iniţiată de R.W. Tyler (1949), la nivel raţional are ca premisă, de ordin normativ, definirea scopurilor şi a obiectivelor în termeni psihologici de „comportamente cognitive", de conţinuturi de bază, validate de societate. Definirea scopurilor şi obiectivelor, realizată la nivelul unor „taxonomii cognitive, afective şi psihomotorii", determină pedagogic „conţinuturile curriculumului" care concentrează pedagogic „ansamblul cunoştinţelor" teoretice (savoir) şi aplicative (savoir-faire) şi al atitudinilor (savoir-être) „pe care elevul trebuie să le dobândească, în mod normal, pe parcursul unui ciclu de instruire", în condiţii de „monodisciplinaritate, interdisciplinaritate, multidisciplinaritate, pluridisciplinaritate, transdisciplinaritate" (De Landsheere, 1992).
2. Raportarea permanentă a curriculumului la „didactica generală" are în vedere calitatea acesteia de „metodologie generală" (a educaţiei aplicată la instruire), care reprezintă „ansamblul de principii normative, de reguli şi de procedee aplicabile în mod egal la diversele discipline de învăţământ". În această perspectivă, „în numeroase ţări – Germania, Rusia, Polonia, Ungaria... – termenul de didactică generală desemnează teoria generală a învăţământului sau teoria generală a proceselor educative", necesară pentru înţelegerea şi aplicarea curriculumului (De Landsheere, 1992, p. 120). Este vizat curriculumul care valorifică: a) prioritar, resursele psihologice ale elevului, nu „mitul metodei"; b) eficient, conţinutul instruirii, validat social, prelucrat pedagogic, care trebuie descoperit, reconstruit şi interiorizat de elev în relaţie eficientă cu profesorul; c) strategic, mai multe modele de proiectare promovate de: pedagogia prin obiective, pedagogia non-directivistă, pedagogia instruirii diferenţiate sau individualizate; pedagogia bazată pe tutoriat (vezi teoria constructivistă socioculturală, lansată de Vîgotski, promovată de Bruner în S.U.A.); pedagogia instruirii/învăţării depline (Bloom), pedagogia instruirii personalizate etc. (De Landsheere, 1992).

3. Reconstrucția didacticilor disciplinelor de învățământ are la bază didactica generală, concepută ca „metodologie generală" aplicabilă la toate disciplinele de învățământ. Susține didacticele particulare care promovează „metodologiile speciale", pe discipline și trepte de învățământ (De Landsheere, 1992, p. 120). Implică valorificarea unor concepte elaborate de teoria curriculumului într-un cadru epistemologic intradisciplinar (prin raportare la problematica didacticii generale) și interdisciplinar (prin raportare la problematica psihologiei și a sociologiei educației, aplicată la specificul fiecărei discipline de învățământ): a) reprezentările cunoașterii; b) obstacolul cognitiv (Bachelard) sau dezechilibrul epistemologic (Piaget), obiectiv și subiectiv – pe care elevul trebuie să-l depășească prin acțiunea de învățare/autoînvățare; c) transpunere didactică – „trecerea de la o cunoștință de referință (științifică etc.) la o cunoștință de învățat"; d) tramă conceptuală – „un ansamblu limitat de concepte-cheie proprii unui domeniu care prezintă un caracter integrator"; e) câmp conceptual – „demers de învățare care nu este liniar, ci mai mult arborescent"; f) observare – a unor fapte din natură și societate, necesare în învățare/autoînvățare; g) inginerie didactică – „are ca obiect procedeele de învățământ care utilizează mijloacele tehnologice (De Landsheere, 1992).

La nivel de „domenii de cercetare", angajate de teoria curriculumului, evidențiem structura de bază a acestei discipline cu statut academic. Aceasta include:

1. Conceptul de curriculum, definit în sens: a) general, filozofic – ca paradigmă a pedagogiei) și b) specific, tehnologic – ca proiect pedagogic de un anumit tip, centrat asupra finalităților educației construite la nivelul interdependenței dintre cerințele, față de educație și educat, psihologice/exprimate în termeni de competențe și sociale/exprimate în termeni de conținuturi de bază, validate de societate.
2. Fundamentele generale a curriculumului, abordat ca proiect pedagogic, de un anumit tip: a) etimologice – referitoare la originile și semnificațiile lingvistice ale termenului de curriculum; b) istorice – referitoare la evoluția premodernă, modernă, postmodernă a

curriculumului; c) filozofice – referitoare la filozofia educaţiei şi la criteriile epistemologice aflate la baza curriculumului; d) sociologice – referitoare la resursele culturale ale curriculumului; e) psihologice – referitoare la teoriile învăţării tratate ca modele de instruire la nivelul curriculumului; f) politice – referitoare la deciziile normative, legislative, adoptate pentru realizarea şi dezvoltarea curriculumului.

3. Fundamentele specific pedagogice ale oricărui proiect pedagogic de tip curricular – finalităţile educaţiei: a) macrostructurale: idealul educaţiei, scopurile generale ale educaţiei/aflate la baza oricărui proiect curricular la nivelul sistemului de învăţământ; b) microstructurale: obiectivele generale, specifice, concrete (operaţionale) ale educaţiei/instruirii aflate la baza oricărui proiect curricular la nivelul procesului de învăţământ.
4. Resursele curriculumului, identificate la nivel de: a) produse superioare ale culturii: religia, arta, filozofia, ştiinţele (logico-matematice, ale naturii; socioumane), tehnologia (ştiinţele şi artele aplicate în viaţa socială); b) cerinţe pedagogice ale comunităţii (internaţionale, naţionale, teritoriale, locale; şcolare, interşcolare etc.); c) experienţe de învăţare ale educatului (elevului etc.), condiţionate de stadiul atins în instruire, de potenţialul psihologic cognitiv şi noncognitiv angajat, de calitatea mediului socio-educaţional.
5. Modalităţile de realizare ale curriculumului: a) tipurile de curriculum, stabilite în funcţie de formele de organizare a educaţiei (curriculum formal, nonformal; informal/ascuns); de gradul de generalitate/ obligativitate (curriculum obligatoriu – opţional – facultativ); de sfera de reprezentare (curriculumul internaţional – european – naţional – teritorial – local); de raportul dintre concepţie şi realizare (curriculum conceput – curriculum realizat – curriculum zero); b) nivelurile, treptele, ciclurile – curriculare, determinate la nivelul structurii de organizare a sistemului de învăţământ; c) ariile curriculare, determinate de competenţele generale sau de tipurile de

cunoaștere angajate pedagogic în proiectarea curriculară a planului de învățământ.

6. Construcția curriculumului, realizată la nivel de: a) proces: organizarea resurselor pedagogice existente/disponibile – planificarea activității de referință (programă școlară, lecție etc.) – realizarea-dezvoltarea planificării în condiții de evaluare continuă cu scop de reglare-autoreglare; b) produs: proiect curricular de: reformă a sistemului de învățământ; plan de învățământ; programă școlară; auxiliar școlar, activitate a profesorului (pe treaptă/an/semestru de învățământ; capitol, modul/submodul de studiu, unitate de instruire/învățare; lecție etc.).
7. Proiectarea curriculară a lecției, ca formă principală de organizare concretă a activității de instruire în contextul procesului de învățământ, este concepută în raport de funcțiile conducerii manageriale ale activității de instruire, angajate, în mod obiectiv, la nivel de: a) organizare curriculară a resurselor pedagogice ale lecției (informaționale, umane, didactico-materiale); b) planificare curriculară a lecției: scop general, obiective concrete (operaționale); conținuturi de bază, metode de instruire; strategii de evaluare; c) realizare curriculară a activității de instruire planificată, dezvoltată în context deschis, ca „scenariu didactic deschis", care include: c-1) un moment organizatoric; c-2) comunicarea pedagogică a scopului general și a obiectivelor concrete (operaționale) ale lecției; c-3) evaluarea inițială (verificarea lecției anterioare); c-4) predarea-învățarea-evaluarea continuă; c-5) evaluarea finală (Cristea, 2016, pp. 13-15, 18).

## 2. CONCEPTUL DE CURRICULUM – PERSPECTIVE DE ANALIZĂ. TIPOLOGII

Conceptul de *curriculum* poate fi definit în sens general, filozofic – ca paradigmă a pedagogiei –, și specific, tehnologic, ca proiect pedagogic de un anumit tip, centrat asupra finalităților educației construite la nivelul

interdependenţei dintre cerinţele faţă de educaţie şi educat, psihologice (exprimate în termeni de competenţe) şi sociale (exprimate în termeni de conţinuturi de bază, validate de societate, la diferite intervale de timp).

Analiza conceptului de curriculum, definit în mod special la nivel de proiect pedagogic (educativ, de educaţie, de instruire), de un anumit tip, global şi deschis, poate fi realizată din mai multe perspective.

## 2.1. Perspective de analiză: istorică, epistemologică, la nivel de politică a educaţiei

Perspectiva de analiză istorică evidenţiază faptul că termenul de *curriculum* a fost lansat în secolele XVI-XVII, la Universităţile din Leida (Olanda) (1582) şi Glasgow (Scoţia) (1633). Este consemnat în documentele oficiale care stabilesc conţinuturile programelor cu referinţă la „întregul curs multianual urmat de fiecare student, nu doar la unitatea pedagogică mai restrânsă" (David Hamilton, *Curriculum History*, Deakin University Press, Geelong, Victoria, Australia, 1999, apud Negreţ-Dobridor, 2000, p. 161).

O „naştere americană" a curriculumului este înregistrată în secolul al XIX-lea. „Raportul Yale" (1828) concepe curriculumul la nivelul relaţiei dintre materiile de studiu şi capacităţile psihice ale studenţilor. Este un model lingvistic, confirmat de preşedintele Universităţii Harvard, Charles W. Eliot (1834-1926). El recomandă proiectarea conţinuturilor învăţământului în funcţie de „patru categorii/căi de cunoaştere. Un alt model, conceput de W.T. Harris (1835-1909), comisarul guvernamental pentru educaţie al S.U.A. (1889-1906), propune elaborarea curriculumului în funcţie de „cinci mari diviziuni ale vieţii omului", înţelese ca „ferestre ale sufletului" care determină alegerea principalelor discipline de învăţământ: aritmetica, geografia, istoria, gramatica şi literatura (Negreţ-Dobridor, 2000, p. 162; W.F. Pinar, W.M. Reynolds, P. Slattery & P. M. Taubman, 2001).

În pedagogia modernă este evidentă contribuţia specială a lui John Dewey. În *Crezul meu pedagogic* (1897), conţinuturile curriculumului sunt raportate la noţiunea de educaţie concepută ca „reconstrucţie continuă – pedagogică şi socială – a experienţei" individuale (psihologice) a elevului (Dewey, 1992, p. 52) În *Copilul şi curriculumul* (1902), Dewey evidenţiază necesitatea proiectării conţinuturilor programelor şcolare prin raportarea

cunoștințelor științifice, elaborate și validate deja social, la experiența de viață a elevilor, condiționată de vârsta lor psihologică și de mediul comunitar (Dewey, 1977).

În anii următori, termenul de *curriculum* devine „un concept operațional" prin contribuția a doi pedagogi, Franklin Bobbit și Werret Charters.

Franklin Bobbit, în cartea *The Curriculum* (1918), evidențiază importanța obiectivelor definite în termeni de aptitudini, necesare pentru integrarea în viața socială, care pot fi dobândite în condiții de instruire formală, dar și nonformală. În cartea *How to Make a Curriculum* (1924) sunt identificate „800 de obiective și de activități corelate cu ele", propuse de profesorul-proiectant în cadrul unui „demers sextafazic", care include: *selectarea*, *accentuarea* (obiectivelor importante), *eliminarea* (unor obiective neimportante), *implicarea* (comunității educaționale), *diferențierea* (pe grupe și individual), *etapizarea* (procesului de îndeplinire a obiectivelor în timp, în context formal și nonformal).

Werret Charters, în cartea *Curriculum Construction* (1923), propune un model de proiectare care tinde spre „un consens social în cadrul comunității", posibil prin parcurgerea următoarelor etape: 1. Stabilirea principiilor de proiectare care au în vedere legăturile necesare între scopurile și obiectivele programei – trebuințele și experiențele de învățare individuale – activitățile de instruire necesare; 2. Utilizarea obiectivelor comportamentale (behavioral objectives); 3. Derivarea obiectivelor din trebuințele de învățare ale elevilor (și ale comunității), verificate și analizate în context formal și nonformal; 4. Construirea propriu-zisă a curriculumului, conceput ca produs (programa unei discipline de învățământ) și ca proces, în care obiectele de studiu se încrucișează și se întrepătrund (Negreț-Dobridor, 2008).

Elaborarea curriculumului la nivel de concept pedagogic fundamental este definitivată în epoca istorică postmodernă (contemporană), desfășurată de la mijlocul secolului XX până în prezent. Este inițiată de Ralph W. Tyler, care definește curriculumul la nivel normativ prin elaborarea principiilor de proiectare care trebuie să ordoneze activitatea de instruire: a) definirea scopurilor și obiectivelor în termeni psihologici (de „comportamente cognitive") și sociali (de conținuturi recunoscute și solicitate de societate la nivel

academic şi comunitar); b) alegerea experienţelor de învăţare în funcţie de scopurile şi obiectivele propuse; c) organizarea experienţelor de învăţare prin forme şi metode didactice adecvate; d) evaluarea, pe baza criteriilor integrate în structura scopurilor şi obiectivelor comunicate la începutul activităţii de instruire (Tyler, 1949).

Ralph W. Tyler fixează în ordine liniară componentele de bază ale curriculumului conceput ca model raţional de proiectare a activităţii de instruire. Datorită accesibilităţii sale, modelul a fost preluat şi utilizat pe larg în anii 1960-1970, cu influenţe, pozitive şi negative, prelungite până în prezent. Criticile aduse fac referinţă la faptul că modelul: a) raţional, inspirat de ideologia managementului, „eluda problemele subiectivităţi şi ale destinului solitar al fiecărui learner, ca personalitate în devenire" (Negreţ-Dobridor, 2008, p. 167); b) liniar, preocupat să articuleze, „în ordine strictă", componentele proiectului, inhiba înţelegerea raporturilor de interdependenţă existente, dependente de calitatea şi dinamica resurselor pedagogice (informaţionale, umane, didactico-materiale, spaţiale, temporale) angajate în context deschis.

Modelele de reprezentare a curriculumului (interacţionist, naturalist, dinamic, circular, triunghiular, pentagonal, sferic/concentric) promovate ulterior au vizat în mod special evidenţierea corelaţiilor funcţionale existente între principalele componente ale curriculumului (obiectivele – conţinuturile – metodele – evaluarea, raportate la un context deschis), conceput ca proiect educativ special, care poate fi valorificat în reconstrucţia planului de învăţământ şi a programelor şcolare, dar şi a fiecărei activităţi a profesorului (lecţie etc.) (vezi Negreţ-Dobridor, 2008, pp. 168-171; 194; Potolea, Neacşu, Iucu & Pânişoară, coord., 2008, pp. 144-150; Potolea, 2002, pp. 69-84; Cristea, 2000, pp. 84-89; Cristea, 2015, pp. 766-782).

Perspectiva de analiză epistemologică a curriculumului este creată în mod special în *Enciclopediile* şi în *Dicţionarele* de specialitate. La acest nivel trebuie rezolvată problema generată de dezechilibrul persistent între *practica* promovării curriculumului, în expansiune continuă, şi cercetarea pedagogică fundamentală a curriculumului, insuficient dezvoltată (Goodlad, 1991, pp. 3-9).

Dificultăţile majore sunt înregistrate chiar în cazul definirii *curriculumului*, care rămâne „unul dintre cele mai dificile şi controversate concepte din domeniul ştiinţelor educaţiei" deoarece, pe de o parte, întreţine o largheţe foarte mare în interpretarea conţinutului său, iar pe de altă parte, exersează „o reducere a semnificaţiilor sale, considerată uneori favorabilă, alteori simplificatoare" (Papuc, 2005, p. 4).

Pe acest fond, în literatura de specialitate pot fi întâlnite numeroase definiţii, unele complementare, altele aflate în raporturi opuse sau contractorii. O cercetare fundamentală, întreprinsă de UNESCO în 1979, cu contribuţia mai multor specialişti (printre care şi George Văideanu), evocă o comunicare a lui W.P Siegel (*Reflecţii privind evaluarea curriculumului. Seminar regional privind tehnicile evaluării curriculumului*, Caracas, 7-16 octombrie 1974), semnalează „existenţa a douăzeci şi şapte de modalităţi diferite de a defini sau caracteriza termenul de *curriculum* (L. D'Hainaut, coord., 1981).

*Enciclopedia Internaţională a Educaţiei* (1985) include mai multe definiţii ale *curriculumului* care, în evoluţie istorică, reprezintă: a) „viaţa şi programul şcolii" (Ruggs, 1947); b) studiul esenţial realizabil prin cele mai importante discipline de învăţământ grupate pe arii mari: limba şi literatura maternă; limbi şi literaturi străine; ştiinţe matematice; ştiinţe exacte (n.n. – ştiinţe ale naturii; ştiinţe sociale şi umane; istorie – Bestow, 1955); c) ansamblul experienţelor propuse de şcoală, necesare pentru însuşirea conţinuturilor incluse în diferite materii şcolare, cu scopul disciplinării elevilor la nivel de gândire şi de activitate în grup (Smith et al., 1957); d) un plan de pregătire a elevilor, realizat prin conţinuturile specifice activităţii de instruire (Goodlad, 1959); e) „un plan de învăţare" ce poate fi dezvoltat în diferite medii de educaţie şi instruire (Taner, 1962); f) un ansamblu de modele de gândire care au la bază experienţa cunoaşterii, confirmată social, care stimulează dezvoltarea personalităţii elevilor, în funcţie de context (Belth, 1965); g) o cercetare metodică a căilor prin care componentele esenţiale ale materiilor şcolare şi ale mediului social înconjurător sunt identificate şi înţelese de elevi (Westbury & Steiner, 1971; Husen, Neville & Postlethwaite, 1985).

Definiţiile analitice evidenţiază calitatea curriculumului de: a) model de proiectare, care „presupune ideea unei pluralităţi organizate de conţinuturi cognitive", dar şi noncognitive, determinate de finalităţile asumate; b) proces, care presupune existenţa unui plan de educaţie/instruire/învăţare/evaluare/autoevaluare, „etalat şi ordonat în timp"; c) sistem care presupune că activitatea de instruire organizată în contextul procesului de învăţământ „se derulează în cadrul şi sub controlul unei instituţii de educaţie formală" (*Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 1998, pp. 239-242).

Curriculumul poate fi definit la nivel: a) etimologic – *currere*, în limba latină, semnifică: „un teren sau un câmp destinat curselor; un hipodrom (în care are loc cursa) sau cursa însăşi"; b) formal – „subdiviziune a educaţiei care se raportează la interacţiunile existente între diferitele procese ale acesteia, care permite crearea unui model global"; c) conceptual – „domeniu al cercetării fundamentale care are în vedere situaţia actuală şi prospectivă a unui sistem de învăţământ"; d) operaţional – „ansamblu structurat de acţiuni care permit elaborarea unui plan de învăţământ şi a unor programe de studii pentru şcolile integrate în sistemul de învăţământ"; e) genetic – „infrastructură pedagogică rezultată în urma deciziei politice a unei regiuni sau ţări"; f) structural – „ansamblul de elemente interactive organizate şi structurate şi de procese care duc la elaborarea, implementarea şi evaluarea programelor de studii"; g) funcţional – „ansamblu de cunoştinţe, activităţi şi resurse care favorizează condiţiile necesare care asigură continuitatea experienţei educative" prin elaborarea de „programe de studii specifice", în funcţie de valorile şi finalităţile educaţiei (*Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3e édition, 2005, p. 323). În această perspectivă, un dicţionar de specialitate enciclopedic poate propune o analiză amplă a conceptului de curriculum, definit ca paradigmă (mod de abordare epistemologică) a pedagogiei în epoca postmodernă (contemporană) şi ca tip special de proiect pedagogic, aplicabil la toate nivelurile sistemului şi ale procesului de învăţământ (Cristea, 2015).

Definiţiile sintetice ale curriculumului sunt fixate în cadrul activităţii de proiectare a educaţiei/instruirii în contextul deschis al sistemului şi al

procesului de învățământ. La nivel de concept pedagogic fundamental, curriculumul reprezintă:

1. „Un ansamblu de acțiuni planificate pentru a suscita instruirea, care include: definirea obiectivelor învățământului, conținuturile, metodele (inclusiv evaluarea), materialele (inclusiv manualele școlare) și dispozitivele referitoare la formarea adecvată a profesorilor" (De Landsheere, 1979, p. 65).
2. „Un program de activități astfel alcătuit încât să formeze elevul conform obiectivelor și scopurilor educaționale", realizabile la nivel de „plan de învățământ, programă școlară, manuale școlare, îndrumări metodice", prin conținuturi, metode, moduri de organizare, tehnici de evaluare, „privite în interacțiune" (*Dicționar de pedagogie*, 1979, p. 111).
3. „Un enunț al intențiilor de formare, care cuprinde: definirea publicului-țintă, finalitățile, obiectivele, conținuturile, descrierea sistemului de evaluare, planificarea activităților, efectele așteptate cu privire la modificarea atitudinilor și a comportamentelor" (Raynal & Rieunier, 1997, p. 96).
4. „Ansamblul finalităților, specificațiilor de conținut, jaloanelor procedurale și resurselor – metodologice, docimologice, manageriale etc. – necesare pentru desfășurarea unui proces educațional" (*Științele educației. Dicționar Enciclopedic*, vol. 1, coord. Eugen Noveanu, 2007, p. 252).
5. „Un model de proiect pedagogic care anticipează reușita în educație/instruire prin optimizarea permanentă a raporturilor dintre componentele sale structurale (finalitățile – conținuturile – metodele – evaluarea) și contextuale (formele de organizare, resursele pedagogice, stilurile pedagogice, etosul pedagogic, ideologia pedagogică) la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ" (Cristea, 2015, p. 808).

Perspectiva de analiză a curriculumului la nivel de politică a educației este dependentă de stadiul de maturitate epistemologică atins în domeniul teoriei curriculumului și de modelul de curriculum adoptat.

Stadiul de maturitate epistemologică atins de teoria curriculumului poate fi probat prin definirea și analiza curriculumului la nivel de concept pedagogic fundamental. Altfel, nu pot fi eliminate cauzele care întreţin: a) proliferarea definiţiilor care au ca pretext curriculumul; b) imprecizia termenului de curriculum accentuată prin extinderea sau reducerea semnificaţiilor (necontrolate epistemologic); c) tehnicizarea excesivă a limbajului (utilizat de „experţi"); d) supralicitarea procedurilor formale, birocratice (în detrimentul valorilor normative); e) menţinerea unor formule, identificabile uneori și în limbajul de specialitate, care pun semnul egalităţii între curriculum și conţinutul învăţământului sau tratează evaluarea în afara curriculumului în spiritul unor paradigme depășite istoric.

Din perspectiva politicii educaţiei, în anii 1970-1980, definirea curriculumului este realizată special în cadrul unor „studii pentru UNESCO", pe fondul unor „linii de forţă" necesare pentru construcţia unui concept pedagogic fundamental stabilizat epistemologic dincolo de orice *variaţii* care pot să apară din diferite cauze externe, empirice sau ideologice. La acest nivel, „un curriculum este un proiect educativ care definește: a) ţelurile, scopurile și obiectivele unei acţiuni educative; b) căile, mijloacele și activităţile folosite pentru a atinge aceste scopuri; c) metodele și instrumentele pentru a evalua în ce măsură acţiunea a dat roade" (D'Hainaut, coord., 1981, p. 83).

„Ţelurile" reprezintă finalităţile macrostructurale ale educaţiei care pot fi identificate la nivel de ideal al educaţiei și de scopuri generale strategice. „Scopurile și obiectivele" reprezintă finalităţile microstructurale ale procesului de învăţământ, care pot fi identificate la nivel de obiective generale, specifice și concrete. „Căile, mijloacele și activităţile folosite pentru realizarea scopurilor" (obiectivele generale și specifice) reprezintă conţinuturile, metodele didactice și formele de organizare a activităţii (formală, nonformală; lecţie etc.). „Metodele și instrumentele pentru a evalua în ce măsură acţiunea a dat roade" reprezintă strategiile de evaluare necesare pentru reglarea-autoreglarea activităţii.

Modelul de curriculum adoptat este dependent de teoriile angajate în proiectarea și realizarea proiectelor curriculare implicate la scara întregului sistem și proces de învăţământ. Avem în vedere teoriile curriculumului

care pun accent pe construcţia planului de învăţământ, a programelor şi a manualelor şcolare în funcţie de valorile culturale, confirmate social-istoric şi academic, de experienţa de viaţă a educatului, de resursele cognitive şi noncognitive ale acestuia sau de cerinţele de dezvoltare şi emancipare a societăţii pe termen mediu şi lung. Diversitatea acestora nu exclude, ci presupune valorificarea permanentă a „modelului academic", care asigură construcţia oricărui proiect educativ (centrat pe experienţa educatului, pe resursele sale cognitive şi nononcognitive sau pe cerinţele de dezvoltare ale societăţii) în funcţie de produsele superioare ale cunoaşterii umane, validate social-istoric (arta, religia, filozofia; ştiinţele logico-matematice, naturii, socioumane; tehnologia/ştiinţele şi artele aplicate).

În concluzie, perspectiva de analiză istorică, epistemologică şi politică a curriculumului creează premisa definirii curriculumului la nivel de concept pedagogic fundamental, prin valorificarea a trei criterii (de ordin logic şi epistemologic): 1) Sfera de referinţă a curriculumului; 2) Funcţia generală a curriculumului; 3) Structura de bază a curriculumului.

1. *Sfera de referinţă a curriculumului* este fixată epistemologic la nivel: a) filozofic, de maximă generalitate – curriculumul este o paradigmă a pedagogiei/ştiinţelor pedagogice/ştiinţelor educaţiei, afirmată în epoca istorică postmodernă (contemporană); b) tehnologic – curriculumul este un tip special de proiect educativ, centrat asupra finalităţilor educaţiei, construite la nivelul interdependenţei necesare între cerinţele educaţiei şi ale educatului: psihologice (exprimate în termeni de competenţe generale şi specifice) şi sociale (exprimate în termeni de conţinuturi de bază, validate de societate, confirmate istoric), aplicabil la scara întregului sistem şi proces de învăţământ, în construcţia curriculară a reformei învăţământului, a planului de învăţământ, a programelor şi a manualelor şcolare, a activităţii profesorului (pe trepte şcolare, anuală, semestrială; pe capitole, unităţi de instruire/învăţare; pe lecţii etc.).
2. *Funcţia generală a curriculumului*, definit şi abordat ca tip special de proiect educativ, vizează anticiparea valorică a rezultatelor activităţii de educaţie/instruire, realizabilă la nivel global, de sistem şi de

proces de învăţământ, pe fondul interdependenţei dintre cerinţele de formare-dezvoltare optimă ale educatului: a) psihologice, exprimate în termeni de competenţe generale şi specifice, aflate la baza construcţiei planului de învăţământ şi a programelor şcolare; b) sociale, exprimate în temeni de conţinuturi de bază validate social-istoric, incluse în planul de învăţământ (la nivel de discipline de învăţământ) şi programele şcolare (la nivel de cunoştinţe teoretice şi aplicative de bază, susţinute atitudinal/afectiv, motivaţional, volitiv, caracterial).

3. *Structura de bază a curriculumului* – angajată, în mod obiectiv, în realizarea funcţiei generale a curriculumului – este fixată epistemologic la nivelul interdependenţei optime între componentele: a) structurale: finalităţile educaţiei şi conţinuturile de bază (care asigură dimensiunea stabilă a proiectului educativ); metodele şi evaluarea (care asigură dimensiunea flexibilă a proiectului educativ); b) variabile în context deschis: resursele pedagogice (informaţionale, umane, didactico-materiale, financiare); formele de organizare (formală, nonformală; frontală, pe microgrupe, individuală; stilurile pedagogice – manageriale, didactice, socioafective).

## 2.2. Tipologii ale curriculumului

Tipurile de curriculum sunt identificate şi definite în funcţie de: a) resursele implicate în construcţia proiectului pedagogic (de educaţie, de instruire); b) structura de organizare a sistemului de învăţământ; c) modalitatea de concepere a disciplinei de învăţământ; d) statutul disciplinei de învăţământ, validat în cadrul planului de învăţământ e) formele generale de realizare a educaţiei/instruirii; f) raportul dintre curriculumul conceput şi curriculumul realizat. În această perspectivă, în literatura de specialitate sunt incluse numeroase tipologii.

În *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2005) sunt identificate şi definite mai multe tipuri de curriculum. Le consemnăm, în ordine alfabetică, pe cele mai semnificative: 1) Curriculum actual; 2) Curriculum ascuns; 3) Curriculum behaviorist (comportamental); 4) Curriculum centrat pe cultura generală; 5) Curriculum centrat pe elev; 6) Curriculum centrat pe dezvoltare;

7) Curriculum cognitivist; 8) Curriculum cultural; 9) Curriculum disciplinar; 10) Curricular echilibrat; 11) Curriculum efectiv; 12) Curriculum empiric; 13) Curriculum explicit; 14) Curriculum formal; 15) Curriculum global; Curriculum holistic; 16) Curriculum implicit; 17) Curriculum individualizat; 18) Curriculum integrat; 19) Curriculum interdisciplinar; 20) Curriculum în spirală; 21) Curriculum operaţional; 26) Curriculum personalizat; 27) Curriculum planificat; 28) Curriculum realizat; 29) Curriculum sociocentric; 30) Curriculum tehno-instrumental; 31) Curriculum tradiţional; 32) Curriculum vitae (*Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3e édition, direction éditoriale Renald Legendre, Guerin, Montreal, 2005, pp. 327-333).

În raport de criteriile prezentate anterior, putem avansa o taxonomie a tipurilor de curriculum, valorificabilă în activitatea de proiectare a educaţiei/instruirii la toate nivelurile sistemului şi ale procesului de învăţământ:

1. Tipuri de curriculum identificate în funcţie de resursele implicate în construcţia proiectului pedagogic/educativ: a) *curriculum cultural* – construit pe baza produselor superioare ale culturii validate social-istoric şi academic, ca domenii de cunoaştere şi discipline de învăţământ, confirmate în cercetarea ştiinţifică fundamentală şi în mediul universitar; b) *curriculum centrat pe cultura generală* – construit la nivel de *curriculum nucleu/comun* (*core curriculum*) în învăţământul general obligatoriu, aprofundat în învăţământul liceal de profil, care asigură baza evoluţiilor viitoare ale educatului la nivel de *curriculum specializat*, la nivel mediu (învăţământ profesional) şi superior (învăţământ universitar, ciclu licenţă – masterat – doctorat); c) *curriculum cognitivist* – construit pe baza celor trei tipuri de cunoştinţe definite de psihologia cognitivistă valorificabile pedagogic: declarative/teoretice – procedurale/aplicative – atitudinale/condiţionale; d) *curriculum behaviorist* (comportamental) – construit prin valorificarea pedagogică a teoriilor psihologice ale învăţării, bazate pe condiţionarea creată între stimul şi răspuns.

2. Tipuri de curriculum identificate în funcţie de structura de organizare a sistemului de învăţământ implicată în construcţia proiectului educativ, pe baza obiectivelor generale ale fiecărei trepte de învăţământ: a) *curriculum preşcolar*; b) *curriculum primar*; c) *curriculum secundar, gimnazial*; d) *curriculum secundar, liceal*; e) *curriculum secundar, profesional*; f) *curriculum universitar - licenţă*; g) *curriculum universitar - master*; h) *curriculum universitar - doctorat.*
3. Tipuri de curriculum identificate în funcţie de modalitatea de concepere a disciplinei de învăţământ implicată în construcţia disciplinelor de învăţământ, pe baza obiectivelor generale şi specifice ale ariilor curriculare, stabilite pe trepte şi ani de învăţământ: a) *curriculum disciplinar*; b) *curriculum intradisciplinar*; c) *curriculum interdisciplinar*; d) *curriculum pluri/multidisciplinar*; e) *curriculum transdisciplinar*; f) *curriculum integrat*; g) *curriculum global.*
4. Tipuri de curriculum identificate în funcţie de modul de distribuţie a cunoştinţelor în cadrul disciplinelor de învăţământ, în contextul planului de învăţământ: a) *curriculum liniar*; b) *curriculum concentric*; c) *curriculum în spirală.*
5. Tipuri de curriculum identificate în funcţie de statutul disciplinelor de învăţământ, validat în cadrul planului de învăţământ: a) *curriculum obligatoriu*; b) *curriculum opţional*; c) *curriculum facultativ.*
6. Tipuri de curriculum identificate în funcţie de forma generală de organizare a educaţiei/instruirii în cadrul procesului de învăţământ: a) *curriculum formal*, obligatoriu - oficial, scris; b) *curriculum nonformal*, opţional; c) „*curriculum informal - ascuns*, disimulat, implicit, latent".
7. Tipuri de curriculum identificate în funcţie de raportul existent între elaborarea şi realizarea proiectului pedagogic: a) *curriculum construit/conceput*; b) *curriculum realizat - dezvoltat* (în context deschis); c) *curriculum zero - „ignorat*, pe care intenţionat profesorul nu îl parcurge", în condiţii de „curriculum personalizat".

# 3. TEORII PRIVIND PROIECTAREA ŞI DEZVOLTAREA CURRICULUMULUI ŞCOLAR. PRINCIPII ŞI CONDIŢII DE PROIECTARE A CURRICULUMULUI LA DECIZIA ŞCOLII

*Teoria generală a curriculumului*, afirmată ca ştiinţă pedagogică autonomă, validată social, în plan academic, are ca obiect de studiu specific proiectarea educaţiei şi a instruirii realizată pe baza finalităţilor educaţiei/instruirii în funcţie de care sunt stabilite conţinuturile educaţiei/instruirii, metodele de educaţie/instruire şi strategiile de evaluare, perfectibile permanent în contextul deschis al sistemului şi al procesului de învăţământ.

Teoriile care au în vedere proiectarea şi dezvoltarea curriculumului şcolar promovează diferite modele de reprezentare a principalelor componente ale curriculumului, fixate, de regulă, la nivelul corelaţiei finalităţi (obiective) – conţinuturi de bază – metode – evaluare, realizabilă în contextul deschis al sistemului şi al procesului de învăţământ, dependent de o multitudine de variabile cu caracter obiectiv (resursele pedagogice existente sau disponibile; formele de organizare determinate social) şi subiectiv (formele de organizare iniţiate de proiectant, etosul organizaţiei şcolare/clasei de elevi, stilurile pedagogice/manageriale, didactice, sociomorale).

În această perspectivă, putem evidenţia mai multe teorii ale curriculumului care propun diferite modele de reprezentare a curriculumului, valorificabile în reconstrucţia planului de învăţământ, a programelor, manualelor şi auxiliarelor şcolare, dar şi a fiecărei activităţi a profesorului (lecţie etc.).

1) *Modelul interacţionist.* Are la bază o teorie care propune o reprezentare a curriculumului în formă de patrulater. Sugerează raporturile flexibile necesare între obiective – conţinuturi – metode – evaluare (Hilda Taba, *Curriculum Development. Theory and Practice*, Harcourt, Brace & World, New York, 1962). În variantă perfecţionată, acest *model* evidenţiază poziţia centrală a obiectivelor aflate în interacţiune permanentă, pe de o parte, cu conţinuturile şi evaluarea, iar pe de altă parte, cu metodele de predare şi experienţele de învăţare. Factorii externi şi interni susţin interacţiunile necesare

între toate componentele proiectului curricular care asigură determinarea obiectivelor şi a conţinuturilor pe baza unor criterii de selectare, realizare şi dezvoltare specifice, sociale şi psihologice, condiţionate de cerinţele societăţii şi ale elevilor (Negreţ-Dobridor, 2008, pp. 168-169; Taba, 1971).

2) *Modelul naturalist.* Are la bază o teorie care pune accent pe reprezentarea curriculumului în cadrul unui proces care solicită: a) fundamentarea unei platforme care analizează raportul între „ceea ce există şi ceea ce este posibil" necesar pentru luarea unor decizii „cu privire la ceea ce este dezirabil"; b) deliberarea pentru alegerea „soluţiilor viabile din ansamblul alternativelor posibile"; c) proiectarea „care presupune organizarea şi evaluarea în timp a activităţilor propriu-zise de instruire" (Negreţ-Dobridor, 2008, pp. 169-170; Walker, 1971, pp. 51-65).
3) *Modelul dinamic.* Are la bază o teorie care pune accent pe corelarea deciziilor manageriale necesare pentru: a) analiza situaţiei în context determinat (social, pedagogic, spaţial, temporal etc.); b) stabilirea intenţiilor pedagogice majore (la nivel de sistem) şi a obiectivelor instruirii (la nivel de proces); c) selectarea conţinuturilor instruirii care trebuie predate-învăţate-evaluate; d) angajarea acţiunilor de învăţare-predare sau de predare-învăţare în condiţii de interdependenţă permanentă; e) evaluarea continuă şi finală a rezultatelor acţiunilor de predare şi învăţare (Negreţ-Dobridor, 2008, pp. 170-171; McGee, 1997, p. 44).
4) *Modelul circular.* Are la bază o teorie care pune accent pe o reprezentare a curriculumului dezvoltat ca proces la nivelul relaţiilor ciclice existente între: a) stabilirea misiunii instituţiei/instituţiilor şcolare în acord cu funcţiile generale ale sistemului de învăţământ; b) definirea obiectivelor generale, specifice şi concrete ale activităţii de instruire în cadrul procesului de învăţământ; c) alegerea conţinuturilor care trebuie învăţate în contextul formal şi nonformal al activităţii de instruire; d) alegerea experienţelor de învăţare necesare pentru însuşirea conţinuturilor de bază, valorificate prin

utilizarea metodelor didactice eficiente; e) evaluarea rezultatelor obținute, pe tot parcursul activității de instruire, cu funcție specifică sumativă și formativă (Negreț-Dobridor, 2008, p. 194; Wheeler, 1967).

Modelul sferic propune o reprezentare a curriculumului în formă care sugerează raporturile concentrice existente între: a) obiectivele concrete (operaționale), specifice și generale, ale procesului de învățământ, care reflectă la nivelul activității de educație/instruire dimensiunile teleologice, axiologice și prospective, superioare, ale finalităților sistemului de învățământ (scopurile generale, strategice și idealul educației); b) conținuturile de bază stabilite la nivel de lecție, unitate de instruire/învățare, capitol; programă școlară (pe ani și trepte de învățământ), plan de învățământ; c) metodele didactice; d) evaluarea rezultatelor realizată strategic la începutul activității (evaluare inițială/diagnostică și predictivă), pe tot parcursul activității (evaluare continuă/formativă, autoformativă) și la finalul activității (evaluare finală/sumativă, cumulativă). Realizarea curriculumului (ca proiect pedagogic special, de educație, de instruire) în context deschis permite dezvoltarea acestuia în funcție de: a) resursele pedagogice (informaționale, umane, didactico-materiale) existente sau disponibile; b) formele de organizare determinate de societate (formală, frontală) sau/și inițiate de profesor (nonformală; pe grupe/microgrupe, individuale; tipuri și variante de lecție etc.); c) stilurile pedagogice (manageriale, didactice/de predare, de învățare, de evaluare; socioafective) adoptate, adaptate sau adaptabile (Cristea, 2000; Cristea, 2015).

Practica realizării-dezvoltării curriculumului școlar confirmă existența a trei modele accentuate la nivelul teoriei și a practicii instruirii: rațional, procesual, negociabil. *Modelul rațional* pune accent pe determinarea liniară a componentelor proiectului pedagogic: obiectivele – conținuturile raportate la experiența elevilor – metodele – evaluarea. *Modelul procesual* pune accent pe interacțiunea dintre componentele proiectului pedagogic (obiectivele – conținuturile – metodele – evaluarea) raportate permanent la situațiile concrete care apar în context deschis, conturat prin formele de organizare determinate social sau inițiate de profesor; resursele pedagogice existente

sau disponibile; stilurile manageriale şi didactice adoptate sau adaptate de profesor. *Modelul negociabil* pune accent pe: a) componentele flexibile ale proiectului pedagogic, aflate în zona metodelor didactice şi a strategiilor de evaluare; b) cerinţele actorilor educaţiei (profesorul şi elevii) exprimate în context deschis, în special la nivel de comunitate a clasei de elevi, comunitate şcolară, comunitate educaţională locală.

Cele trei modele accentuate elimină tendinţa profesorului de asumare prioritară a rolului său tradiţional de transmiţător de cunoştinţe. Predominante devin funcţiile de: a) mediere pedagogică a relaţiei profesor-elev, prin intermediul obiectivelor educaţiei construite la nivelul interdependenţei dintre cerinţele psihologice (exprimate în termeni de competenţe) şi sociale (exprimate în termeni de conţinuturi de bază validate de societate); b) traducere didactică a informaţiilor de specialitate (ştiinţifice, tehnologice, artistice etc.) la nivel de cunoştinţe cu valoare formativă pozitivă, care stimulează dezvoltarea prioritară a gândirii în raport cu memoria şi a motivaţiei interne în raport cu motivaţia externă.

În contextul deschis al procesului de învăţământ, teoriile care vizează proiectarea şi dezvoltarea curriculumului şcolar pot fi elaborate şi aplicate diferit, în funcţie de modul în care componentele structurale principale (obiectivele, conţinuturile, metodele, evaluarea) sunt raportate prioritar la: a) disciplinele de învăţământ, care includ cunoştinţele de bază; b) elev abordat global, din perspectiva resurselor sale cognitive şi noncognitive, cu accent pe „interesele sale"; c) societate, abordată sistemic (cultural, economic, politic, comunitar, natural), care trebuie ameliorată sau reconstruită prin contribuţia educaţiei (Raynal & Rieunier, 1997, p. 96).

În evoluţia lor, la nivelul practicii educaţiei/instruirii, teoriile curriculumului sunt condiţionate de ideologia pedagogică asumată de proiectanţii angajaţi la scara sistemului de învăţământ care imprimă o modalitate specială de abordare a finalităţilor (obiectivelor), a fundamentelor cunoştinţelor, a interdependenţei predare-învăţare-evaluare, a corelaţiei profesor-elev. În această perspectivă, curriculumul poate fi promovat la nivel de model: a) academic (centrat asupra cunoştinţelor confirmate în mediul academic); b) al eficienţei sociale (centrat asupra integrării absolvenţilor); c) al

valorificării resurselor psihologice și sociale ale educatului (centrat asupra elevului abordat global); d) al reconstrucției sociale (centrat asupra dezvoltării societății) (Schiro, 2012).

Abordarea academică a curriculumului reprezintă modelul care are ca scop general formarea și dezvoltarea personalității educatului prin conținuturile de bază preluate pedagogic din domeniile fundamentale ale cunoașterii promovate în mediul universitar și în cercetarea științifică. Promovează discipline de învățământ care păstrează denumirea științelor, tehnologiilor sau artelor validate social-istoric, aflate la baza construcției pedagogice a acestora. Rolurile predominante ale „actorilor principali" sunt situate la nivelul interdependenței dintre acțiunea de predare – asigurată de profesor prin comunicarea pedagogică a mesajului didactic fundamentat academic – și cea de învățare, realizată de elev prin receptarea, asimilarea, interiorizarea și valorificarea mesajului didactic, pe termen scurt (în clasă), mediu și lung (în context deschis).

***Eficiența socială a curriculumului*** reprezintă modelul care are ca scop general formarea și dezvoltarea personalității educatului (elevului, studentului) în vederea integrării sale în viața socioprofesională, prin valorificarea optimă a tuturor resurselor sale aptitudinale și atitudinale. Conținuturile, organizate pe discipline de învățământ, evidențiază dimensiunea obiectivă a cunoașterii naturii, societății, omului. Sunt structurate secvențial în module de studiu care valorifică relația dintre stimul și răspuns în condiții de instruire programată. Profesorul îndeplinește rolul de „agent al socializării" educatului; elevul, pe cel de obiect și subiect al învățării sociale eficiente.

**Centrarea curriculumului asupra resurselor elevului** reprezintă modelul care are ca scop general valorificarea potențialului natural (fiziologic, psihologic și social) al educatului. Reia, la nivelul epocii postmoderne (contemporane), teza pedagogiei lui Rousseau, promovată în secolul al XVIII-lea (a valorificării naturii copilului, care este bună, dar pe care societatea o poate corupe). Conținuturile instruirii, proiectate în funcție de cerințele de dezvoltare naturală și de experiența de viață a elevului, solicită adaptări și restructurări permanente într-un cadru deschis spre logica unui demers pedagogic de tip transdisciplinar. Rolul profesorului este cel de

facilitare a învăţării la nivel frontal, pe microgrupe, şi individual, în context formal, dar şi nonformal. Rolul elevului este cel de iniţiere a unor acţiuni de autoînvăţare personalizată şi de autoevaluare continuă, perfectibile într-un mediu social şi pedagogic deschis.

**Centrarea curriculumului asupra reconstrucţiei sociale** reprezintă modelul care are ca **scop general** formarea şi dezvoltarea personalităţii educatului (elevului, studentului etc.) prin accentuarea funcţiei politice sau civice a conţinuturilor instruirii angajată în transformarea calitativă a societăţii prin educaţie. Cunoaşterea transmisă pedagogic la nivel de curriculum devine o componentă ideologică (Althusser) ce asigură reproducerea capitalului cultural (Bourdieu). Solicită reconcepualizarea curriculumului prin „demitizarea" şi multiplicarea sa în mai multe variante postmoderne (Pinar), realizabilă prin transpunere didactică diferenţiată, neierarhizată. Rolul profesorului este cel de agent, dar şi de actor al schimbării sociale, care poate fi realizat doar în măsura transformării elevului din obiect în subiect al propriei sale formări-dezvoltări, produs al unei conştiinţe pedagogice active şi al unui demers de cercetare a problemelor sociale, desfăşurat în mod autonom.

Analiza celor patru modele confirmă importanţa construcţiei academice a curriculumului centrat asupra competenţelor generale şi specifice, necesare educatului (elevului, studentului) pe tot parcursul vieţii, formate-dezvoltate prin însuşirea şi valorificarea unor cunoştinţe de bază (declarative/teoretice – procedurale/aplicative, condiţionale/atitudinale), preluate şi prelucrate pedagogic de la nivelul produselor superioare ale culturii (artistice, religioase; filozofice, ştiinţifice, tehnologice), validate social-istoric, care marchează capacitatea durabilă a elevului de **a şti – a şti să faci – a şti să fii.** În această perspectivă, modelul academic constituie premisa necesară pentru construcţia pedagogică a celorlalte modele centrate asupra eficienţei sociale a instruirii, resurselor naturale ale educatului (elevului, studentului), dezvoltării societăţii la un nivel calitativ superior.

În realizarea oricărui model de curriculum, angajat la toate nivelurile sistemului şi ale procesului de învăţământ, este necesară respectarea normativităţii specifice domeniului. Avem în vedere următoarele principii

ale proiectării curriculare a educației/instruirii: a) centrarea pe obiectivele educației/instruirii și pe conținuturile de bază corespunzătoare acestora; b) asigurarea corespondențelor pedagogice dintre toate componentele structurale (obiective – conținuturi – metode – evaluare) și contextuale (forme de organizare, resurse pedagogice, stiluri pedagogice); c) adaptarea la un context deschis prin valorificarea resurselor metodologiei educației/instruirii; d) reglarea-autoreglarea educației/instruirii prin strategia evaluării continue (integrată deplin în structura oricărui proiect educativ curricular); e) valorificarea tuturor conținuturilor și formelor generale ale educației/instruirii, în perspectiva educației permanente și a autoeducației. Sunt principii de proiectare valabile în cazul oricărui tip de curriculum, inclusiv la nivel de curriculum la decizia școlii.

***Curriculumul la decizia școlii*** (CDȘ) reflectă în plan normativ caracteristicile și condițiile proprii tipului/tipurilor de curriculum reprezentat/reprezentate: curriculum nonformal (integrabil în curriculum formal), curriculum local, curriculum diferențiat, curriculum personalizat, curriculum aprofundat, curriculum extins, curriculum aplicat. La acest nivel, avem în vedere următoarele principii de proiectare a CDȘ: a) principiul opțiunii libere, asumată de comunitatea educațională reprezentativă (a clasei de elevi, a școlii; locală); b) principiul aprofundării/extinderii curriculumului-nucleu (curriculumului general comun; trunchiului/soclului comun de cultură generală); c) principiul adaptării la resursele pedagogice existente sau disponibile în cadrul comunității educaționale reprezentative; d) principiul inovării metodologiei instruirii în raport de cerințele speciale de evoluție a elevilor în context sociopedagogic deschis; e) principiul flexibilizării experiențelor de învățare ale elevilor în raport de cerințele acestora de ordin pedagogic, psihologic și social.

Funcția generală a CDȘ este de diferențiere, individualizare și personalizare a activității de instruire, organizată formal și nonformal la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ, realizată prin acțiunile pedagogice de aprofundare/extindere/construcție opțională a conținuturilor raportate la curriculumul-nucleu/curriculumul general-comun/trunchiul comun de cultură generală.

Structura de bază a CDŞ, conceput ca tip special de curriculum, include „trei subtipuri curriculare": a) curriculum-nucleu aprofundat – realizat prin acţiunea pedagogică de aprofundare a cunoştinţelor şi a experienţelor de predare-învăţare-evaluare „oferite de şcoală în acord cu standardele naţionale ale curriculumului-nucleu"; b) curriculum extins – realizat prin acţiunea pedagogică de extindere a conţinuturilor instruirii, în acord cu „sugestiile din programele incluse în Curriculumul Naţional pentru un segment suplimentar de 25-30% din competenţe", necesare pentru stimularea performanţelor intelectuale, estetice, tehnologice etc.; cunoştinţele propuse la acest nivel „nu trebuie incluse în sistemul probelor de evaluare externă şi nici în cadrul probelor ce vor fi notate oficial în documentele şcolare curente"; c) curriculum opţional elaborat de şcoală – realizat prin acţiunea pedagogică de planificare a unor „activităţi adaptate intereselor elevilor, posibilităţilor şi cerinţelor specifice ale şcolii şi ale comunităţii locale"; este integrat în planul de învăţământ „sub forma disciplinelor opţionale", care oferă elevilor căi diferite de valorificare a aptitudinilor şi atitudinilor lor în cadrul unor experienţe de învăţare specifice fiecărei şcoli sau comunităţi educaţionale locale (Creţu, 2008, pp. 191-212, pp. 209-210).

Curriculumul la dispoziţia şcolii (CDŞ) asigură realizarea unor aplicaţii pentru învăţământul preuniversitar angajate pedagogic la nivel de învăţământ general-obligatoriu şi de învăţământ liceal.

La nivel de învăţământ general-obligatoriu sunt propuse trei subtipuri de CDŞ, care au ca scop general: a) aprofundarea curriculumului comun în numărul maxim de ore al plajei orare prevăzute în planul-cadru, care oferă soluţii metodologice mai multor elevi, inclusiv celor situaţi în zona unor „cazuri de recuperare"; este inclus în „aceeaşi rubrică din catalog cu disciplina-sursă"; b) extinderea curriculumului comun pe fondul raportării la obiectivele de referinţă/generale ale treptei şi ale disciplinei de învăţământ, definite în cadrul programei şcolare anuale; este inclus în „aceeaşi rubrică din catalog cu disciplina-sursă"; c) planificarea opţionalului pe baza unor noi obiective de referinţă/generale, care determină selectarea unor conţinuturi noi „faţă de programa disciplinei de trunchi comun"; este inclus în „rubrică nouă în catalog"; d) opţionalul integrat la nivelul ariei curriculare

sau „opţionalul cross-curricular", pe baza unor „noi obiective complexe", care determină „noi conţinuturi complexe", integrate în structuri noi „faţă de programele disciplinelor de trunchi comun implicate în integrare"; este inclus în „rubrică nouă în catalog".

La nivel de învăţământ liceal sunt propuse patru subtipuri de CDŞ, care au ca scop general construcţia pedagogică a unui opţional: a) de aprofundare – pe baza acelorași obiective de referinţă/generale și competenţe specifice care determină „noi conţinuturi" raportate la disciplina-sursă/disciplinele-sursă din „curriculumul-nucleu/curriculumul comun; este inclus „în aceeași rubrică în catalog cu disciplina-sursă"; b) de extindere – pe baza a noi obiective de referinţă/generale și noi competenţe specifice „corelate cu cele ale programei de trunchi comun", care determină „noi conţinuturi corelate cu cele ale programei de trunchi comun"; este inclus în „rubrică nouă în catalog"; c) ca disciplină nouă – pe baza unor noi obiective de referinţă/generale și specifice, „diferite de cele ale programei de trunchi comun", care determină „noi conţinuturi, diferite de cele ale programei de trunchi comun"; este inclus în „rubrică nouă în catalog"; d) integrat – pe baza unor noi obiective de referinţă/generale complexe, care determină „noi conţinuturi interdisciplinare"; este inclus în „rubrică nouă în catalog" (Cucoș, 2014).

## 4. PRODUSE ŞI DOCUMENTE CURRICULARE

Produsele curriculumului sunt realizate pe baza activităţii de proiectare curriculară a educaţiei/instruirii la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învăţământ.

În cadrul sistemului de învăţământ sunt realizate produsele curriculare fundamentale, cu calitatea de documente curriculare, angajate în: a) proiectarea reformei curriculare care vizează schimbarea globală a sistemului de învăţământ, la nivel de finalităţi, structură (de organizare, de conducere, de distribuţie a resurselor pedagogice, de relaţie cu societatea) și conţinut (al planului de învăţământ, al programelor, manualelor și auxiliarelor școlare); b) elaborarea unor modele-ideale, necesare pentru reconstrucţia curriculară a noului plan de învăţământ, a programelor, manualelor și auxiliarelor școlare

și a documentelor care susțin planificarea activității profesorului (pe trepte și discipline de învățământ, pe an și semestre școlare; pe module/submodule de studiu, pe capitole, pe unități de instruire/învățare, pe lecții etc.).

În cadrul procesului de învățământ sunt realizate trei categorii de produse curriculare: a) fundamentale – planul de învățământ; b) operaționale, pentru profesor (programele școlare) și elev (manualele școlare); c) auxiliare școlare, pentru profesori și elevi, care oferă „alte resurse didactice", necesare pentru perfecționarea activității de predare-învățare-evaluare (a profesorului) și pentru eficientizarea acțiunii de învățare/autoînvățare independentă, autonomă, personalizată (a elevului).

***Planul de învățământ*** este un document curricular fundamental, construit pe baza obiectivelor generale ale procesului de învățământ, specificate pe trepte de învățământ, exprimate în termeni psihologici, de competențe (generale și specifice), și sociali, de conținuturi de bază, validate social-istoric, integrate la nivel de arii curriculare și de discipline de învățământ, care pot fi concepute monodisciplinar, intradisciplinar, interdisciplinar, multi/pluridisciplinar, transdisciplinar (Cristea, 2018).

Planul de învățământ proiectat curricular are ca sferă de referință conținuturile generale ale educației (morale, intelectuale, tehnologice, estetice, psihofizice) traduse sau transpuse didactic la nivel de arii curriculare și de discipline de învățământ distribuite spațial și temporal la scara întregului sistem de învățământ, pe trepte și ani de învățământ. Este orientat predominant spre conținutul general al educației intelectuale (științifice), aflat la baza construcției didactice a majorității disciplinelor de învățământ, abordate însă dintr-o perspectivă formativă deschisă spre toate valorile pedagogice generale, de ordin moral, tehnologic, estetic, psihofizic (nu doar spre cele de ordin intelectual/științific). Implică și discipline de învățământ orientate predominant spre conținutul general al educației morale (binele moral-civic, politic, juridic, profesional, religios, filozofic), al educației tehnologice (utilitatea adevărului științific aplicat), al educației estetice (frumosul din artă, dar și din natură și societate), al educației psihofizice (sănătatea psihică și fizică), raportate prin mijloace specifice la valoarea generala a adevărului științific (aflat la baza educației intelectuale/științifice).

Funcția pedagogică generală a planului de învățământ este cea de concentrare și distribuție pedagogică optimă a valorilor culturale, morale, filozofice, religioase, științifice, tehnologice, estetice, psihofizice la nivelul ariilor curriculare și al disciplinelor de învățământ, în acord cu vârsta psihologică și socială (comunitară, școlară, universitară) a elevilor și studenților.

Structura de bază a planului de învățământ, corespunzătoare funcției sale generale, include: a) obiectivele/competențele generale și specifice în raport de care sunt selectate ariile curriculare și disciplinele de învățământ cu statut de discipline obligatorii, opționale, facultative, distribuite pe trepte și ani de învățământ; b) numărul de ore necesar pentru fiecare disciplină de învățământ, stabilit pe trepte și ani de învățământ; c) formele de organizare posibile (de tip formal, dar și nonformal: lecții; activități didactice de cabinet, de laborator; activități practice; cursuri, conferințe, seminarii, lucrări de laborator; cercuri de specialitate, consultații individuale și pe microgrupe etc.); d) modalitățile de evaluare inițială, continuă și finală (probe orale, scrise, practice la început de an, semestru; lucrări scrise semestriale; probe orale, scrise, practice la sfârșit de semestru și de an de învățământ; colocvii, examene la sfârșit de treaptă de învățământ etc.).

Planul de învățământ, construit ca document curricular fundamental, are un caracter global și deschis, reflectat în activitatea de proiectare, care angajează: a) stabilirea ariilor curriculare în funcție de tipurile de competențe definite în termeni de tipuri de cunoaștere sau de inteligențe (generale, multiple); b) ordonarea disciplinelor de învățământ pe arii curriculare; c) (re)construcția disciplinelor de învățământ în acord pedagogic cu ariile curriculare; d) distribuția disciplinelor de învățământ în raport de timpul pedagogic disponibil pe parcursul fiecărei trepte de învățământ, fiecărui an și semestru școlar.

Caracterul global al planului de învățământ vizează interdependența dintre disciplinele de învățământ, concepută pedagogic la nivelul ariilor curriculare, probată: a) vertical (prin continuitatea disciplinară, intradisciplinară, asigurată în timp); b) orizontal (prin relațiile interdisciplinare și pluridisciplinare/multidisciplinare asigurate spațial); c) transversal (prin implicațiile tematice majore, pluridisciplinare/multidisciplinare

și transdisciplinare, asigurate în timpul și spațiul pedagogic disponibil pe parcursul unui an de învățământ, unei trepte de învățământ etc.). În acest context normativ, este necesară elaborarea unui plan de învățământ conceput global, unitar pentru clasele I-XII (XIII), nu a unor planuri separate pentru fiecare treaptă de învățământ (plan de învățământ pentru învățământul primar, plan de învățământul pentru învățământul gimnazial, plan de învățământ pentru învățământul liceal – particularizat pe profiluri și specializări etc.).

Caracterul deschis al planului de învățământ vizează conceperea sa în perspectiva educației permanente și a autoeducației. Implică raportarea planului de învățământ la toate: a) conținuturile și formele generale ale educației (morală, intelectuală, tehnologică, estetică, psihofizică; formală, nonformală, informală); b) resursele pedagogice durabile ale educației/instruirii de bază care asigură fundamentele formării personalității elevului, premisa dezvoltării sale calitative pe tot parcursul școlarității (inclusiv în învățământul superior universitar); c) capacitățile psihosociale ale educatului care asigură continuitatea educației/instruirii (autoeducației/autoinstruirii) pe tot parcursul vieții, orientată pozitiv în direcția autoperfecționării: culturale, civice, profesionale; morale, intelectuale, tehnologice, estetice, psihofizice.

Problema fundamentală pe care trebuie să o rezolve planul de învățământ este cea a proiectării curriculare a disciplinelor de învățământ la un nivel integrat (monodisciplinar, intradisciplinar, interdisciplinar, pluridisciplinar/multidisciplinar, transdisciplinar), construit în contextul unor arii curriculare, realizat într-un timp pedagogic optim, determinat psihologic și social (Cristea, 2015).

Rezolvarea acestei probleme fundamentale depinde de calitatea finalităților educației angajate la nivel de sistem (prin idealul educației și scopurile generale ale educației) și de proces (prin obiectivele generale și specifice, definite în termeni de competențe generale și specifice), care determină: a) structura de organizare a sistemului și a procesului de învățământ pe trepte de învățământ, în raport de care este stabilită baza construcției planului de învățământ – trunchiul sau soclul comun de cultură generală (core curriculum), fixat în concordanță cu durata școlii generale, obligatorii; b) criteriile

de construcție a ariilor curriculare care favorizează integrarea disciplinelor de învățământ în cadrul planului de învățământ, pe verticala, orizontala și transversală acestuia, în diferite variante (monodisciplinară, intradisciplinară, interdisciplinară, multi/pluridisciplinară, transdisciplinară).

Structura de organizare a sistemului și a procesului de învățământ, consacrată în pedagogia postmodernă (contemporană), este cea care favorizează îngroșarea trunchiului/soclului comun de cultură generală în cadrul învățământului general-obligatoriu, prelungit (cel puțin) până la vârsta de 16 ani. *Curriculumul-nucleu* (*curriculumul comun/curriculumul general/core curriculum*) oficializat la acest nivel creează premisa: a) egalizării șanselor de reușită ale tuturor elevilor pe fondul formării-dezvoltării aptitudinilor și atitudinilor generale; b) optimizării, în timp, a raporturilor pedagogice necesare între cultura generală de bază – cultura de profil – cultura de specialitate (cu deschidere spre cultura profesională – de nivel mediu și superior, universitar/larg, aprofundat, de vârf).

Criteriile de construcție a ariilor curriculare vizează: 1) Raportarea la un tip de competență/cunoaștere/inteligență definit psihologic la nivel de obiective generale ale planului de învățământ; 2) Asigurarea unei distribuții echilibrate a disciplinelor de învățământ pe verticala, orizontala și transversala planului de învățământ. În această perspectivă, ariile curriculare pot fi construite și definite în funcție de următoarele tipuri fundamentale de cunoaștere/inteligență, exprimate în termeni de competență generală: a) verbală/lingvistică – comunicare în limba română și în limbi străine moderne; b) logico-matematică – matematică – informatică; c) naturalistă, explicativă – științe ale naturii; d) socioumană interpretativă istoric și teoretic – științe socioumane; e) aplicativă – științe și arte aplicate; f) socioafectivă, interpersonală și intrapersonală – educație sociomorală. Aceste arii curriculare permit distribuția echilibrată a disciplinelor de învățământ în orice cadru de integrare a acestora (monodisciplinară, intradisciplinară, interdisciplinară, pluri/multidisciplinară, transdisciplinară). Subiectul, propus ca temă de dezbatere, cu caracter deschis, a fost abordat și în finalul capitolului 5. *Finalitățile educației*, subcapitolul 5.5. *Conceptul de competență. Tipuri de competență. Implicații la nivelul obiectivelor procesului de învățământ.*

***Programele şcolare*** construite curricular ca documente operaţionale ale profesorului, dependente de calitatea planului de învăţământ, reprezintă ansamblul de cunoştinţe de bază (declarative/teoretice şi procedurale/ aplicative, condiţionate atitudinal) care asigură matricea disciplinei de învăţământ, realizată special la nivel de an de învăţământ, în funcţie de: a) misiunea sa pedagogică generală angajată la scara unei trepte învăţământ; b) obiectivele generale, valabile pe tot parcursul anului de învăţământ, specificate pe semestre, module/submodule de studiu, capitole, unităţi de instruire/învăţare.

Sfera de referinţă a programei şcolare, proiectată curricular în raport de obiectivele generale şi specifice ale procesului de învăţământ, poate fi identificată la nivel: a) spaţial – pe discipline de învăţământ, module/submodule de studiu, capitole, unităţi de instruire/învăţare; b) temporal – pe trepte de învăţământ, ani de învăţământ, semestre şcolare. La nivel de document curricular operaţional necesar profesorului pentru proiectarea activităţii de instruire, programele şcolare sunt concepute pe discipline de învăţământ, distribuite anual.

Funcţia pedagogică generală a programelor şcolare anuale este cea de orientare valorică a acţiunilor profesorilor – de predare, învăţare, evaluare –, necesară în proiectarea pedagogică a activităţii de instruire, realizabilă în timp didactic determinat (an de învăţământ, semestre şcolare, săptămâni, ore incluse în orarul şcolar etc.), în raport de obiectivele generale şi specifice ale treptei de învăţământ şi ale ariei curriculare de referinţă.

Structura de bază a programelor şcolare anuale, elaborate curricular, include: a) partea introductivă, care prezintă statutul pedagogic şi social al disciplinei de învăţământ în contextul treptei de învăţământ şi al ariei curriculare de referinţă; b) obiectivele generale ale disciplinei de învăţământ, valabile pe parcursul anului de învăţământ, specificate pe semestre şcolare, capitole, module de studiu, teme, unităţi de instruire/învăţare exprimate în termeni psihologici de competenţe (generale şi specifice); c) conţinuturile de bază stabilite conform obiectivelor/competenţelor generale şi specifice, (definite în termeni de cunoştinţe teoretice/declarative, aplicative/procedurale şi condiţionale/atitudinale), distribuite pe semestre, capitole, teme

etc. – realizabile prin performanţe concrete în cadrul lecţiei etc.; d) soluţiile metodologice sugerate profesorului pentru realizarea acţiunilor de predare-învăţare-evaluare (prin metode didactice, forme de organizare a activităţii de instruire şi strategii de evaluare – eficiente, adaptabile în context deschis) (Cristea, 2018, pp. 103-105).

***Manualele şcolare***, construite curricular, sunt documente operaţionale ale elevului, elaborate pe baza programelor şcolare, implicate special în acţiunea de învăţare/autoînvăţare eficientă, realizată de elevi în context formal (în clasă, în şcoală) şi mai ales nonformal (în afara clasei şi a şcolii) (Cristea, 2018, pp. 110-116).

Sfera de referinţă a manualului şcolar, construit curricular, este extinsă la nivelul acţiunilor elevilor de învăţare/autoînvăţare, realizate de elevi în context formal şi nonformal pe baza obiectivelor concrete, elaborate de autori, prin operaţionalizarea obiectivelor specifice ale programei şcolare distribuite anual, semestrial, pe module/submodule de studiu, pe capitole şi unităţi de instruire/învăţare. În cadrul teoriei generale a instruirii (didacticii generale), manualul şcolar are calitatea de document curricular operaţional (al elevului), dar şi de componentă metodologică specială, care poate fi valorificată la nivel de metodă didactică, de procedeu didactic sau de mijloc didactic. În context pedagogic deschis, poate fi construit şi ca „manual al profesorului" (conceput ca „metodică a predării"/predării-învăţării-evaluării), care are ca scop general orientarea activităţii de proiectare a unităţilor de instruire/învăţare şi a lecţiilor etc.

Funcţia pedagogică generală a manualului şcolar (al elevului) este cea de eficientizare a acţiunii de învăţare/autoînvăţare a elevilor, în context formal, dar mai ales nonformal. Pe acest fond pot fi exercitate funcţiile principale ale manualului şcolar, de: a) informare pedagogică pozitivă a elevilor (prin selectarea cunoştinţelor de bază); b) formare psihologică pozitivă a elevilor (prin solicitarea prioritară a operaţiilor fundamentale ale gândirii: analiză – abstractizare; sinteză – generalizare; ierarhizare, clasificare, comparaţie – logică; aplicare/decizie/concretizare logică); c) antrenare psihosocială pozitivă a elevilor în condiţii de învăţare/autoînvăţare individuală şi în (micro)grup, în mediul şcolar şi extraşcolar.

Structura de bază a manualului școlar, corespunzătoare funcției generale și funcțiilor sale principale, include următoarele operații pedagogice necesare pentru construcția acestuia ca document operațional al elevului („carte a elevului"): 1) Prezentarea misiunii didactice a manualului școlar, în formă sintetică, accesibilă tuturor elevilor, realizată în contextul treptei și a anului de învățământ și a ariei curriculare de referință; 2) Definirea obiectivului general anual și a obiectivelor specifice, în termeni psihologici de competențe care pot fi dobândite în timp (unitate de învățare, capitol, semestru, an – școlar); 3) Sistematizarea conținuturilor de bază obligatorii pe module/submodule de studiu, capitole, teme, unități de învățare/autoînvățare, prezentate în formă acțională, iconică, simbolică, integrate la nivel de: a) cunoștințe de bază (concepte, legi, principii, formule, personalități, date esențiale); b) deprinderi de bază (calcul, analiză-sinteză, selectare, ierarhizare etc.); c) priceperi de bază, necesare pentru rezolvarea de probleme și situații-problemă; d) atitudini de bază pozitive față de învățare/autoînvățare, față de materiale didactice auxiliare etc.; 4) Specificarea unor experiențe de învățare propuse sau sugerate etc. elevilor pentru a putea recepta, înțelege/interioriza, valorifica efectiv conținuturile de bază în contextul parcurgerii unităților de învățare, capitolelor etc.; 5) Organizarea unităților de învățare în diferite forme (liniară, concentrică, în spirală; verticală, orizontală, transversală), cu opțiuni monodisciplinare, intradisciplinare, pluridisciplinare/multidisciplinare, transdisciplinare; 6) Programarea unităților de învățare la nivel de secvențe didactice angajate în realizarea unor performanțe concrete evaluabile/autoevaluabile prin diferite probe docimologice; 7) Deschiderea unităților de învățare și spre alte (re)surse de autoinstruire complementare (materiale curriculare auxiliare), care nu condiționează reușita școlară a elevilor, ci doar contribuie la facilitarea acesteia în context de studiu individual, pe microgrupe etc.

Valoarea pedagogică a manualului școlar poate fi probată în plan didactic, epistemologic și social. În plan didactic, manualele școlare reprezintă „cărțile elevului", care operaționalizează conținutul programei școlare în raport de cerințele și posibilitățile elevului (psihologice și școlare) și de timpul pedagogic real disponibil în context formal, dar mai ales nonformal.

În plan epistemologic, manualele școlare reprezintă realizări exemplare bazate pe prelucrarea pedagogică a unor conținuturi recunoscute de comunitatea științifică la nivel de paradigmă care ilustrează conceptele, problemele, principiile, „metodele legitime pentru un domeniu de cercetare" (Kuhn, 1999, pp. 75; 218). În plan social, manualele reprezintă resursele pedagogice informaționale care asigură reușita în învățare/autoînvățare, la standarde minime, a tuturor elevilor, posibilă fără a apela la alte materiale curriculare auxiliare sau la consultații individuale și de (micro)grup.

În raport de deciziile stabilite la nivel de politică a educației, pot fi identificate mai multe tipuri de manuale școlare, concepute ca documente curriculare operaționale ale elevului: a) manuale școlare unice; b) manuale școlare alternative (care implică existența a două variante); c) manuale școlare opționale (care implică existența mai multor variante).

Toate cele trei tipuri de manuale implică, la nivel normativ, raportarea la o programă școlară unică, elaborată curricular, care stabilește:

1) Obiectivele generale și specifice exprimate psihologic în termeni de competențe generale (cu referință la diferite tipuri de cunoaștere/inteligență) și specifice (cu referință la diferite capacități cognitive, de genul celor definite în taxonomia lui Bloom: cunoașterea reproductivă – înțelegerea – aplicarea; analiza – sinteza – evaluarea critică).
2) Conținuturile de bază obligatorii – minimum 70%, care fixează cunoștințele teoretice (concepte, legi, principii, formule, date esențiale) și aplicative (deprinderi și priceperi de rezolvare de probleme și situații-problemă), condiționate atitudinal (afectiv, motivațional, volitiv, caracterial) și valoric (prin raportare la valorile pedagogice generale).
3) Soluțiile metodologice posibile aplicabile în context deschis, cu referință la: a) modele de operaționalizare a obiectivelor specifice ale capitolului, unității de instruire/învățare; b) metode didactice (de învățare/autoînvățare), susținute prin diferite procedee didactice și mijloace didactice; c) forme de organizare a instruirii (frontală, pe microgrupe, individuală; lecția mixtă etc.); c) strategii de evaluare,

care integrează în structura lor mai multe metode, forme și stiluri de evaluare, necesare la începutul activității (evaluare inițială, cu funcție diagnostică și predictivă), pe tot parcursul activității (evaluare continuă, cu funcție formativă și autoformativă) și la finalul activității (evaluare finală, cu funcție sumativă/cumulativă).

Construcția curriculară a manualelor alternative (sau opționale) solicită, la nivel normativ, valorificarea pedagogică a două principii: a) respectarea integrală a obiectivelor generale și specifice și a conținuturilor de bază, obligatorii (minimum 70%), care nu sunt alternative (sau) opționale; b) utilizarea flexibilă a mai multor surse alternative, care implică diferite: modele de operaționalizare a obiectivelor specifice; conținuturi particulare (raportate la conținuturile de bază); metode, procedee și mijloace didactice; forme de organizare a instruirii; modalități de prezentare a informației (acțională, iconică, simbolică; tipografică în variante multiple, digitală); teste docimologice, integrate în strategia de evaluare inițială, continuă, finală.

***Materialele didactice auxiliare***, construite curricular în raport de obiectivele specifice ale programelor școlare, operaționalizate la nivelul manualelor școlare, reprezintă documente curriculare care oferă „alte resurse didactice", necesare profesorului în perfecționarea activității de instruire și elevului pentru eficientizarea acțiunii de învățare/autoînvățare independentă, autonomă, personalizată în context formal, dar mai ales nonformal.

Sfera de referință a materialelor didactice auxiliare este extinsă la scara tuturor activităților de instruire organizate în cadrul procesului de învățământ, în context formal, dar mai ales nonformal, cu implicații speciale în domeniul formării/autoformării permanente a profesorilor și a elevilor. La acest nivel sunt elaborate și utilizate: caiete de activitate independentă, fișe de activitate individuală și de microgrup, culegeri de probleme, culegeri de texte esențiale (literare, filozofice, psihologice, sociologice, economice, istorice, geografice, pedagogice etc.), crestomații, atlase tematice (anatomice, psihologice, geografice, istorice etc.), colecții de materiale didactice (de profil, specializate, profesionale etc.), probe de evaluare/autoevaluare, softuri educaționale etc.

Funcția generală a materialelor didactice auxiliare, angajată special în activitatea de formare/autoformare continuă a elevilor, este cea de completare, aprofundare, esențializare, diversificare, aplicare a conținuturilor de bază asimilate și interiorizate de elevi în condiții de învățare/autoînvățare formală și nonformală, realizată prin intermediul manualelor școlare.

Structura de bază a materialelor didactice auxiliare care corespunde funcției generale a acestor documente curriculare cu statut pedagogic special implică următoarele acțiuni pedagogice angajate, în mod special, în valorificarea resurselor de autoînvățare eficientă a elevilor: a) prezentarea misiunii materialului didactic auxiliar – completarea, aprofundarea, aplicarea în contexte deschise a cunoștințelor de bază, în special a celor procedurale (deprinderi și priceperi necesare pentru rezolvarea de probleme și situații-problemă); b) fixarea obiectivului general (anual) și a obiectivelor specifice (semestriale) ale materialului didactic auxiliar, realizabile la nivel de competențe de aplicare, analiză, sinteză, evaluare critică; c) perfecționarea priceperilor/strategiilor cognitive de bază, în contextul rezolvării mai multor tipuri de probleme și de situații-problemă, care solicită aprofundarea și operaționalizarea cunoștințelor de bază și autocultivarea atitudinii de bază pozitive față de învățare/autoînvățare autonomă, independentă, personalizată; d) prezentarea sarcinilor de autoînvățare autonomă gradual, în forme adecvate (vârstei psihologice și școlare și stadiului atins în instruire/autoinstruire) – acțională, iconică, simbolică/verbală/conceptuală/computerială/digitală); e) organizarea unităților de învățare/autoînvățare în diferite forme (liniară, concentrică, în spirală; verticală, orizontală, transversală) care favorizează aprofundarea și extinderea procesului de interiorizare a conținuturilor de bază; f) autoevaluarea inițială, continuă și finală a performanțelor realizate, în contextul parcurgerii independente a unităților de învățare/autoînvățare, prin teste docimologic validate pedagogic; g) deschiderea unităților de învățare/autoînvățare spre îndeplinirea unor sarcini didactice multiple, în context de studiu individual, pe microgrupe etc.

Calitatea materialelor didactice auxiliare, construite curricular, este dependentă de politica educației, care trebuie să respecte și să consolideze raporturile normative existente între materialele didactice auxiliare –

manualele școlare – programele școlare. La acest nivel intervin două principii generale, valabile în proiectarea și promovarea oricărui tip de material didactic auxiliar: a) subordonarea pedagogică a materialelor didactice auxiliare față de obiectivele specifice ale programelor școlare și ale manualelor școlare; b) realizarea materialelor didactice auxiliare în condiții pedagogice favorabile procesului de egalizare a șanselor de reușită școlară și extrașcolară ale tuturor elevilor în perspectiva învățării/autoînvățării eficiente, în context formal, dar mai ales nonformal (Cristea, 2018).

## 5. CONȚINUTURILE EDUCAȚIEI: CONCEPT, CRITERII DE SELECȚIE, ORGANIZARE, TIPOLOGIA CONȚINUTURILOR

Conținuturile educației definite la nivel de concept pedagogic fundamental reflectă valorile pedagogice generale (binele moral; adevărul științific; utilitatea adevărului științific aplicat; frumosul din artă, natură, societate, sănătatea psihofizică) care fixează dimensiunile generale ale educației – morale, intelectuale (științifice), aplicate (tehnologice), estetice, psihofizice – angajate în sens formativ pozitiv la toate nivelurile sistemului de învățământ, în perspectiva educației permanente și a autoeducației.

Conținuturile instruirii reprezintă conținuturile generale ale educației proiectate și realizate în cadrul procesului de învățământ, organizat pe trepte și discipline de învățământ, în context formal (școlar), dar și nonformal (extrașcolar).

Din perspectiva pedagogică proprie curriculumului, conținuturile instruirii reprezintă ansamblul de cunoștințe de bază (teoretice, aplicate, condiționale/atitudinale) selectate conform obiectivelor generale și specifice ale procesului de învățământ, definite în termeni psihologici de competențe (generale și specifice), organizate la nivel de arii curriculare și discipline de învățământ integrate didactic în structura unui document curricular fundamental (planul de învățământ), în funcție de care sunt elaborate documentele curriculare operaționale ale profesorilor (programele școlare) și ale elevilor (manualele școlare) (Cristea, 2018).

Tipologia conținuturilor instruirii, selectate și organizate curricular, conform obiectivelor generale și specifice ale procesului de învățământ, definite în termeni psihologici de competențe generale și specifice evaluabile în timp prin gradul de asimilare și valorificare a cunoștințelor de bază (teoretice/declarative – aplicative/procedurale – condiționale/atitudinale) este dependentă de evoluția „conceptului de disciplină de învățământ" ca „domeniu structurat al cunoașterii". În această perspectivă, cunoștințele de bază (declarative, **a ști** – procedurale/**a ști să faci** – atitudinale/**a ști să fii**) care susțin formarea-dezvoltarea competențelor (generale și specifice) pot fi integrate curricular la diferite niveluri (monodisciplinar, multidisciplinar, interdisciplinar, transdisciplinar) (Ciolan, 2008, pp. 99-106; 119, 120).

**5.1. Modalități de organizare pedagogică a conținuturilor: integrarea curriculară.** Integrarea curriculară este anticipată istoric de Rousseau (în secolul al XVIII-lea), în care învățarea naturală este realizată pe baza „nevoilor și intereselor copilului", și de Herbart (în secolul XIX), care „vorbește deja despre necesitatea corelării materiilor". În secolul XX, Dewey propune „învățarea de tip experiențial, focalizată pe rezolvarea de probleme specifice vieții de zi cu zi", valorificată de Kilpatrick (*The Project Method*, 1918). Evoluțiile ulterioare confirmă faptul că „integrarea *curriculumului* este rezultatul sau consecința *integrării disciplinelor*". Este asociat cu alte concepte complementare, cele mai dezbătute fiind cele care au în vedere „interdisciplinaritatea, transdisciplinaritatea, integrarea curriculumului, predarea-învățarea tematică". Nu are în vedere „integrarea copiilor cu cerințe speciale" (CES), care constituie un domeniu de studiu distinct (*Ibidem*, pp. 112-115).

În pedagogia postmodernă (contemporană), conceptul de integrare curriculară are un sens: a) larg – „acțiunea de a face să interrelaționeze diverse elemente pentru a construi un tot armonios de nivel superior care depășește suma acestor părți"; b) restrâns – „procesul și rezultatul procesului prin care un element nou devine parte integrantă a unui ansamblu existent". În ansamblul său, integrarea curriculară reprezintă „organizarea, punerea în relație a disciplinelor școlare cu scopul de evita izolarea lor tradițională". Această idee este subliniată în „*Dictionnaire actuel de l'éducation* (Guerin,

Montreal, 1993). În plan didactic, „sinonimele pentru integrare sunt: fuziune, armonizare, încorporare, unificare și coeziune".

În perspectiva psihologiei educației, „integrarea situează procesul de învățare în optima globală a unității cunoașterii". La acest nivel, integrarea curriculară „înseamnă stabilirea de relații clare de convergență între cunoștințele, capacitățile, competențele, atitudinile și valorile ce aparțin unor discipline școlare distincte".

În perspectivă holistică, integrarea curriculară constituie o modalitate superioară de organizare a educației și a instruirii, aptă „să traverseze barierele obiectelor de studiu, reflectând lumea reală care este interactivă". Această „definiție de lucru", propusă de B.J. Shoemaker (1989), „implică reconstrucția de jos în sus". Este opusă reducționismului didactic tradițional. Creează deschiderea spre „logica abordărilor ulterioare legate de temele cross-curriculare", care „au o puternică legătură cu viața cotidiană a elevilor și își propun direct sau indirect să contribuie la formarea unor valori și atitudini" (Ciolan, 2008, pp. 115-118).

Principalele trepte ale integrării curriculare sunt monodisciplinaritatea, pluridisciplinaritatea/multidisciplinaritatea, interdisciplinaritatea, transdisciplinaritatea. Ele marchează „progresia în integrarea curriculumului", care are un caracter deschis. Nu putem exclude „apariția unui nivel superior de integrare a curriculumului, în care structurile disciplinare să dispară" (Ciolan, 2008, pp. 121; vezi pp. 120-135).

Monodisciplinaritatea „este centrată pe obiectele de studiu independente", promovată formal la nivel de plan de învățământ. Este limitată la „datele unei singure discipline" sau ale unui domeniu disciplinar (care implică intradisciplinaritatea). La acest nivel primar, integrarea curriculară „intradisciplinară constă în conjugarea a două sau mai multe conținuturi interdependente ale învățării, aparținând aceluiași domeniu de studiu", care permite rezolvarea unei probleme, studiul aprofundat al unei teme, perfecționarea unei deprinderi sau a unei priceperi, cultivarea specială a unor atitudini și valori. Poate fi realizată didactic prin: a) inserția unei noțiuni, teme, probleme etc. în structura unei discipline care permite aprofundarea problematicii acesteia; b) armonizarea unor noțiuni, teme,

probleme aparent independente, „pentru înțelegerea cât mai completă a unui subiect sau pentru dezvoltarea anumitor capacități și atitudini". În plan structural, integrarea curriculară monodisciplinară/intradisciplinară poate fi: a) orizontală – „între conținuturi și/sau competențe ale disciplinei situate la același nivel de studiu"; b) verticală, „între conținuturi și/sau competențe ale disciplinei care se învață la niveluri/ani de studiu" (Ciolan, 2008, pp. 121-123).

Multidisciplinaritatea „se referă la situația în care o temă/problemă ce aparține unui domeniu este supusă unei analize din perspectiva mai multor discipline" care „nu sunt neapărat vecine". Este apropiată de pluridisciplinaritate, care „se referă la corelarea eforturilor unor discipline înrudite". La acest nivel, integrarea curriculară „realizează o juxtapunere a câtorva discipline prin focalizarea eforturilor lor de explicație, înțelegere sau predicție în privința unei teme sau probleme". În procesul de corelare pedagogică, disciplinele implicate rămân autonome. În plan didactic, sunt promovate două tipuri integrare: a) complementară, „când corelațiile se realizează între discipline înrudite" (vezi științele socioumane sau științele naturii); b) paralelă – „când corelațiile se realizează între discipline care nu se află în vecinătate epistemologică" (vezi biologie – tehnologie – informatică).

Avantajele integrării curriculare multidisciplinare/pluridisciplinare sunt evidente pentru: a) profesor – realizarea de planificări bazată pe corelarea unor cunoștințe de bază care provin de la mai multe discipline; b) elev – realizarea unor legături funcționale didactic între conținuturi de bază care provin de la diverse discipline (Ciolan, 2008, pp. 123-125).

Interdisciplinaritatea „presupune o intersectare a diferitelor arii curriculare". Implică depășirea limitelor stricte ale unei discipline pe fondul unei teme comune mai multor discipline. În acest context, sunt vizate competențe-cheie, transversale care stimulează formarea și dezvoltarea unor capacități superioare metacognitive și manageriale, necesare pentru rezolvarea unor probleme complexe. Principiul de bază este cel al „transferului metodelor între discipline". La acest nivel sunt posibile trei tipuri de interdisciplinaritate: a) aplicativă (prin utilizarea unei metode preluată de la o altă disciplină la „aplicații practice, concrete" proprii altei discipline sau altui domeniu de

cunoaștere); b) epistemologică (prin asimilarea în structura de bază a unei discipline a unei metode preluată de la o altă disciplină); c) hibridă (prin „transferul de metode între două sau mai multe discipline care conduce la apariţia unui domeniu autonom").

În *Dictionnaire actuel de l'éducation* (Guerin, Montreal, 1993) sunt evidenţiate două tipuri interdisciplinaritate: a) centripetă – „cu accent pe utilizarea în interacţiune a diferitelor discipline pentru explorarea unei teme sau pentru formarea unei competenţe integrate"; b) centrifugă – care „mută accentul de pe disciplină pe cel ce învaţă". În raport de „scopul integrării", sunt evidenţiate trei tipuri de interdisciplinaritate: a) ştiinţifică – „situată între disciplinele ştiinţifice în încercarea de a valorifica interacţiunile dintre acestea"; b) pedagogică, raportată la modul în care este proiectată şi realizată învăţarea; valorificată în două variante (structurală şi funcţională sau operaţională); c) instrumentală, „legată de necesitatea rezolvării unor probleme concrete ce apar la nivel social" (Ciolan, 2008, pp. 125-130).

Transdisciplinaritatea „reprezintă gradul cel mai elevat de integrare a curriculumului, mergând până la fuziune". La acest nivel, înglobează tipurile anterioare de integrare (mondisciplinară, multidisciplinară/pluridisciplinară, interdisciplinară). „Este centrată pe viaţa reală, pe probleme importante, semnificative, aşa cum apar ele în context cotidian." Implică respectarea „nevoilor, intereselor şi caracteristicilor elevilor", dar şi „responsabilizarea acestora în raport cu propria învăţare". În acord cu clasificarea propusă de L. D'Hainaut, „în plan curricular pot fi valorificate două tipuri de transdisciplinaritate: a) instrumentală, care „urmăreşte să-i furnizeze elevului metode şi tehnici de muncă intelectuală transferabile la situaţii noi, orientate mai mult către rezolvarea anumitor probleme decât pe achiziţia de cunoaştere de dragul cunoaşterii"; b) comportamentală, care „intenţionează să ajute elevul să-şi organizeze fiecare din demersurile sale în situaţii diverse semnificative pentru cel ce învaţă" (Ciolan, 2008, pp. 130-135).

Modularitatea reprezintă o concepţie de organizare a conţinuturilor instruirii bazată pe utilizarea modulului didactic – „un ansamblu de elemente educaţionale care poate fi parcurs independent de tot restul sistemului din care face parte". Implică acţiunea de modularizare sau de organizare modulară

care este „centrată pe nevoile și posibilitățile individuale ale cursantului". Este utilizată în special în învățământul superior și în activitățile de formare profesională, inițială și continuă, inclusiv în cele care vizează reconversia profesională. Solicită construcția curriculară a modulului didactic, care presupune: a) definirea obiectivelor cognitive specifice, care determină conținuturile modulului didactic în context determinat (populația școlară/ universitară-țintă); b) poziționarea modulului în cadrul programei școlare/ universitare, structurată la nivel de treaptă de învățământ, an sau semestru școlar, unitate de învățare; c) precizarea duratei medii de parcurgere a modulului în context formal (prin activități în clasă) și nonformal, „cu aplicații practice în afara clasei, cu sarcini de documentare individuală, în bibliotecă sau pe teren, ori cu ședințe de instruire în alte domenii, desfășurate cu profesori diferiți"; d) stabilirea condițiilor de acces la modul, cu referință specială la cunoștințele teoretice și aplicative dobândite anterior, susținute atitudinal și valoric; e) indicarea modulelor accesibile după parcurgerea modulului didactic respectiv; f) orientarea metodologică necesară pentru parcurgerea modulului didactic (metode, procedee, mijloace didactice, forme de organizare a instruirii, stiluri manageriale și didactice, integrabile la nivel de strategie didactică); g) evaluarea inițială, continuă și finală a rezultatelor obținute de cursanți la începutul/pe parcursul/la finalul modulului didactic; h) transpunerea didactică a conținuturilor modulului la nivelul unui curs sau ghid susținut prin bibliografie adecvată.

Structura unui modul didactic propusă de L. D'Hainaut (1972; 1988) vizează trei categorii de componente aflate în interacțiune, fixate la nivel de: 1) Sistem de intrare în modulul didactic care include: a) „cataloagele modulului în care sunt specificate problemele abordate, cunoștințele anterioare necesare și itinerariile de formare posibile"; b) obiectivele specifice și concrete; c) pre-testul conceput strategic cu funcție de evaluare inițială, diagnostică și predictivă; 2) Corpul modulului didactic, „format dintr-un ansamblu de submodule" care includ: a) introducerea în submodul (obiective, cunoștințe anterioare care permit învățarea/autoînvățarea, trasee metodologice posibile); b) situațiile de învățare proiectate pentru atingerea obiectivelor; c) sinteza; d) proba de evaluare intermediară, care permite trecerea la un nou

submodul sau recuperarea necesară (parţială sau totală); 3) Sistemul de ieşire din modulul didactic, care include: a) sinteza generală; b) proba de evaluare finală, terminală, sumativă, cumulativă, raportată la obiectivele specifice (definite în termeni de competenţe) şi concrete (operaţionale, definite în termeni de performanţe); c) recuperarea (generală sau parţială)/aprofundarea/extinderea/îmbogăţirea în raport de rezultatele evaluării finale, terminale; d) recomandările necesare pentru alegerea modulului didactic următor (Creţu, 2008, pp. 191-229, vezi pp. 222-224).

Programele diferenţiate pentru supradotaţi valorifică pedagogic „conceptul de dotare aptitudinală înaltă" care permite „succesul global", realizat în condiţii de „excelenţă intelectuală" dezvoltată la nivelul interacţiunii dintre inteligenţa generală supramedie - angajarea motivaţională internă în îndeplinirea obiectivelor asumate - creativitatea superioară, situată în zona invenţiei şi a inovaţiei. Implică „teoria curriculumului diferenţiat şi personalizat", care susţine construcţia unui proiect pedagogic special, bazat pe (Creţu, 1998): 1) Definirea obiectivelor curriculumului diferenţiat şi personalizat, respectând „principiul echilibrului dintre obiectivele cognitive, afective şi psihomotorii", care vizează formarea-dezvoltarea competenţei/capacităţii de: a) „înţelegere mărită (acces la obiective cu grad de dificultate sporit)"; b) asimilare a „unui volum mărit de cunoştinţe" prin „antrenarea elevului în sarcini de o întindere mai mare"; c) învăţare în ritm rapid, prin „redimensionarea raportului sarcină-timp de rezolvare"; d) autoînvăţare eficientă prin antrenarea resurselor creative superioare, susţinute cognitiv (empiric şi logic), în contextul specific fiecărei vârste psihologice şi şcolare; e) motivare superioară în activitate, la niveluri înalte, care implică „întărirea motivaţiei intrinseci prin recunoaştere, valorizare, evidenţiere etc.; f) implicare afectivă mărită, cu „suport afectiv sportiv în situaţii de eşec"; g) „recunoaştere a succeselor" prin „implicare în competiţii" în contexte sociale diferite; 2) Organizarea diferenţiată sau personalizată a conţinuturilor, cu valorificarea optimă a formelor generale ale educaţiei (formală - nonformală - informală), a raporturilor dintre curriculum nucleu - curriculum la decizia şcolii, realizată din perspectiva elevului prin: a) extensiunea cunoştinţelor; b) aprofundarea înţelegerii; c) promovarea stilului de învăţare

creativ, investigativ; d) focalizarea asupra unor „idei, probleme și teme mai elaborate, mai complexe și mai profunde", care angajează „procesele de gândire superioare"; e) îmbogățirea curriculumului în condiții de abordare „interdisciplinară și cross-disciplinară, modularizată, computerizată etc."; 3) Metodologia didactică bazată pe învățare prin descoperire, problematizare, studiu de caz independent, proiecte, învățare pe microgrupe omogene aptitudinal, metode și tehnici speciale de stimulare a creativității și a gândirii critice; 4) Strategia de evaluare a curriculumului diferențiat și personalizat, subordonată pedagogic obiectivelor asumate, care integrează în structura sa de funcționare: a) echipa de evaluatori (profesorii clasei, coordonatorii programelor speciale pentru elevi dotați, profesorii-consilieri, părinți și alți membri ai comunității locale); b) instrumentele de evaluare (chestionare pentru părinți, profesori, elevi); c) metodele de evaluare alternative (observația, investigația, proiectul, autoevaluarea, portofoliul); d) formele de evaluare (verbală, scrisă, practică; externă, internă; în condiții de microgrup omogen; individuală); e) analiza de feedback, în condiții de evaluare continuă formativă/autoformativă (cu funcție de reglare-autoreglare, cu scop de corectare, completare, perfecționare etc.).

Programele diferențiate pentru elevi cu dificultăți de învățare sunt construite pe fondul raportării la conceptul operațional de *Cerințe Educaționale Speciale* (CES). Au în vedere cazul elevilor cu dificultăți speciale în învățarea formală (școlară) și nonformală (extrașcolară) generate de cauze interne și externe. Abordarea corectă a acestora solicită respectarea unor cerințe funcționale proprii modelului de proiectare curriculară, adaptat în context pedagogic și social, psihologic și comunitar, special: 1) Identificarea și abordarea CES în funcție de obiectivele generale și specifice ale fiecărei trepte și discipline de învățământ, realizabile/irealizabile, în raport de resursele existente, completate, compensate, suplimentate etc.; 2) Analiza cauzelor CES în contexte educaționale deschise spre zona dizabilităților și a tulburărilor de învățare, dar și a problemelor critice comportamentale și sociale; 3) Respectarea cadrului normativ care ordonează activitatea elevilor cu CES: a) principiul drepturilor egale la educație de calitate; b) egalizării șanselor; c) intervenției timpurii; d) cooperării și parteneriatului; e) intervenției

serviciilor speciale de sprijin pedagogic, psihologic, social etc.; 4) Cercetarea extinsă şi aprofundată a domeniului la nivelul unei ştiinţe a educaţiei cu caracter aplicativ care asigură saltul epistemologic şi deontologic de la „defectologie" la pedagogia/psihopedagogia specială (Racu & Racu, 2013; Vrăsmaş, 2015; Cristea, 2015).

5.2. Principalele produse curriculare – plan de învăţământ, programă şcolară, manual şcolar. Semnificaţii, criterii de construcţie, evaluare.

5.3. Alte produse curriculare, auxiliare – pachete de învăţare, caiete de activitate independentă, softuri educaţionale etc.

Aceste două subiecte au fost abordate în capitolul 4.

## 6. PROIECTAREA CURRICULUMULUI

Proiectarea curriculumului este angajată la toate nivelurile sistemului şi ale procesului de învăţământ. Implică avansarea unor modele construite într-un cadru normativ determinat de timpul şi spaţiul în care acestea sunt aplicate, în context pedagogic şi social deschis. În orice situaţie, evaluarea lor este realizată prin raportare la principiul optimizării raportului dintre curriculumul conceput sau „curriculumul în proiect" şi „curriculumul realizat", efectiv, „în fapt" (D'Hainaut, coord., 1981, p. 83).

Reforma învăţământului reprezintă o schimbare superioară în educaţie, concepută la scara întregului sistem şi proces de învăţământ, la nivel de finalităţi ale sistemului de învăţământ, de structură a sistemului de învăţământ, de conţinut al procesului de învăţământ. Este necesară ciclic atunci când apar perturbări în structura de funcţionare a sistemului de învăţământ. Se deosebeşte de schimbările curente realizate de factori de conducere şi de profesori pentru corectarea, îmbunătăţirea sau perfecţionarea procesului de învăţământ, prin introducerea unor noi manuale şi auxiliare şcolare, unor noi metode, tehnici şi mijloace de predare-învăţare-evaluare, unor noi forme de organizare a instruirii şi de pregătire a cadrelor didactice (iniţială şi continuă) etc.

Strategia reformei învăţământului este construită în funcţie de premisele istorice (existente în plan naţional şi universal) şi teoretice, susţinute

prin conceptele pedagogice fundamentale care permit proiectarea curriculară a schimbării sistemului de învățământ, concepută în contextul societății informaționale, cu referință la:

1) Noile finalități ale sistemului de învățământ: a) idealul educației – personalitatea deschisă, autonomă, inovatoare; b) scopurile generale strategice: conducerea managerială; democratizarea; informatizarea; descentralizarea; flexibilizarea – sistemului de învățământ, în funcție de care sunt concepute criteriile de elaborare a noii structuri a sistemului de învățământ și a obiectivelor generale și specifice, aflate la baza construcției noului conținut al procesului de învățământ (noului plan de învățământ; noilor programe școlare).
2) Noua structură a sistemului de învățământ: a) nivel primar (treapta: învățământului preșcolar și primar); b) nivel secundar (treapta învățământului secundar: gimnazial – liceal și profesional); c) nivel superior, universitar (treapta învățământului superior: licență – masterat – doctorat academic, doctorat profesional).
3) Noul conținut al procesului de învățământ, proiectat curricular pe baza obiectivelor generale și specifice ale procesului de învățământ, definite în termeni psihologici (de competențe generale și specifice) și sociali, de conținuturi de bază, fixate în cadrul planului de învățământ prin ariile curriculare și materiile (disciplinele) școlare, integrate (intradisciplinar, interdisciplinar, pluri/multidisciplinar, transdisciplinar), în structura ariilor curriculare.

Legea învățământului traduce în plan juridic conceptul reformei construit la nivel teoretic și strategic. În termeni de politică a educației, Legea învățământului poate fi propusă dezbaterii și validării parlamentare sub formula de Legea orientării sistemului de învățământ sau de Legea reformei învățământului.

*Planul de învățământ* este proiectat curricular la nivel: a) global, ca document curricular fundamental care angajează toate treptele, ariile curriculare și disciplinele de învățământ, necesare la scara unui ciclu complet de educație formală (școlară), cu clasele I-XII (XIII); b) deschis, asigurat prin statutul disciplinelor de învățământ (obligatorii, opționale, facultative), prin

valorificarea curriculumului local sau al curriculumului la dispoziţia şcolii, prin resursele pedagogice pozitive oferite de instruirea nonformală, dar şi de instruirea informală.

Calitatea planului de învăţământ, conceput ca document curricular fundamental, cu caracter global şi deschis, este dependentă de capacitatea acestuia de: a) distribuţie echilibrată a conţinuturilor instruirii la nivel de arii curriculare şi de discipline de învăţământ construite în funcţie de competenţele generale (competenţele-cheie) vizate la scara întregului proces de învăţământ şi de competenţele specifice fiecărei trepte de învăţământ; b) programarea optimă a timpului de instruire rezervat elevilor conform orarului şcolar, în condiţii de învăţare formală şi nonformală şi de respectare a regulilor de igienă a învăţării, pe termen scurt, mediu şi lung, în perspectiva educaţiei permanente şi a autoeducaţiei.

*Programele şcolare* sunt construite curricular pe trepte şi ani de învăţământ, în funcţie de obiectivele generale şi specifice stabilite la nivelul planului de învăţământ. Sunt documente curriculare operaţionale în funcţie de care este elaborată planificarea profesorului pe ani şi semestre de învăţământ, pe module şi submodule de studiu, pe capitole şi unităţi de instruire/învăţare, pe lecţii etc. În raport de competenţele vizate, implică ordonarea conţinuturilor de bază, definite, reprezentate, gradualizate, integrate (intradisciplinar, interdisciplinar, pluri/multidisciplinar, transdisciplinar) la nivel de cunoştinţe teoretice (noţiuni, judecăţi, raţionamente; paradigme, legi, principii; formule; date esenţiale) şi aplicative (deprinderi şi priceperi/strategii cognitive de rezolvare de probleme şi situaţii-problemă) susţinute prin atitudini (afective, motivaţionale, volitive, caracteriale) şi valori (proprii conţinuturilor generale ale educaţiei morale – binele moral; intelectuale – adevărul ştiinţific; tehnologice – utilitatea adevărului ştiinţific aplicat; estetice – frumosul; psihofizice – sănătatea psihică şi fizică).

Calitatea unei programe şcolare constă în capacitatea acesteia de facilitare a activităţii profesorului de proiectare curriculară a instruirii, realizată anual, pe semestre, pe module şi submodule de studiu, pe capitole şi unităţi de instruire/învăţare, pe lecţii etc. Această calitate este probată prin: a) claritatea obiectivelor generale şi specifice, exprimate în termeni de competenţe

și de conținuturi de bază; b) relevanța socială și pedagogică a cunoștințelor de bază care trebuie predate-învățate-evaluate, coerența lor internă (asigurată prin legăturile între cunoștințe) și externă (asigurată prin deschiderile intradisciplinare, interdisciplinare etc.), consistența lor formativă pozitivă (angajată în formarea prioritară a operațiilor gândirii și a motivației interne), gradualizarea (liniară, concentrică, în spirală etc.), condiționată de stadiul învățării și de specificul fiecărei discipline de învățământ.

*Manualele școlare* sunt construite curricular prin operaționalizarea obiectivelor generale și specifice ale programei școlare anuale, distribuite pe semestre, module/submodule de studiu, capitole, teme, unități de instruire/învățare. Sunt destinate special elevilor pentru eficientizarea învățării formale, în clasă, și mai ales nonformale, în afara clasei. Sunt centrate asupra conținuturilor de bază necesare elevilor pentru îndeplinirea obiectivelor concrete ale activităților, planificate săptămânal, exprimate în termeni de sarcini de învățare/autoînvățare eficientă. Funcțiile sale pedagogice sunt angajate normativ, la nivel de principii de proiectare curriculară a acțiunii elevilor de învățare/autoînvățare: a) orientarea pedagogică asupra cunoștințelor de bază (teoretice, aplicative, condiționale), stabilite în cadrul programei școlare, cu statut obligatoriu; b) formarea psihologică prioritară a gândirii și a motivației interne a elevilor, angajată în orice acțiune de învățare/autoînvățare eficientă; c) antrenarea psihosocială pozitivă a elevilor în condiții de învățare/autoînvățare individuală și în (micro)grup, în mediul școlar și extrașcolar.

Calitatea manualului școlar, de orice tip (unic, alternativ, opțional; clasic, digital etc.), constă în capacitatea sa socială de asigurare a succesului școlar (minim) al tuturor elevilor, în mod necondiționat, fără nicio dependență de auxiliarele școlare sau de alte activități suplimentare (realizate sub formă de „meditații particulare" etc.).

Construcția curriculară a manualelor școlare alternative (sau opționale) solicită respectarea următoarelor principii de proiectare, care trebuie adoptate, asumate și respectate la nivel de politică a educației, în vederea egalizării șanselor de reușită școlară ale tuturor elevilor, în acord cu vârsta psihologică a acestora:

a) centrarea asupra obiectivelor specifice ale programei școlare operaţionalizate la nivel de conţinuturi de bază, generale, obligatorii, comune, nealternative;
b) avansarea unor conţinuturi particulare alternative, raportate la conţinuturile de bază, obligatorii, nealternative, în perspectiva completării, aprofundării, extinderii, localizării, exemplificării etc. acestora;
c) promovarea unor modele sau strategii alternative (sau opţionale) de învăţare/autoînvăţare care includ diferite metode de învăţare/autoînvăţare, forme de organizare a învăţării/autoînvăţării, tehnici și instrumente (teste) docimologice de autoevaluare a rezultatelor acţiunilor de învăţare/autoînvăţare, stiluri de învăţare/autoînvăţare – raportate permanent la obiectivele specifice și la conţinuturile de bază nealternative;
d) experimentarea unor variante diferenţiate, diversificate, personalizate, individualizate, localizate etc. de redactare, prezentare acţională, iconică (prin imagini, scheme logice, hărţi conceptuale etc.) sau simbolică (verbală, conceptuală), argumentare biografică și bibliografică, dezvoltare monografică, exemplificare comunitară (naţională, teritorială, locală), realizare tipografică etc.

*Lecţia* ca formă principală de organizare a activităţii de instruire, confirmată istoric în cadrul procesului de învăţământ, inclusiv în epoca postmodernă (contemporană), poate fi construită la nivelul unui model-ideal, conceput din perspectivă curriculară și managerială pe baza următoarelor principii (Cristea, 2015, pp. 557-558):

1) Principii generale: a) asigurarea corelaţiei profesor – clasă de elevi, informare – formare-dezvoltare pozitivă a elevilor în context frontal, micrugrupal și individual; b) funcţionarea pedagogică a activităţii de instruire la nivelul interdependenţei dintre organizarea – planificarea – realizarea-dezvoltarea curriculară a lecţiei în context deschis.
2) Principii specifice:
2.1. Principii de organizare curriculară a lecţiei: a) principiul organizării frontale, necesară pentru valorificarea resurselor tuturor elevilor clasei; b) principiul valorificării resurselor organizării micrugrupale

și individuale, în contextul organizării frontale, necesară pentru diferențierea și individualizarea activității de instruire.

2.2. Principii de planificare curriculară a lecției: a) principiul stabilizării planificării la nivel de obiective generale și specifice și de conținuturi de bază; b) principiul flexibilizării planificării la nivel de metode de instruire și de evaluare a instruirii.

2.3. Principii de realizare-dezvoltare curriculară a lecției: a) principiul interdependenței dintre acțiunile de predare-învățare-evaluare, subordonate obiectivelor activității de instruire; b) principiul evaluării continue, formativă/autoformativă.

Principiile generale și specifice de proiectare curriculară a lecției sunt implicate în conceperea curriculară. În realizarea efectivă a lecției, trebuie cunoscute, respectate și valorificate următoarele principii didactice: a) principiul orientării formative pozitive; b) principiul esențializării; c) principiul sistematizării; d) principiul participării eficiente; e) principiul accesibilității; f) principiul participării eficiente; g) principiul interdependenței dintre cunoașterea intuitivă și cunoașterea logică; h) principiul interdependenței dintre teorie și practică; i) principiul reglării-autoreglării.

Tipul de lecție reprezentativ pentru proiectarea curriculară, cel mai des promovat în cadrul procesului de învățământ, este cel de lecție mixtă (de predare-învățare-evaluare). Un model-ideal de proiect de lecție mixtă, concepută curricular și managerial, include următoarele secvențe (Cristea, 2015, pp. 558-561):

I) Organizarea resurselor pedagogice (informaționale, umane, didactico-materiale/spațiale, temporale) ale activității: 1) Administrativă (școala, clasa, profesorul, specializarea, spațiul și timpul – disponibile etc.); 2) Pedagogică: a) tema; b) subiectul: c) forma de organizare determinată social (frontală, cu un număr de ... elevi); d) forme de organizare inițiate de profesor (pe microgrupe, individuală); e) tipul de lecție: mixtă, cu scop general de predare-învățare-evaluare; f) varianta de lecție (stabilită în funcție de obiectivele concrete, realizabile la nivel minim, mediu, maxim).

II) Planificarea activității de instruire în cadrul lecției mixte: 1) Scopul general (al temei, raportat la obiectivele specifice ale capitolului sau ale

unităţii de instruire/învăţare, exprimate în termeni de competenţe şi de conţinuturi de bază); 2) Obiectivele concrete, elaborate de profesor (2-5) prin operaţionalizarea scopului general, definite în termeni de performanţe observabile şi evaluabile pe tot parcursul activităţii; 3) Cunoştinţele de bază (teoretice, aplicative, condiţionale) necesare pentru îndeplinirea obiectivelor concrete; 4) Metoda didactică de bază (propusă conform scopului general şi obiectivelor concrete) şi procedeele/tehnicile didactice (care susţin realizarea metodei în cadrul unor secvenţe sau o substituie atunci când metoda nu este preluată de clasa de elevi ca metodă de învăţare/autoînvăţare); 5) Metodele/ procedeele/instrumentele de evaluare integrate în strategia de evaluare: a) iniţială (diagnostică şi predictivă – la începutul lecţiei); b) continuă (formativă/autoformativă); b) finală (sumativă, cumulativă – la finalul lecţiei).

## III) Realizarea-dezvoltarea lecţiei mixte în context deschis

Implică respectarea unor principii: a) pedagogice – principiul interdependenţei profesor – clasa de elevi; principiul evaluării continue (conexiunii inverse); b) psihologice – principiul captării atenţiei; principiul motivării optime.

La nivel de „scenariu deschis", lecţia mixtă este realizată-dezvoltată ca activitate de predare-învăţare-evaluare desfăşurată în timp didactic stabil (50 de minute), distribuit pedagogic (orientativ) pe parcursul următoarelor secvenţe:

1. Moment organizatoric (aprox. 1-2 minute);
2. Comunicarea pedagogică a scopului general şi a obiectivelor concrete şi a criteriilor de evaluare de ordin cantitativ şi calitativ urmărite (aprox. 1 minut);
3. Evaluarea iniţială/verificarea stadiului învăţării „lecţiei anterioare, realizată prin îmbinarea formelor de evaluare orală (în context frontal) cu formele de evaluare scrisă sau practică, valorificabile în context microgrupal şi individual (aprox. 10-15 minute);
4. Predarea-învăţarea-evaluarea (continuă, formativă/autoformativă): a) actualizarea „ideilor-ancoră"; b) activarea clasei prin valorificarea metodei de bază şi a procedeelor didactice (care o susţin în context frontal, microgrupal, individual); c) fixarea noilor cunoştinţe în

modalitate adecvată (schemă grafică, hartă conceptuală etc.), cu utilizarea unor mijloace de învățământ clasice (tabla) și informatice (proprii instruirii asistată de calculator) (aprox. 30 de minute);

5. Evaluarea finală/cumulativă, sumativă: a) nonformală, frontală a clasei de elevi (prin aprecieri generale și specifice); b) formală, prin note, calificative etc., stabilite individual – comunicate, argumentate pedagogic (prin raportare la criteriile de evaluare comunicate pedagogic la începutul activității), însoțite de îndrumări metodice (cu scop de perfecționare, completare, corectare, ajustare, restructurare); c) stabilirea liniei de perspectivă a clasei de elevi (pe termen scurt și mediu).

## BIBLIOGRAFIE


- Bruner, J.S. (1970), *Pentru o teorie a instruirii*, Editura Didactică și Pedagogică, București
- Ciolan, L. (2008), *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*, Editura Polirom, Iași
- Crețu, C. (1998), *Curriculum diferențiat și personalizat. Ghid metodologic pentru învățătorii, profesorii și părinții copiilor cu disponibilități aptitudinale înalte*, Editura Polirom, Iași
- Crețu, C. (2008), „Teoria și metodologia curriculumului", în vol. *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*, ediția a II-a, coord. C. Cucoș, Editura Polirom, Iași
- Cristea, S. (2000), *Dicționar de pedagogie*, Grupul Editorial Litera, Litera Internațional, Chișinău
- Cristea, S. (2015), *Dicționar Enciclopedic de Pedagogie. Vol. I, A-C*, Didactica Publishing House, București
- Cristea, S. (2016), *Concepte fundamentale în pedagogie, vol. 1, Pedagogia/ Științele pedagogiei/Științele educației*, Didactica Publishing House, București
- Cristea, S. (2018), *Concepte fundamentale în pedagogie, vol. 9, Conținuturile instruirii/procesului de învățământ*, Didactica Publishing House, București

- Cucoş, C. (2014), *Pedagogie*, ediţia a III-a, revăzută şi adăugită, Editura Polirom, Iaşi
- Kuhn, Th.S. (1999), *Structura revoluţiilor ştiinţifice*, Editura Humanitas, Bucureşti
- De Landsheere, G. (1979), *Dictionnaire de l'evaluation et de la recherche en education*, Presses Universitaires de France, Paris
- De Landsheere, V. (1992), *Théorie générale du curriculum*, în *L'éducation et la formation*, Presses Univeritaires de France, Paris
- Dewey, J. (1992), *Fundamente pentru o ştiinţă a educaţiei*, Editura Didactică şi Pedagogică RA, Bucureşti
- Dewey, J. (1997), „Copilul şi curriculumul", în *Trei scrieri despre educaţie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti
- D'Hainaut, L. (1972), „Une conception modulaire de l'éducation", în *Education et culture*, nr. 2/ 1972
- D'Hainaut, L. (coord.) (1981), *Programe de învăţământ şi educaţie permanentă*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti
- D'Hainaut, L. (1988), *Des fins aux objectifs de l'éducation: un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus d'une formation*, Editions Labor. Impr., Bruxelles
- *Dictionnaire actuel de l'éducation* (1993), direction éditoriale Renald Legendre, Guerin, Montreal
- *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2005), 3e édition, direction éditoriale Renald Legendre, Guerin, Montreal
- *Dictionnaire encyclopedique de l'éducation et de la formation* (1998), Presses Universitaires de France, Paris
- Goodlad, J.I. (1991), „Introduction – Curriculum as a Field of Study", în Arieh Lewy (ed.), *International Encyclopedia of Curriculum*, Pergamon Press, Oxford, New York, Beijing, Frankfurt, Sao Paulo, Sidney, Tokyo, Toronto
- Hamilton, D. (1999), *Curriculum History*, Deakin University Press, Geelong, Victoria (Australia)
- Husen, T.; Postlethwaite, N.T. (eds.) (1985), *The International Encyclopedia of Education*, Pergamon Press, Oxford
- McGee, C. (1997), *Teaching and Curriculum Decision-Making*, Palmerston North, D.Z., Dunmore, Press

- Noveanu, E. (coord.) (2007), *Științele educației. Dicționar Enciclopedic*, vol. 1, Editura Sigma, București
- Papuc, L. (2005), *Epistemologia și praxiologia curriculumului pedagogic universitar. Studiu monografic*, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău, Chișinău
- Pinar, W.F.; Reynolds, W.M.; Slattery, P.; Taubman, P.M. (2001), „Understanding Curriculum. An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourse", în Kincheloe, J.L.; Steinberg, S.R. (eds.), *Studies in the Postmodern Theory of Education*, vol. 17, Peter Lang, New York
- Potolea, D. (2002), „Conceptualizarea curriculumului. O abordare multidimensională", în Păun, E.; Potolea, D. (coord.), *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*, Editura Polirom, Iași
- Potolea, D.; Neacșu, I.; Iucu, R.B.; Pânișoară, I.-O. (coord.) (2008), *Pregătirea psihopedagogică. Manual pentru definitivat și gradul didactic II*, Editura Polirom, Iași
- Racu, A.; Racu, S. (2013), *Dicționar Enciclopedic de Psihopedagogie socială*, Î.S. Firma Editorial-Poligrafică, „Tipografia Centrală", Chișinău
- Raynal, F.; Rieunier, A. (1997), *Pédagogie: dictionnaire des concepts clés - Apprentissages, formation, psychologie cognitive*, E.S.F. editeur, Paris
- Schiro, M.S. (2012), *Curriculum Theory: Conflicting Visions and Enduring Concerns*, Sage Publications Inc.
- Shoemaker, B.J. (1989), *Integrative education: A curriculum for the twenty-first century*, Oregon School Study Council
- Taba, H. (1962), *Curriculum Development. Theory and Practice*, Harcourt, Brace & World, New York
- Taba, H. (1971), *Teacher's Handbook for elmentary social studies*, MA: Addison-Wesley, Reading
- Tyler, R.W. (1949), *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, University of Chicago Press
- Vrăsmaș, T. (2015), *Cerințele speciale și dizabilitatea în educație. O perspectivă internațională*, Editura Didactică și Pedagogică RA, București
- Wheeler, D.K. (1967), *Curriculum proces*, University of London Press, Ltd.
- Walker, D.F. (1971), „A Naturalistic Model for Curriculum Development", în The School Review 80, no. 1

# VII.

# PROCESUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT

*SORIN CRISTEA*

## 1. DEFINIREA ȘI ANALIZA CONCEPTULUI

Procesul de învățământ reprezintă principalul subsistem al sistemului de învățământ, în cadrul căruia este proiectată curricular activitatea de instruire, realizată pe trepte și discipline de învățământ. Procesul de învățământ este dependent de sistemul de învățământ, care asigură:

1. *Organizarea activității de instruire* în cadrul procesului de învățământ, realizată pe niveluri de învățământ (primar, secundar, superior/universitar) și trepte de învățământ (preșcolar/primar; secundar gimnazial și secundar liceal și profesional; superior/universitar – licență, masterat, doctorat) și pe discipline de învățământ.
2. *Conducerea managerială* a procesului de învățământ, realizată la nivel de minister – inspectorat școlar teritorial – școală, ca organizație (aflată la baza sistemului de învățământ și a procesului de învățământ, organizat pe trepte și discipline de învățământ).
3. *Distribuția resurselor pedagogice* (informaționale, umane, didactico-materiale, financiare) necesare la toate nivelurile și treptele procesului de învățământ, organizat pe discipline de învățământ, pentru realizarea activității de instruire în condiții optime.
4. *Deschiderea procesului de învățământ* spre instituțiile/organizațiile specializate în educație/instruire nonformală (biblioteci școlare/universitare, televiziune școlară; cluburi, tabere etc.), spre actorii comunitari (familie, comunitate locală), spre toți actorii sociali care

organizează, finanțează etc. școli (profesionale, militare, de artă, sportive, confesionale etc.), pe baza unor relații contractuale și de parteneriat.

În această perspectivă, „procesul de învățământ reprezintă dimensiunea dinamică a sistemului de învățământ", care asigură valorificarea optimă a raporturilor dintre: a) „fluxurile de intrare" (obiectivele, conținuturile, formele de organizare, resursele umane, baza didactico-materială, mediul sociocultural); b) activitatea de instruire, „care se desfășoară în timp", prin acțiunile de predare, învățare și evaluare realizate specific în cadrul fiecărei trepte și discipline de învățământ, prin „transformări, metode, procedee, strategii, principii, norme"; c) „fluxurile de ieșire" – produsele activității de instruire: „cunoștințe; deprinderi și capacități intelectuale și practice; atitudini, convingeri, sentimente, aptitudini; trăsături de personalitate; competențe profesionale etc.", demonstrate de elevi în *timp determinat* (un semestru, un an, o treaptă – de învățământ – Cerghit & Vlăsceanu, coord., 1988, pp. 101-102).

Definirea procesului de învățământ la nivel de concept pedagogic fundamental poate fi realizată în raport de trei criterii epistemologice: a) sfera de referință; b) funcția de bază; c) structura de bază.

Sfera de referință a procesului de învățământ este cea a spațiului și a timpului pedagogic necesar pentru realizarea activității de instruire în context deschis, microstructural, determinat macrostructural, la nivel de sistem de învățământ. Spațiul pedagogic vizează ansamblul instituțiilor/organizațiilor specializate în instruire formală (școlară), dar și nonformală, organizate la nivel de sistem de învățământ, pe trepte și discipline de învățământ. Timpul pedagogic este cel stabilit la nivel de sistem de învățământ pentru un ciclu complet de educație/instruire formală, organizată pe trepte de învățământ (preșcolar, școlar primar, secundar – gimnazial, liceal; profesional; superior/universitar – licență, masterat, doctorat), cu deschideri multiple spre nonformal, dar și spre informal. În context spațio-temporal deschis spre educație permanentă și autoeducație, spre învățarea pe tot parcursul vieții, procesul de învățământ asigură cadrul de organizare, planificare și realizare-dezvoltare

necesar pentru îndeplinirea obiectivelor generale şi specifice ale activităţii de instruire, proiectate pe trepte şi discipline de învăţământ.

Funcţia de bază a procesului de învăţământ este cea de formare-dezvoltare a personalităţii elevului, realizată în cadrul activităţii de instruire în vederea integrării acestuia într-o nouă treaptă de învăţământ şi în viaţa socială. Funcţiile principale, subordonate funcţiei de bază (de maximă generalitate), vizează formarea-dezvoltarea elevului: a) psihică – cognitivă (empirică şi logică) şi noncognitivă (afectivă, motivaţională, volitivă, caracterială); b) socială – civică, profesională, culturală, realizată prin activităţile de instruire organizate la toate treptele de învăţământ, prin toate disciplinele de învăţământ incluse în planul de învăţământ.

Structura de bază a procesului de învăţământ susţine funcţionarea optimă a activităţii de instruire la nivelul corelaţiei dintre profesor şi elev (abordat în context frontal, microgrupal, individual), dintre informare şi formare-dezvoltare pozitivă (necesară în cadrul oricărui mesaj pedagogic/didactic).

Analiza conceptuală a procesului de învăţământ este realizată în cadrul didacticii generale/teoriei generale a instruirii/teoriei şi metodologiei instruirii. Această ştiinţă pedagogică fundamentală (sau ştiinţă fundamentală a educaţiei) are ca obiect de studiu specific activitatea de instruire proiectată şi realizată în contextul procesului de învăţământ.

Cele două concepte pedagogice fundamentale, instruirea şi procesul de învăţământ, reflectă o realitate psihosocială comună, cu grad mai mare de generalitate şi de complexitate – educaţia – privită din două perspective diferite, dar complementare.

Instruirea reprezintă activitatea de educaţie proiectată pe baza finalităţilor microstructurale, a obiectivelor generale şi specifice ale procesului de învăţământ, în funcţie de care sunt proiectate curricular: planul de învăţământ (conceput global) şi programele şcolare (ale disciplinelor de învăţământ, distribuite pe trepte şi ani de învăţământ). În această perspectivă, activitatea de instruire este „o categorie pedagogică aflată în corelaţie cu educaţia, prin care se realizează procesul de învăţământ" ca principal „subsistem al sistemului de educaţie"/învăţământ.

Procesul de învățământ reprezintă cadrul instituționalizat în care activitatea de instruire – definită și ca „activitate instructiv-educativă" – este „privită în desfășurarea ei" pe trepte și discipline de învățământ „care se succed în funcție de un scop general", aflat la baza unor obiective specifice, operaționalizate de profesor la nivel de obiective concrete (Manolache, Muster, Nica & Văideanu, coord., 1979; Legendre, 2005).

În contextul proiectării curriculare, cele două concepte nu pot fi separate nici la nivel teoretic, nici în plan metodologic și practic. Instruirea ca activitate cu scop de educație intelectuală, dar și morală, tehnologică, estetică, psihofizică, „se atașează procesului de învățământ ca și conținutului cunoașterii" (științifice și tehnologice, morale și estetice etc.), care constituie sursa sa principală, „asociată școlii, centrată pe dreptul la educație și pe lupta contra inegalităților" de orice fel (*Dictionnaire de pédagogie. 120 notions-clés. 320 entrées. Classement thématique*, 2010). În această perspectivă, trebuie eliminată orice tendință – persistentă în limbajul comun, uneori și în literatura de specialitate – de reducere a activității de instruire la educația intelectuală sau la acțiunea de predare.

La nivel de conținut pedagogic, instruirea implică toate conținuturile generale ale educației, chiar dacă cele intelectuale sunt predominante în cadrul mai multor discipline de învățământ. Orice activitate de instruire, proiectată curricular, inclusiv cele în care predomină conținutul intelectual (matematică, gramatică, științele naturii, științele socioumane etc.), are și consecințe formative, de ordin moral, tehnologic, estetic și psihofizic.

La nivel de activitate, instruirea integrează în structura sa de realizare-dezvoltare acțiunile de: a) predare (comunicare a mesajului didactic, conceput conform obiectivelor procesului de învățământ); b) învățare (receptare a mesajului didactic, asimilare și interiorizare a acestuia); c) evaluare (a gradului de îndeplinire a obiectivelor procesului de învățământ, probat prin rezultatele acțiunilor de predare-evaluare).

În concluzie, procesul de învățământ, ca principal subsistem al sistemului de învățământ, reprezintă cadrul microstructural în care activitatea de instruire (ca principal subsistem al activității de educație) este: a) proiectată curricular conform obiectivelor generale, specifice, concrete, raportate la

funcţia de bază (formarea-dezvoltarea în vederea integrării şcolare şi sociale) şi structura de bază (corelaţia: profesor-elev; informare – formare-dezvoltare pozitivă) a activităţii, desfăşurată spaţial (pe discipline de învăţământ) şi temporal (pe niveluri, trepte, ani, semestre de învăţământ; pe unităţi de instruire/învăţare, lecţii etc.); b) organizată curricular, formal şi nonformal, cu deschideri multiple spre informal; c) realizată-dezvoltată curricular prin conţinuturi de bază, metodologie eficientă, acţiuni de predare-învăţare-evaluare; d) (auto)perfectibilă curricular în context pedagogic şi social deschis, în perspectiva educaţiei permanente şi a autoeducaţiei (Cristea, 2017, pp. 21-22).

## 2. ABORDĂRI STRUCTURAL-SISTEMICE, FUNCŢIONALE ŞI INTERACŢIONALE. ACTIVITATEA DE INSTRUIRE CA EXPRESIE A INTERACŢIUNII DINTRE PREDARE, ÎNVĂŢARE ŞI EVALUARE

Abordarea structural-sistemică a procesului de învăţământ permite elaborarea unui model-ideal al structurii de funcţionare a instruirii (I) în cadrul procesului de învăţământ (PÎ) (I/PÎ) fundamentat curricular şi managerial, argumentat epistemologic prin componentele evidenţiate şi principiile asociate special pentru ordonarea activităţii în orice context (Cristea, 2017; Cristea, 2019).

I. Componentele care asigură funcţionarea I/PÎ sunt fixate epistemologic la nivel de: 1) Structură de bază – corelaţia: a) profesor – elev; b) informare – formare-dezvoltare pozitivă (orientată predominant spre gândire şi spre motivaţia internă); c) evaluare – autoevaluare (reglare – autoreglare); 2) Structura de organizare a resurselor pedagogice (informaţionale, umane, didactico-materiale, financiare) existente/disponibile prin forme de organizare generală (formală, nonformală), particulare (frontală, microgrupală, individuală), concrete (lecţia etc.); 3) Structura de planificare a activităţii: obiective – conţinuturi de bază – metode – evaluare; 4) Structura de realizare-dezvoltare în context deschis, prin acţiunile de: a) predare (comunicare a mesajului didactic) şi b) învăţare (receptare, asimilare,

interiorizare, valorificare a mesajului didactic) – evaluare (verificare a gradului de îndeplinire a obiectivelor transpuse la nivel de mesaj didactic comunicat și învățat/receptat, asimilat, interiorizat, valorificat în diferite contexte).

II. Principiile asociate cu fiecare componentă a I/PÎ asigură ordonarea activității de instruire în cadrul procesului de învățământ (I/PÎ), la nivel de:

1) Structură de bază a I/PÎ: a) principiul cunoașterii pedagogice (transformării cunoștințelor de specialitate în cunoștințe cu valoare pedagogică); b) principiul comunicării pedagogice; c) principiul creativității pedagogice.
2) Structură de organizare a resurselor pedagogice (informaționale, umane, didactico-materiale, financiare) ale I/PÎ: a) principiul organizării frontale a resurselor pedagogice ale I/PÎ; b) principiul organizării microgrupale a resurselor pedagogice ale I/PÎ; c) principiul organizării individuale a resurselor pedagogice ale I/PÎ; d) principiul îmbinării organizării resurselor pedagogice ale I/PÎ, frontală – microgrupală – individuală.
3) Structură de planificare a I/PÎ: a) principiul stabilizării planificării I/PÎ la nivel de obiective și conținuturi de bază; b) principiul flexibilizării planificării I/PÎ la nivel de metode și evaluare.
4) Structura de realizare-dezvoltare a I/PÎ în context deschis: a) principiul interdependenței predare-învățare-evaluare; b) principiul evaluării continue.

La nivelul fiecărei activități concrete (lecție etc.), profesorul ordonează normativ proiectarea și realizarea instruirii prin respectarea și valorificarea următoarelor principii didactice: a) principiul orientării formative; b) principiul esențializării; c) principiul sistematizării; d) principiul accesibilității; e) principiul participării eficiente; f) principiul legăturii între cunoașterea intuitivă – logică; g) principiul legăturii între teorie – practică; h) principiul reglării-autoreglării.

# 3. UN MODEL IDEAL AL STRUCTURII DE FUNCŢIONARE A ACTIVITĂŢII DE INSTRUIRE ÎN CONTEXTUL LECŢIEI

Abordarea funcţională a procesului de învăţământ permite evidenţierea dimensiunii obiective a acestuia reflectată la nivelul activităţii de instruire realizată în cadrul tuturor treptelor şi disciplinelor de învăţământ.

Dimensiunea obiectivă a procesului de învăţământ este fixată la nivelul funcţiilor generale ale acestuia şi a structurii de bază (determinată de funcţiile generale), susţinută prin corelaţia necesară între principalii actori ai instruirii (profesorii – elevii), între componentele mesajului didactic (informarea – formarea-dezvoltarea pozitivă a elevilor), între evaluarea continuă – autoevaluarea continuă, care asigură reglarea-autoreglarea permanentă a activităţii.

Dimensiunea funcţională a procesului de învăţământ este fixată în cadrul normativ superior al legii învăţământului. Este exprimată la nivel de: I) Funcţie de maximă generalitate (de bază, centrală, nucleară) – formarea-dezvoltarea personalităţii elevului în vederea integrării într-o nouă treaptă de învăţământ şi în viaţa socială (civică, profesională, comunitară, culturală); II) Funcţii principale: 1) Funcţia de formare-dezvoltare psihologică a elevului: a) funcţia de formare-dezvoltare cognitivă a elevului; b) funcţia de formare-dezvoltare noncognitivă a elevului; 2) Funcţia de formare-dezvoltare socială a elevului: a) funcţia de formare-dezvoltare culturală; b) funcţia de formare-dezvoltare civică; c) funcţia de formare-dezvoltare profesională.

Funcţia de bază a procesului de învăţământ este cea de formare-dezvoltare a personalităţii elevului, realizată în cadrul activităţii de instruire organizată pe niveluri şi discipline de învăţământ, în vederea integrării acestuia într-o nouă treaptă de învăţământ şi în viaţa socială (civică, profesională, comunitară, culturală). Funcţiile principale, subordonate funcţiei de bază (de maximă generalitate), vizează formarea-dezvoltarea elevului: a) psihică – cognitivă şi noncognitivă; b) socială – civică, profesională, culturală, realizată prin activităţile de instruire organizate la toate treptele de învăţământ, prin toate disciplinele de învăţământ incluse în planul de învăţământ. La

nivel de politică a educației, procesul de învățământ, proiectat curricular, trebuie să asigure: a) un echilibru optim între funcția de formare-dezvoltare cognitivă (intelectuală) a elevilor și cea de formare-dezvoltare noncognitivă (afectivă, motivațională, volitivă, caracterială); b) o susținere valorică predominant culturală a funcțiilor care vizează formarea-dezvoltarea socială a elevilor: b-1) culturală (prin valorile superioare ale culturii, conformate istoric, reflectate pedagogic la nivelul procesului de învățământ); b-2) civică (prin cultura civică); b-3) profesională (prin cultura profesională).

Abordarea interacțională a procesului de învățământ permite evidențierea corelației existente în cadrul oricărei activități de instruire între acțiunile de predare – învățare – evaluare proiectate și realizate conform obiectivelor activității de instruire (Cristea, 2019).

Această abordare este promovată la nivel normativ superior (axiomatic) de paradigma curriculumului. Ea implică necesitatea abordării globale a procesului de învățământ, organizat formal, dar și nonformal, la nivel de: a) planificare curriculară, centrată asupra interdependenței obiective – conținuturi de bază – metode – evaluare; b) realizare-dezvoltare curriculară a activității de instruire, pe fondul interdependenței, perfectibilă permanent, între acțiunile de predare-învățare-evaluare (Cristea, 2019).

Predarea constituie acțiunea necesară în cadrul oricărei activități de instruire, conform obiectivelor stabilite microstructural la nivelul procesului de învățământ. Definirea sa la nivel de concept pedagogic, abordat în contextul proiectării curriculare a activității de instruire, implică evidențierea sferei de referință, a funcției specifice, a componentelor principale care constituie structura sa de bază și a scopului general asumat.

Sfera de referință a predării este extinsă la scara întregii activități de instruire. Ca acțiune subordonată activității de instruire, proiectată și realizată conform obiectivelor procesului de învățământ, predarea: a) condiționează realizarea imediată și pe termen mediu și lung a învățării; b) anticipează evaluarea optimă a rezultatelor, imediat – în termeni de evaluare formativă/autoformativă, și la diferite intervale de timp, în termeni de evaluare inițială, continuă și finală.

Funcţia specifică a acţiunii de predare, integrată curricular în cadrul activităţii de instruire, este cea de comunicare a mesajului pedagogic/didactic la nivelul înţelegerii şi al motivaţiei clasei de elevi, organizată frontal, cu posibilităţi de valorificare a resurselor pedagogice existente, pe microgrupe şi individual. Îndeplinirea acestei funcţii este realizată calitativ, în raport de obiectivele generale şi specifice (definite în programele şcolare în termeni de competenţe şi de conţinuturi de bază) şi de obiectivele concrete elaborate de profesor (prin operaţionalizarea obiectivelor specifice ale unităţii de instruire, capitolului etc.), definite în termeni de performanţe, observabile şi evaluabile pe parcursul lecţiei etc.); susţine structura de bază care include cele două componente ale mesajului didactic corelate optim: informarea – formarea-dezvoltarea pozitivă (prin prioritatea acordată gândirii în raport cu memoria, motivaţiei interne în raport cu motivaţia externă).

Structura de bază a acţiunii de predare include cele două componente ale mesajului didactic corelate optim: informarea – formarea-dezvoltarea pozitivă a elevilor la nivel frontal, microgrupal, individual. Formarea-dezvoltarea pozitivă este dependentă de capacitatea profesorului care predă prin selectarea informaţiilor de bază şi ordonarea lor în reţele, susţinute prin metode didactice adecvate în context deschis, care solicită, stimulează şi valorifică prioritar gândirea (în raport cu memoria mecanică) şi motivaţia internă (în raport cu motivaţia externă).

Scopul general pe care trebuie să şi-l asume orice acţiune de predare de calitate superioară vizează asigurarea receptării cognitive şi noncognitive a mesajului didactic la nivelul întregii clase de elevi, care constituie premisa învăţării. Realizarea acestui scop general confirmă capacitatea predării de a genera imediat acţiunea de învăţare preluată de elevii clasei, în acord cu obiectivele procesului de învăţământ comunicate pedagogic la începutul activităţii de instruire.

Formele de predare, identificate pe fondul unor „sisteme de instruire alternative şi complementare", sunt definite în raport de tipul de organizare predominant. În această perspectivă, sunt evidenţiate: predarea frontală, predarea colectivă, predarea în perechi, predarea în forme individuale (studiu independent, programată sau asistată de calculator, în sistem tutorial, prin

proiecte), predarea mixtă (care valorifică „principiul complementarității și al compensării") (Cerghit, 2008).

Modelele de predare pot fi clasificate în funcție de componentele structurale promovate pe fondul asumării unui anumit scop general. La acest nivel, pot fi evidențiate modelele de predare în care predomină: a) generarea învățării; b) gestiunea învățării; c) comunicarea formativă a mesajului didactic; d) oferta de experiențe educative; e) interacțiunea comportamentală profesor-elev; f) dirijarea și îndrumarea pedagogică; g) decizia pedagogică; h) stimularea învățării creative; i) abordarea predării (și învățării) „ca o poveste"; știința și arta predării într-un „cadru cuprinzător pentru o instruire eficientă" (Cristea, 2019; Cerghit, 2008; Fryer, 2000; Egan, 2008; Marzano, 2015).

Un model-ideal al acțiunii de predare asigură realizarea unei activități de instruire eficientă prin asocierea sa permanentă cu acțiunea de învățare – orientată spre autoînvățare, posibilă la nivelul întregii clase de elevi – și cu acțiunea de evaluare, concepută strategic ca evaluare continuă, formativă/ autoformativă (Cristea, 2019; Pânișoară, 2015).

Acțiunea de predare implică perfecționarea permanentă a repertoriului comun (cognitiv, dar și noncognitiv) necesar între profesor și clasa de elevi (produs superior al empatiei pedagogice a profesorului). La nivel de activitate de predare-învățare-evaluare continuă, acțiunea de predare este realizată și dezvoltată în cadrul unui scenariu didactic deschis, care include operații de: a) actualizare a cunoștințelor de bază (teoretice și aplicative, susținute atitudinal) și a experiențelor elevilor (cognitive și noncognitive); b) activizare a clasei de elevi prin metoda de bază propusă conform scopului general și tipului de lecție; c) fixare a cunoștințelor noi, receptate și asimilate, în cadrul unei scheme grafice sau hărți conceptuale; d) orientare a învățării/ autoînvățării prin tema pentru acasă, care vizează asimilarea, interiorizarea și valorificarea cunoștințelor în condiții de rezolvare de probleme și de situații-problemă.

Învățarea constituie acțiunea integrată curricular în activitatea de instruire, realizată ca efect imediat și de durată al predării eficiente, în acord cu obiectivele procesului de învățământ. Analiza sa, la nivel de concept

pedagogic, abordat în contextul proiectării curriculare a activităţii de instruire, implică evidenţierea sferei de referinţă, a funcţiei specifice, a structurii de bază şi a scopului general.

Sfera de referinţă a acţiunii de învăţare poate fi determinată la nivel psihologic şi pedagogic. La nivel psihologic, învăţarea reprezintă o activitate umană fundamentală (alături de joc, muncă şi creaţie), cu funcţie de adaptare (a celui ce învaţă) la mediul social, realizată prin dobândirea de cunoştinţe, deprinderi şi priceperi/strategii cognitive (necesare în rezolvarea de probleme şi de situaţii-problemă). La nivel pedagogic, învăţarea reprezintă acţiunea subordonată activităţii de instruire – concepută ca activitate de predare-învăţare-evaluare – realizată conform obiectivelor procesului de învăţământ, cu o motivaţie proprie centrată asupra receptării şi însuşirii cunoştinţelor, deprinderilor şi priceperilor în context deschis, şcolar şi extraşcolar.

Funcţia specifică a acţiunii de învăţare este cea de formare şi dezvoltare a competenţelor cognitive, dar şi noncognitive şi psihomotorii, dobândite în timp prin receptarea, asimilarea, interiorizarea şi valorificarea unor cunoştinţe de bază (teoretice şi aplicative, susţinute atitudinal) comunicate pedagogic prin mesajele didactice (realizate prin acţiunea de predare).

Structura acţiunii de învăţare include două categorii de componente: a) componente preluate de la nivelul activităţii de instruire – obiectivele specifice disciplinei de învăţământ, operaţionalizate de profesor în cadrul lecţiei în termeni de obiective concrete; b) componente proprii, didactice (metoda de bază, procedeele şi mijloacele necesare elevului pentru îndeplinirea obiectivelor specifice şi concrete) şi psihologice (atitudinile motivaţionale, afective, volitiv-caracteriale ale elevului).

Scopul general pe care trebuie să şi-l asume orice acţiune de învăţare de calitate superioară vizează dobândirea competenţelor generale şi specifice – cognitive, noncognitive şi psihomotorii – definite la nivelul obiectivelor generale şi specifice ale procesului de învăţământ în termeni de cunoştinţe teoretice (concepte, legi, formule, date esenţiale), aplicative (deprinderi şi priceperi/strategii cognitive), susţinute atitudinal (afectiv, motivaţional,

volitiv, caracterial), necesare în ansamblul lor în îndeplinirea unei multitudini de sarcini didactice complexe, pe termen mediu și lung.

Învățarea, ca acțiune didactică integrată în structura de realizare-dezvoltare a activității de instruire, solicită cunoașterea și valorificarea în context deschis a factorilor care condiționează învățarea și a tipurilor de învățare.

Factorii învățării sunt: 1) Interni, de natură: a) psihologică: factori cognitivi – procesele cognitive empirice și logice aptitudinile; factori noncognitivi – atitudinile afective, motivaționale, volitive, caracteriale; b) biologică – care explică și susțin: ereditatea, ca premisă a educabilității; creșterea, care evidențiază dimensiunile fizice; maturizarea, care confirmă evoluțiile fiziologice ale dezvoltării interne; 2) Externi, de natură: a) socială – familia, comunitatea locală, sistemul social, conceput ca „societate educativă"; b) pedagogică – calitatea curriculumului școlar și a profesorilor.

Tipurile de învățare pot fi evidențiate în contextul procesului de învățământ, în funcție de criteriile de clasificare utilizate predominant: 1) Gradul de implicare a unor procese psihice în acțiunea de învățare: a) învățarea senzorio-motorie; b) învățarea perceptivă; c) învățarea conceptuală; d) învățarea socială; 2) Schema de realizare: a) învățarea imitativă; b) învățarea cu instructor; c) învățarea independentă (autoînvățarea).

Toate aceste tipuri sunt valorificate în învățarea școlară, care are un caracter: a) formal (ca organizare riguroasă, ierarhică, obligatorie, predominant frontală etc.); b) planificat (în funcție de obiectivele procesului de învățământ, stabilite pe trepte, discipline, ani și semestre de învățământ, pe capitole, unități de învățare, lecție etc.); c) specializat, asigurat prin profesori de diferite specialități (învățământ preșcolar, învățământ primar; limba română, limbi străine, matematică, biologie, fizică etc., educație tehnologică, educație estetică, educație fizică etc.), specializați în educație/instruire realizată prin disciplina respectivă, în valorificarea resurselor psihologice și sociale tipice fiecărei trepte și discipline de învățământ; d) perfectibil/autoperfectibil, prin valorificarea pedagogică a teoriilor psihologice ale învățării validate social-istoric (Cristea, 2019).

Abordarea învățării ca acțiune subordonată activității de instruire este confirmată la nivelul normativității proiectării curriculare. În această

perspectivă, este necesară evidenţierea diferenţei existente între teoriile psihologice ale învăţării şi modelele pedagogice de instruire, diferenţă de ordin conceptual, normativ şi metodologic, argumentată de J.S. Bruner. Teoriile psihologice ale învăţării au un caracter descriptiv, constatativ, susţinut pe baza observării comportamentelor petrecute în timpul activităţii. De aceea nu pot fi valorificate direct în activitatea de instruire. Este necesară interpretarea lor pedagogică în vederea transformării lor în modele de instruire cu caracter normativ şi prescriptiv, construite de teoria instruirii, promovată epistemologic la nivel de ştiinţă fundamentală a educaţiei (Bruner, 1970a; 1970b).

Din perspectivă specific pedagogică, teoriile învăţării pot fi valorificate ca modele de instruire. Un astfel de deziderat solicită clasificarea teoriilor învăţării în funcţie de capacitatea acestora de a deveni modele de instruire eficiente, în contextul deschis al procesului de învăţământ, desfăşurat pe trepte şi discipline de învăţământ. La acest nivel pot fi identificate trei categorii principale de teorii psihologice ale învăţării care pot fi valorificate pedagogic ca modele de instruire eficientă:

I) Teorii psihologice ale învăţării de tip condiţionare: 1) Teoria învăţării prin conexiune (Thorndike) – Modelul instruirii prin conexiune; 2) Teoria învăţării prin condiţionare operantă (Skinner) – Modelul instruirii programate prin condiţionare operantă; 3) Teoria condiţionării ierarhic-cumulative a învăţării – Modelul instruirii prin condiţionare ierarhic-cumulativă (Gagné); 4) Teoria învăţării depline – Modelul instruirii depline (Carrol, Bloom).

II) Teorii psihologice ale învăţării de tip constructivist: 1) Teoria constructivistă a structuralismului genetic (Piaget) – Modelul instruirii bazat pe valorificarea constructivismului de tip structuralist-genetic; 2) Teoria constructivistă socioculturală (Vîgotski) – Modelul instruirii bazat pe valorificarea constructivismului de tip sociocultural; 3) Teoria acţiunilor mintale (Galperin) – Modelul instruirii bazat pe valorificarea acţiunilor mintale (materiale, prin limbaj extern, prin limbaj intern); 4) Teoria învăţării bazată pe valorificarea culturală a structurilor cognitive (Bruner) – Modelul instruirii bazat pe valorificarea structurilor cognitive ale învăţării (prin

acțiune, iconică, simbolică/verbală, conceptuală); 5) Teoria învățării școlare complexe prin receptare și descoperire (Ausubel) – Modelul instruirii bazat pe îmbinarea strategilor didactice de receptare și descoperire.

III) Teorii psihologice ale învățării complementare/alternative: 1) Teoria inteligențelor multiple (Gardner) – Modelul instruirii bazat pe valorificarea pedagogică a resurselor psihologice ale inteligențelor multiple (verbală/lingvistică, logico-matematică, corporală/chinestezică, muzicală/ritmică, interpersonală, intrapersonală, naturalistă, existențială); 2) Teoria inteligenței emoționale (Goleman) – Modelul instruirii bazat pe valorificarea pedagogică a resurselor inteligenței emoționale/socioafective (Cristea, 2005, 2019; Neacșu, 1999; Negreț-Dobridor & Pânișoară, 2005).

Un model-ideal de învățare, construit curricular în funcție de obiectivele activității de instruire, va valorifica resursele pedagogice ale teoriilor învățării, în funcție de particularitățile fiecărei trepte și discipline de învățământ, de stadiul atins de elevi în instruire și de calitățile mediului sociocultural (clasă, școală, comunitate locală și teritorială etc.). În cadrul concret al lecției, un astfel de model-ideal evidențiază importanța acțiunii de învățare la nivelul tuturor etapelor proiectului curricular. Avem în vedere: a) organizarea clasei pentru acțiunea de învățare; b) comunicarea scopului general și a obiectivelor concrete, în termeni de sarcini de învățare pentru elevi; c) evaluarea inițială a stadiului învățării, raportat la lecția anterioară, cu funcție didactică, diagnostică și predictivă; d) predarea-învățarea-evaluarea continuă/formativă, raportată la lecția nouă care angajează învățarea/autoînvățarea prin activizarea metodei de bază; e) evaluarea finală, sumativă, raportată la rezultatele acțiunii de învățare/autoînvățare, cumulate în context formal și nonformal, frontal, pe microgrupe și individual (Cristea, 2019).

Evaluarea constituie acțiunea integrată curricular în orice activitate de instruire, organizată în cadrul procesului de învățământ, pe trepte și discipline de învățământ. Analiza sa, la nivel de concept pedagogic abordat în contextul proiectării curriculare a activității de instruire, implică evidențierea sferei de referință, a funcției specifice, a structurii de bază și a scopului general (Cristea, 2019; Stoica, 2003; Radu, 2008; Manolescu, 2010).

Sfera de referinţă a acţiunii de evaluare este extinsă la nivelul tuturor activităţilor concrete de instruire (lecţie etc.) organizate în contextul procesului de învăţământ, organizat pe trepte şi discipline de învăţământ, la nivel formal şi nonformal, frontal, microgrupal şi individual.

Funcţia specifică a acţiunii de evaluare este cea de estimare valorică/verificare pedagogică a gradului de îndeplinire a obiectivelor procesului de învăţământ angajate în cadrul activităţii de instruire (lecţiei etc.), la nivel de predare-învăţare. Este realizată, în orice context, la nivel de funcţie de informare, de diagnoză şi de prognoză, care determină structura de bază a acţiunii de evaluare, cu caracter operaţional.

Structura de bază a acţiunii de evaluare a activităţii de instruire (lecţiei etc.) include operaţii de: a) măsurare cantitativă care corespunde funcţiei de informare asupra stării/situaţiei obiectului evaluat (lecţia, performanţele clasei/elevului etc.); b) apreciere calitativă pe criterii semnificative pedagogic (tendinţa de progres – regres/în raport cu ultima evaluare; eficacitatea/în raport de obiectivele propuse; eficienţa/în raport de resursele pedagogice disponibile), care corespunde funcţiei de diagnoză a obiectului evaluat; c) decizia managerială, asumată pe baza interpretării globale a rezultatelor măsurate cantitativ şi apreciate calitativ pe baza unor criterii semnificative pedagogic, care corespunde funcţiei de prognoză angajată în sens pozitiv.

Scopul general al acţiunii de evaluare a activităţii de instruire, asumat în cadrul procesului de învăţământ, este cel de reglare-autoreglare permanentă a activităţii de instruire, în raport de rezultatele obţinute, conform obiectivelor specifice (disciplinei de învăţământ, pe semestre şcolare, capitole, teme, unităţi de învăţare, lecţii etc.), definite în termeni de competenţe (cognitive, noncognitive, psihomotorii) şi de cunoştinţe de bază (teoretice, aplicative; condiţionale/atitudinale) stabilite la nivel de programe şcolare anuale.

În contextul procesului de învăţământ, evaluarea este angajată strategic la începutul, pe tot parcursul şi la finalul activităţii de instruire. La nivel de metodologie, paradigma curriculumului impune, în plan normativ, strategia de evaluare continuă, cu funcţie specifică (formativă/autoformativă). Strategiile de evaluare (iniţială – diagnostică şi predictivă; continuă – formativă/autoformativă; finală – sumativă, cumulativă), valorificabile pedagogic la

scara întregului proces de învăţământ şi în cadrul concret al fiecărei activităţi de instruire (lecţie etc.), integrează în structura lor de acţiune mai multe metode, procedee, mijloace şi forme de evaluare, dar şi stiluri docimologice, perfectibile în context deschis.

La nivel de model-ideal aplicabil în cadrul concret al lecţiei, în contextul proiectării curriculare, evaluarea este implicată în structura de funcţionare a activităţii de instruire, de bază, de organizare, de planificare, de realizare-dezvoltare – în contextul concret al lecţiei.

La nivel de structură de bază, evaluarea asigură aprecierea calitativă a corelaţiei dintre profesor şi clasa de elevi, susţinută special prin modul de construcţie a mesajului didactic, în zona raporturilor dintre informare – formare-dezvoltare, necesară pentru luarea unor decizii optime cu scop de reglare-autoreglare a activităţii de instruire pe tot parcursul lecţiei.

La nivel de structură de organizare, evaluarea asigură aprecierea calitativă a resurselor pedagogice (informaţionale, umane, didactico-materiale) existente în contextul concret al lecţiei, necesară pentru stabilirea unor decizii optime în zona formelor de organizare (vezi: instruirea pe microgrupe şi individuală; tipul şi varianta de lecţie). La nivel de structură de planificare, evaluarea asigură aprecierea calitativă a corespondenţei pedagogice necesară între obiective – conţinuturi – metode – evaluare, în vederea luării unor decizii cu scop de optimizare a activităţii, susţinute normativ (prin stabilizarea obiectivelor şi a conţinuturilor de bază şi prin flexibilizarea metodelor şi evaluării).

La nivel de structură de realizare-dezvoltare a instruirii, evaluarea asigură aprecierea calitativă continuă a acţiunilor care intervin în cadrul concret al lecţiei: predarea (elaborarea şi comunicarea mesajului didactic la nivelul de înţelegere şi de motivare al clasei de elevi) – învăţarea (receptarea/asimilarea/interiorizarea/valorificarea mesajului didactic predat) – evaluarea rezultatelor acţiunii de predare-învăţare în vederea luării unor decizii optime, cu scop de reglare-autoreglare a activităţii în context pedagogic deschis, cu efecte formative pozitive pe termen scurt (pe parcursul lecţiei), dar şi mediu (în raport de scopul general al unităţii de învăţare/capitolului/semestrului).

# 4. PROCESUL DIDACTIC ASISTAT DE NOILE TEHNOLOGII DE INFORMARE ŞI COMUNICARE

Activitatea de instruire, proiectată și realizată în cadrul procesului de învățământ organizat pe trepte și discipline de învățământ, organizat în context formal, dar și nonformal, cu deschideri spre valorificarea numeroaselor influenţe de tip informal provenite din mediul social, are o nouă dinamică de evoluţie istorică, determinată de „actuala societate a cunoașterii, guvernată de emergenţa tehnologiilor informaţionale". Consecinţele pedagogice sunt evidente la nivel de sistem de învățământ și de proces didactic.

La nivel de sistem de învățământ, noile tehnologii de informare și comunicare, care „se infiltrează progresiv în cadrul fiecărei sfere a societății, fie aceasta politică, economică sau socială", sunt implicate direct și în viaţa organizaţiei școlare. Importanţa lor este reflectată la nivel politică a educaţiei prin includerea competenţelor digitale în documentul elaborat de Comisia Europeană care stabilește cele opt competenţe-cheie aflate la baza construcţiei curriculumului școlar, care pot susţine „învățarea pe tot parcursul vieții" (vezi competenţa de comunicare în limba maternă; comunicarea într-o limbă străină; competenţa matematică, științifică și tehnologică; competenţa digitală; competenţa de a învăța să înveți; competenţele sociale și civice; competenţa care vizează formarea spiritului de inițiativă și de antreprenoriat; competenţa sensibilizării și exprimării culturale).

La nivel de proces didactic, noile tehnologii de informare și comunicare contribuie la „eficientizarea formării, la creșterea motivaţiei pentru învățare, la accesul sporit al informaţiei prezentate în diferite forme, la facilitarea înţelegerii" și a aplicării cunoștinţelor în condiţiile în care profesorul se raportează din ce în ce mai mult, chiar de la vârstele mici, la „elevul nativ digital" (Istrate & Chirca, 2019).

Procesul didactic asistat de noile tehnologii de informare și comunicare are ca sferă de referinţă perfecţionarea metodologiei activității de instruire prin transformarea calitativă a repertoriului comun dintre profesorul instruit să valorifice resursele digitale în acţiunile de predare, învățare și evaluare și „elevul nativ digital". Noile tehnologii de informare și comunicare asigură

„condiţiile externe ale învăţării" care influenţează pozitiv „factorul de timp". Valorificarea lor, pe termen mediu și lung, în asociere cu unele metode de învăţământ, integrate în diferite forme de organizare a instruirii (frontală, pe grupe, individuală, lecţie mixtă etc.), susţine strategiile didactice și strategiile de evaluare eficiente în contexte multiple, deschise, variabile.

Din perspectivă pedagogică, procesul didactic asistat de noile tehnologii de informare și comunicare vizează „o gradare a nivelului de competenţă digitală" exprimată în termeni de obiective specifice care implică un set de cunoștinţe informatice și de „abilităţi de bază de operare cu calculatorul". Conţinuturile propuse sunt „incluse în curriculumul disciplinei obligatorii Informatică și TIC (Tehnologii și de Informare și Comunicare)" în perspectiva dobândirii unor „capacităţi de ordin superior care ţin mai degrabă de domeniile de cunoaștere/disciplinele școlare" care implică analiza critică și sinteza informaţiilor provenite dintr-o varietate de surse, clasificarea, ierarhizarea și compararea lor, special pentru „a crea cunoștinţe noi, prezentate creativ, utilizând diverse suporturi și formate digitale".

La nivel metodologic, noile tehnologii de informare și comunicare contribuie la restructurarea programelor de formare a profesorilor posibilă în funcţie de îndeplinirea următoarelor obiective: a) „dezvoltarea competenţelor digitale ale elevilor", necesare în orice activitate de tip formal și nonformal, în condiţii de învăţare/autoînvăţare eficientă; b) integrarea, la nivelul metodelor didactice, „a instrumentelor și resurselor digitale" necesare elevilor în cadrul oricărei discipline de învăţământ; c) perfecţionarea „capacităţii elevilor de a utiliza instrumente ale TIC în activităţi din diverse domenii de cunoaștere și de acţiune" (Istrate & Chirca, 2019).

Utilizarea noilor TIC, „combinate cu o bună fundamentare pedagogică", stimulează perfecţionarea procesului didactic prin includerea în curriculumul școlar a unor „noi dimensiuni, prin includerea conţinutului digital și a instrumentelor online", care reprezintă „resursele-suport mai variate și mai complexe", angajate în întărirea rolului profesorului de facilitator al învăţării, mai important decât cel de sursă de transmitere a cunoștinţelor.

Eficientizarea procesului didactic implică valorificarea metodologică optimă a TIC „la nivel de proiectare, desfășurare și evaluare". În această

perspectivă, sunt avansate următoarele „competenţe generale de utilizare a TIC", necesare profesorilor de toate specialităţile, de la toate treptele de învăţământ, definite în termeni de abilitate de: a) a decide momentul, locul şi maniera în care resursele TIC sunt implicate în realizarea obiectivelor lecţiei; b) „a controla mediul de învăţare" şi diferenţele dintre elevi; c) a evalua şi valorifica diferite tipuri de softuri educaţionale; d) „a sprijini elevii în căutarea, compararea şi analizarea informaţiei disponibile în format digital" (Istrate & Chirca, 2019).

În funcţie de aceste abilităţi care constituie o parte componentă a competenţelor digitale, sunt valorificate pedagogic următoarele metode şi mijloace didactice speciale, definite la nivel de:

1) *Resurse educaţionale* – „materiale în format digital care pot fi utilizate cu succes într-o situaţie de învăţare pentru a ilustra o informaţie verbală, a favoriza înţelegerea, a exersa o capacitate, a aplica un procedeu etc."; „filme, hărţi conceptuale, pagini web, enciclopedii etc. care nu au un scop educaţional în sine, însă pot fi subsumate unui scop educaţional cu condiţia integrării într-o strategie educaţională construită de profesor".
2) *Soft educaţional* – „un program sau o aplicaţie construită pe scheletul unei strategii didactice, cu scopul de a atinge o serie de obiective educaţionale"; „aplicaţii virtuale care respectă legităţile necesare eficientizării învăţării: legea motivaţiei, legea conexiunii inverse, legea repetiţiei, legea transferului" etc.
3) *Medii virtuale de instruire* – „platforme (sau sisteme) de management al conţinutului învăţării şi al colectivelor de elevi sau studenţi"; „aplicaţii software dedicate administrării, organizării secvenţelor de instruire la distanţă, livrării conţinutului, monitorizării şi evaluării în cadrul unui program educaţional".
4) *Aplicaţii online* – „programe care au diverse grade de complexitate, disponibile online (sau în *cloud*)"; „instrumente independente de un conţinut curricular, majoritatea construite pentru a îndeplini o singură atribuţie"; realizarea de prezentări (planuri de lecţie, parcursuri de învăţare etc.); crearea de aviziere virtuale, de poveşti,

de materiale video, de desene și benzi animate, de hărți conceptuale, de jocuri educaționale, de exerciții interactive, de instrumente de evaluare/autoevaluare.

În context metodologic deschis, noile tehnologii digitale utilizate în educație/instruire (predare-învățare-evaluare)/proiectare curriculară a educației și a instruirii pot fi integrate pedagogic în cadrul strategiei de instruire asistată de calculator. Aceasta are ca scop general optimizarea acțiunii de învățare/autoînvățare în condiții de programare graduală și de întărire pozitivă și negativă permanentă, de procesare eficientă a informațiilor esențializate și plasate în rețele care permit: a) explorarea/cercetarea individuală, în ritm propriu; b) multiplicarea „surselor de informare și a modalităților de reprezentare a acestora"; c) cooperarea în rezolvarea de probleme și de situații-problemă; d) stimularea gândirii critice etc. (Istrate & Chirca, 2019).

## 5. MODELE DE INSTRUIRE – TIPURI FUNDAMENTATE PSIHOLOGIC ȘI PEDAGOGIC

Modelele de instruire definesc modalitățile posibile de realizare a activității în acord cu funcția generală (formarea-dezvoltarea personalității elevului) și structura sa de bază (corelația profesor-elev), conform obiectivelor proiectate, care determină pedagogic: a) selectarea conținuturilor, formelor, metodelor adaptate în raport de context (pe discipline și trepte de învățământ); b) implementarea acestora în cadrul concret (lecție etc.) prin acțiunile de predare (comunicare a mesajelor didactice), învățare (receptare, asimilare, interiorizare, valorificare a mesajelor didactice) și evaluare (a rezultatelor acțiunii de comunicare și receptare/asimilare/interiorizare/valorificare a mesajelor didactice).

În literatura de specialitate, o serie de modele de instruire sunt definite în funcție de teoriile psihologice aflate la baza construcției lor. Aceste modele sunt cele elaborate prin convertirea pedagogică a unor teorii psihologice ale învățării de tip condiționare (Thorndike, Skinner, Gagné, Carrol, Bloom) și de tip constructivist, structuralist-genetic (Piaget) și sociocultural (Vîgotski, Galperin, Bruner); bazate pe valorificarea inteligențelor multiple (Gardner)

și a inteligențelor multiple (Goleman) etc. Subiectul a fost abordat în subcapitolul anterior.

În cadrul tipurilor fundamentate psihologic, sunt evocate modelele de instruire: behaviorist, cognitivist, constructivist, umanist.

*Modelul de instruire behaviorist* valorifică relația stimul-răspuns, utilă în fazele inițiale ale existenței și ale învățării. Stabilizat, întreține riscul dependenței învățării de o motivație externă, vulnerabilă psihologic și ineficientă didactic în context pedagogic și social deschis.

*Modelul de instruire cognitivist* implică un salt valoric față de modelul behaviorist. Învățarea este realizată prin prelucrarea informațiilor, primară (empirică) și secundară, prin „mecanisme abstracte de procesare" bazate pe gândire (divergentă, euristică, intuitivă, critică) productivă în termeni de înțelegere și de conceptualizare, de categorizare (la nivel de prototip ideal) și de codare (în condiții de rețele), de efectuare de raționamente (inductive, deductive, analogice), de rezolvare de probleme și de situații-problemă (prin strategii cognitive și decizii inovatoare), de elaborare de modele (normative și descriptive) etc. (Miclea, 1999; Joița, 2002).

*Modelul de instruire constructivist* valorifică resursele modelului cognitivist în condiții didactice speciale, care vizează valorificarea structurilor învățării determinate *psiho-genetic* (Piaget) și *sociocultural* (Vîgotski, Bruner). Respinge orice tendință de abordare a instruirii ca „proces mecanic de acumulare a cunoștințelor" sau de reducere a învățării la schema behavioristă a condiționării liniare stimul-răspuns. Concepe întotdeauna învățarea ca „proces autonom de construire a realității, recursiv și pe baza unor structuri și rețele existente". La nivel de acțiune integrată în activitatea de instruire, învățarea este realizată ca: a) reflectare activă a predării; b) asimilare a realității (prin construcție, deconstrucție, reconstrucție); c) autoreglementare a sistemului cognitiv, adaptabil la situații multiple, în contexte deschise (Siebert, 2000).

*Modelul de instruire umanist* valorifică *teoriile învățării* promovate de Carl Rogers și de Abraham H. Maslow (Negreț-Dobridor & Pânișoară, 2005). Modelul de instruire promovat de C. Rogers este centrat pe „învățarea semnificativă", care „are calitatea implicării personale; este autoinițiată; are

putere de rezistență; este evaluată de cel ce învață". În esență, modelul propus se bazează pe „înțelegere pentru cel care învață care cuprinde întreaga experiență": În acest context, „cel mai folositor tip de învățare din punct de vedere social în epoca modernă îl constituie învățarea procesului de învățare". Realizarea implică „metodologia facilitării învățării". Profesorul devine „un facilitator care se sprijină pe dorința fiecărui elev de a îndeplini acele scopuri care contează pentru el".

*Modelul de instruire* promovat de A.H. Maslow are la bază „teoria umanistă a învățării intrinseci". Implică raportarea la un scop general al educației, construit pe fondul afirmării unei noi filozofii umaniste – „actualizarea de sine a persoanei, devenirea complet umană" a acesteia. Rolul profesorului constă în „ajutarea persoanei (n.n. – elevului) să atingă optimul posibil". În plan metodologic, este proiectat saltul de la învățarea extrinsecă la „învățarea intrinsecă" subordonată unei norme cu semnificație axiomatică: „a învăța să fii o persoană" – „o ființă umană, în general", apoi „o ființă umană individuală" – prin asumarea unor experiențe de viață semnificative pedagogic, valorificabile pe tot parcursul vieții.

Tipurile de modele de instruire fundamentate pedagogic pot fi identificate la nivel de cercetare istorică. La acest nivel, sunt semnificative modelele de instruire afirmate în evoluția didacticii generale (teoriei generale a instruirii) în epoca istorică premodernă, modernă și postmodernă (contemporană). Afirmarea lor ca „modele de abordare și de tendințe de înnoire" contribuie la fixarea unor „note esențiale" caracteristice procesului de învățământ, care reflectă mai multe direcții de evoluție a acestuia, „epistemice, pragmatice și experiențiale" (Catalano, 2018).

La nivel de didactică modernă și postmodernă, sunt prezentate mai multe modele de instruire, clasificate în funcție de acțiunea predominantă în cadrul activității de instruire (Cerghit, 2008). La acest nivel sunt identificate modele de instruire bazate predominant pe acțiunea de: a) comunicare (tradițională, modernă/interactivă; postmodernă/prin tehnologia informaticii); b) procesare a învățării (internă – de tip euristic, de tip operațional, de tip „învățare deplină"; externă – de tip algoritmic, de tip instruire programată; instruire/învățare asistată de calculator);

c) valorificare a contextului instruirii (prin organizarea situaţiilor de învăţare, prin interacţiunea ecologică învăţare-mediu; prin construcţia unor situaţii de învăţare care solicită receptare, cercetare şi descoperire, transfer, intercomunicare, exersare; prin analiză de situaţie psihologică, sociologică, pedagogică experienţială, comunitară etc.); d) instruire sociocentrică, bazată pe interacţiune socială, „mediaţie socială a învăţării"; rezolvare a conflictelor sociocognitive etc.; e) valorificare a informaţiei (prin procesare, conceptualizare, analiză-sinteză, formalizare, interiorizare, corelare interdisciplinară, exprimare creativă etc. – a informaţiei).

O altă clasificare are în vedere modelele de instruire abordate global (la nivel de predare-învăţare-evaluare), parţial (ca modele de predare) sau contextual (ca modele ale procesului de învăţământ) (Iucu, 2008).

Modelele de instruire abordate global evoluează la nivel de: a) modele didactice (socratic, al şcolii active, tehnocratic, holistic, de mediere cognitivă); b) instrucţionale, bazate pe condiţionare, pe acumulare şi prelucrare a experienţei senzoriale, pe teoriile verbale (semiotice) ale învăţării, pe teoriile operaţionale ale învăţării; pe interacţiunea profesor – elev; c) modele pedagogice de tip logocentric, empiriocentric, sociocentric, psihocentric; formativ, informativ, al acţiunii didactice.

Modelele de predare sunt cele bazate pe procesarea informaţiei, pe persoană („predarea nondirectivă"), pe dimensiunea socială a clasei, pe comportamentul provocat (predarea de tip behaviorist); pe dirijarea învăţării, pe oferta de experienţe, pe comunicarea pedagogică eficientă, valorificată în plan paraverbal şi nonverbal, validată prin calitatea repertoriului comun dintre profesor şi clasa de elevi.

Modelele procesului de învăţământ sunt de tip: a) interactiv (profesor-elev; predare-învăţare-evaluare); b) sistemic (complex, dinamic, deschis, la nivel de proiectare-implementare-evaluare); c) informaţional (informaţie ştiinţifică – prelucrare pedagogică – mesaj didactic); d) cibernetic (intrări-ieşiri, conexiune inversă/reglare-autoreglare); e) comunicaţional (emiţător – repertoriu comun – receptare); f) conceptual, inovator, bazate pe gândirea critică şi creativă. Au în vedere valorificarea deplină a câmpului educaţional

(al spațiului și timpului de instruire) și a situațiilor de instruire existente, determinate de resursele și condițiile concrete existente.

La nivel de cercetare pedagogică fundamentală (istorică și teoretică), putem identifica un număr restrâns de modele de instruire afirmate epistemologic ca paradigme care marchează evoluția didacticii generale (teoriei generale a instruirii) în epoca premodernă, modernă și postmodernă (Gabaude & Not, 1988; Altet, 1998; Cristea, 2019).

1) *Modelul de instruire magistrocentrist* – Paradigma pedagogiei premoderne, preștiințifice, magistrocentriste. Angajează centrarea instruirii pe acțiunea profesorului de predare dirijistă unilaterală, autoritară (secolele XVII-XIX).
2) *Modelul de instruire psihocentrist* – Paradigma pedagogiei moderne, științifice, psihologice. Angajează centrarea instruirii pe resursele psihologice pozitive ale copilului, în spiritul concepției lui J.-J. Rousseau și E. Key, dezvoltat de pedagogia psihologică experimentală (Lay, Meumann, Binet) și de reprezentanții curentului Educația Nouă (Montessori, Decroly, Claparede, Dewey).
3) *Modelul sociocentrist* – Paradigma pedagogiei moderne, științifice, sociologice. Angajează centrarea instruirii pe cerințele societății, valorificate prin „socializarea metodică a tinerei generații" (E. Durkheim), realizată în diferite variante, prin colectiv (Makarenko), în condiții de producție (Freinet) etc.
4) *Modelul tehnocentrist* – Paradigma pedagogiei moderne și postmoderne, științifice, tehnocentriste. Angajează centrarea instruirii pe obiectivele operaționale ale lecției, definite în termeni de sarcini concrete, observabile și evaluabile în diferite variante: a) instruire programată (Skinner); b) instruire deplină (Carrol, Bloom); c) pedagogie prin obiective (Mager).
5) *Modelul curriculumului* – Paradigma pedagogiei postmoderne, științifice, globale, complexe, integrate, integratoare. Angajează centrarea instruirii asupra finalităților educației, macrostructurale (idealul educației, scopurile generale ale educației) și microstructurale (obiectivele generale, specifice și concrete ale educației/

instruirii), construite la nivelul interdependenţei dintre cerinţele faţă de educaţie şi educat (elev etc.): a) *psihologice*, exprimate în termeni de competenţe (generale şi specifice) şi b) *sociale*, exprimate în termeni de conţinuturi de bază (cunoştinţe teoretice şi aplicative, susţinute valoric şi atitudinal), validate de societate la diferite intervale de timp (a doua jumătate a secolului al XX-lea).

*Modelul curriculumului* depăşeşte critic conflictul istoric persistent în pedagogia modernă (şi postmodernă) între modelul psihocentrist (centrarea pe cerinţele psihologice ale educatului şi ale educaţiei) şi cel sociocentrist (centrarea pe cerinţele sociale ale educatului şi ale educaţiei). Are în vedere şi depăşirea modelului tehnocentrist, iniţiat, în anii 1960-1970, sub formula „pedagogiei prin obiective", care mizează pe o dublă platformă: a) psihologică behavioristă – centrarea doar pe obiectivele concrete ale instruirii, ceea ce întreţine riscul atomizării învăţării; b) socială – centrarea pe reuşita deplină a tuturor elevilor, evaluabilă însă doar la nivel de performanţe concrete, imediate, fără o raportare explicită la competenţele specifice şi generale care trebuie dobândite pe termen mediu şi lung.

Ca paradigmă a pedagogiei postmoderne (contemporane), modelul curriculumului aprofundează „revoluţia coperniciană", lansată de John Dewey la graniţa dintre secolele XIX-XX, care promovează teza conform căreia „latura psihologică şi cea socială sunt legate organic", în construcţia oricărui proiect de educaţie şi instruire (Dewey, 1992, p. 47). În această perspectivă, curriculumul promovat ca paradigmă a pedagogiei postmoderne (contemporane) valorifică modelul constructivist care angajează centrarea instruirii pe structurile cognitive (şi metacognitive) ale elevilor, abordate pedagogic: a) psiho-genetic sau structuralist-genetic (Piaget); b) sociocultural (Vîgotski, Bruner).

Curriculumul ca paradigmă a pedagogiei postmoderne (contemporane) promovează un model de proiectare a instruirii complex, global, integrativ, centrat asupra obiectivelor generale, specifice şi concrete ale instruirii, construite la nivelul interdependenţei, necesară pedagogic, între cerinţele psihologice şi cerinţele sociale faţă de educaţie şi de educat.

Cerințele psihologice sunt exprimate în termeni de competențe generale și specifice aflate la baza construcției curriculare a planului de învățământ și a programelor școlare, distribuite pe trepte și ani de învățământ. Ele constituie dimensiunea psihologică a obiectivelor generale și specifice. La nivel de plan de învățământ, constituie competențele-cheie care pot fi definite în termeni de tipuri de cunoaștere sau de inteligență, în funcție de care sunt propuse ariile curriculare și disciplinele de învățământ integrate intradisciplinar, interdisciplinar, pluri/multidisciplinar, transdisciplinar. La nivel de programe școlare, constituie competențele generale și specifice în funcție de care sunt stabilite conținuturile de bază, distribuite gradual în funcție de vârsta psihologică a elevilor și de stadiul atins în instruire. De exemplu, în cazul obiectivelor psihologice cognitive, programele școlare vor avea în vedere competențele cognitive de cunoaștere reproductivă, de înțelegere, de aplicare (a cunoștințelor înțelese în rezolvarea de probleme); de analiză, de sinteză, de evaluare critică (prin valorificarea resurselor superioare ale gândirii critice).

Cerințele sociale sunt exprimate în termeni de conținuturi de bază, validate de societate, la diferite intervale de timp, traduse pedagogic la nivel de: a) arii curriculare, care integrează mai multe discipline de învățământ, construite curricular – distribuite în cadrul planului de învățământ; b) cunoștințe de bază (declarative/teoretice – procedurale/aplicate – condiționale/atitudinale) incluse în matricea de bază a fiecărei discipline de învățământ – distribuite în cadrul fiecărei programe școlare, proiectată curricular pe ani și trepte de învățământ.

Multitudinea modelelor de instruire și a formulelor de definire și clasificare solicită construcția unui model-ideal al activității de instruire eficientă, proiectată și realizată în contextul deschis al procesului de învățământ. Un astfel de model-ideal poate fi construit epistemologic (la nivel de „ideal-tip") în condițiile respectării cadrului axiomatic propriu paradigmei curriculumului afirmat istoric în pedagogia postmodernă (contemporană) (Cristea, 2017; Cristea, 2019).

În practica didactică, în contextul deschis al procesului de învățământ, trebuie remarcat faptul că un model de instruire eficientă „general-valabil,

care să se aplice tuturor şcolilor, din toate comunităţile, în orice condiţii", este greu, dacă nu imposibil de realizat. În plan teleologic, normativ şi practic, important este să construim „un cadru cuprinzător pentru o instruire eficientă", aplicabil la nivelul oricărui proiect pedagogic curricular.

Un astfel de „cadru cuprinzător", fixat epistemologic la nivel de model-ideal („ideal-tip"), confirmă în mod special interdependenţa curriculară necesară între acţiunile de predare-învăţare-evaluare, subordonate pedagogic activităţii de instruire. Conceperea şi realizarea instruirii eficiente este susţinută, pe de o parte, de obiectivele programelor şcolare care prevăd „ce noţiuni trebuie predate la anumite niveluri de studiu şi în cadrul anumitor cursuri" (lecţii etc.), iar pe de altă parte, de iniţiativa pedagogică a profesorilor care „au încă libertatea de a-şi organiza conţinutul în unităţi de învăţare planificate de ei", evaluate continuu „pentru a monitoriza progresele elevilor şi a răsplăti succesele" (în raport de obiectivele comunicate pedagogic la începutul activităţii de instruire) (Marzano, 2015).

## BIBLIOGRAFIE


- Altet, M. (1998), *Les pédagogies de l'apprentissage*, Presses Universitaires de France, Paris
- Bruner, J.S. (1970a), *Procesul educaţiei intelectuale*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti
- Bruner, J.S. (1970b), *Pentru o teorie a instruirii*, Editura Didactică, Bucureşti
- Catalano, H. (2018), *Procesul de învăţământ: direcţii epistemice, pragmatice şi experienţiale*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti
- Cerghit, I.; Vlăsceanu, L. (1988), (coord.), *Curs de pedagogie*, Universitatea din Bucureşti, Bucureşti
- Cerghit, I. (2008), *Strategii de instruire alternative şi complementare. Structuri, stiluri şi strategii*, Editura Polirom, Iaşi
- Cristea, S. (2005), *Teorii ale învăţării. Modele de instruire*, Editura Didactică şi Pedagogică RA, Bucureşti

- Cristea, S. (2017), *Concepte pedagogice fundamentale în pedagogie*, vol. 6, *Instruirea/Procesul de învățământ*, Didactică Publishing House, București
- Cristea, S. (2019), *Concepte pedagogice fundamentale în pedagogie*, vol. 12, *Realizarea instruirii ca activitate de predare-învățare-evaluare*, Didactica Publishing House, București
- Dewey, J. (1992), *Fundamente pentru o știință a educației*, Editura Didactică și Pedagogică RA, București
- *Dictionnaire de pédagogie. 120 notions-clés. 320 entrées. Classement thématique* (2010), Franc Morandi, Rene La Borderie, Nathan, Paris
- *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2005), 3e édition, direction éditoriale Renald Legendre, Guerin, Montreal
- *Dicționar de pedagogie* (1979), coord. Anghel Manolache, Dumitru Muster, Iulian Nica, George Văideanu, Editura Didactică și Pedagogică, București
- Egan, K. (2008), *Predarea ca o poveste. O abordare alternativă a predării și a curriculumului în școala primară*, Didactica Press, București
- Fryer, M. (2000), *Predarea și învățarea creativă*, Editura Uniunii Scriitorilor, Chișinău
- Gabaude, J.M.; Not, L. (1988), *La pédagogies contemporaine*, Editions Universitaires du Sud, Toulouse
- Gagné, R.M. (1975), *Condițiile învățării*, Editura Didactică și Pedagogică, București
- Galperin, P.I. (1975), *Studii de psihologia învățării*, Editura Didactică și Pedagogică, București
- Gardner, H. (1996), *Les Inteligences multiples*, Editions RETZ, Paris
- Gardner, H. (2005), *Mintea Disciplinată*, Editura Sigma, București
- Gardner, H. (2015), *Inteligențe multiple. Noi orizonturi*, ediția a III-a, Editura Sigma, București
- Goleman, D. (2001), *Inteligența emoțională*, Editura Curtea Veche, București
- Goleman, D. (2008), *Inteligența emoțională*, ediția a III-a, Editura Curtea Veche, București
- Hilgard, E.; Bower, G.H. (1974), *Teorii ale învățării*, Editura Didactică și Pedagogică, București

- Istrate, O.; Chirca, R. (2019), „Perspective inovatoare ale instruirii asistate de calculator", în I.-O. Pânișoară, M. Manolescu (coord.), *Pedagogia învățământului primar și preșcolar*, vol. 1, Editura Polirom, Iași
- Iucu, R.B. (2008), *Instruirea școlară. Perspective teoretice și aplicative*, Editura Polirom, Iași
- Jinga, I.; Negreţ, I. (1999), *Învăţarea eficientă*, Editura Aldin, București
- Joița, E. (2002), *Educația cognitivă. Fundamente. Metodologie*, Editura Polirom, Iași
- Manolescu, M. (2010), *Teoria și metodologia evaluării*, Editura Universitară, București
- Marzano, R.J. (2015), *Arta și știința predării. Un cadru corespunzător pentru o instruire eficientă*, Editura Trei, București
- Miclea, M. (1999), *Psihologia cognitivă. Modele teoretico-experimentale*, Editura Polirom, Iași
- Neacșu, I. (1999), *Instruire și învățare*, Editura Didactică și Pedagogică RA, București
- Neacșu, I. (2015), *Metode și tehnici de învățare eficiente. Fundamente și practici de succes*, Editura Polirom, Iași
- Negreţ-Dobridor, I.; Pânișoară, I.-O. (2005), *Știința învățării. De la teorie la practică*, Editura Polirom, Iași
- Pânișoară, I.-O. (2015), *Comunicarea eficientă*, ediția a IV-a, revăzută și adăugită, Editura Polirom, Iași
- Piaget, J. (1972), *Psihologie și pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, București
- Piaget, J. (1973), *Naşterea inteligenţei la copil*, Editura Didactică și Pedagogică, București
- Radu, I.T. (2008), *Evaluarea în procesul didactic*, ediția a IV-a, Editura Didactică și Pedagogică RA, București
- Siebert, H. (2000), *Pedagogia constructivistă*, Institutul European, Iași
- Skinner, B.F. (1971), *Revoluția științifică a învățământului*, Editura Didactică și Pedagogică, București
- Stoica, A. (2003), *Evaluarea progresului școlar. De la teorie la practică*, Humanitas Educațional, București

- Thorndike, E. (1983), *Învățarea umană*, Editura Didactică și Pedagogică, București
- Vîgotski, L.S. (1971), *Opere psihologice alese*, vol. I, Editura Didactică și Pedagogică, București
- Vîgotski, L.S. (1972), *Opere psihologice alese*, vol. II, Editura Didactică și Pedagogică, București

# VIII.

# ÎNVĂȚAREA UMANĂ – ÎNVĂȚAREA ȘCOLARĂ

*ADINA GLAVA, CĂTĂLIN GLAVA*

## 1. ÎNVĂȚAREA – CONCEPT ȘI CARACTER MULTIDIMENSIONAL

***Învățarea umană*** este un fenomen deosebit de complex, a cărui natură este azi explicată cu mijloacele integrate ale diferitelor domenii științifice, dar și chestionată permanent, date fiind transformările umane și societale majore care solicită noi forme de cunoaștere. Înțelegerea din ce în ce mai aprofundată a mecanismelor învățării și definirea unor linii de coerență educațională pentru generarea, susținerea și valorificarea experiențelor de învățare se poate face doar prin apelul la cunoașterea recentă, asigurată de mai multe domenii științifice care au luat în atenție acest fenomen, respectiv prin asimilarea explicațiilor și (re)considerărilor aduse de domeniile psihologiei cognitive, ale neuroștiințelor, al inteligenței artificiale, al psihologiei sociale și comparate, al pedagogiei centrate pe formarea competențelor etc.

Asimilarea rezultatelor unor cercetări recente specifice acestor domenii a condus la configurarea unei adevărate „științe a învățării" (Busch & Watson, 2019; Hattie, 2014). Această sintagmă se referă în egală măsură la descifrarea legităților și proceselor psihofizice implicate în învățare, precum și la definirea unor implicații pentru susținerea educațională a procesului de învățare, determinări susținute prin date de cercetare. De altfel, o tendință a ultimilor ani este selectarea și aplicarea în procesul de predare-învățare a principiilor de acțiune susținute științific, cu date empirice, obținute prin cercetarea sistematică.

*În sensul cel mai larg, învățarea umană este definită ca fiind o schimbare (relativ) stabilă în comportamentul sau potențialul comportamental al unui organism, obținută prin integrarea experienței trăite ca urmare a interacțiunii (spontane sau sistematice) cu mediul.* În general, rezultatul învățării se concretizează într-o sporire și/sau restructurare cantitativă și calitativă a repertoriului persoanei care învață. Achizițiile de învățare se deosebesc de schimbările comportamentale care apar ca urmare a unei stări temporare a organismului (de exemplu, oboseală, foame) sau ca urmare a maturizării. Ele presupun un efort, mai mult sau mai puțin conștientizat, mai mult sau mai puțin intenționat sau planificat, de înțelegere a unui conținut și de atribuire de semnificații, de structurare și restructurare a datelor, în vederea articulării unui răspuns.

Înțeleasă în sensul său profund, învățarea reprezintă un efort continuu de adaptare umană, desfășurat pe parcursul întregii existențe individuale (Kolb, 1984). Conceptul de *învățare pe parcursul întregii vieți* reflectă această perspectivă și atrage atenția că învățarea nu este doar apanajul vârstelor educaționale sau al primei părți a vieții, ci ne însoțește întreaga existență, fiind cu atât mai prezentă cu cât realitatea contemporană ne obligă din ce în ce mai des și într-un ritm tot mai rapid la asimilarea de cunoștințe, abilități, atitudini și valori noi, la reconfigurarea cunoașterii deja asimilate și la adaptarea la situații problematice inedite. Date fiind caracterul permanent și complexitatea activităților de învățare, termenul este definit azi adesea în relație cu unele concepte mai specifice, precum: rezolvarea de probleme, creativitatea, luarea de decizii, gândirea critică, autocunoașterea, dezvoltarea personală și devenirea.

Văzută ca mecanism adaptativ principal al ființei umane (Ciolan, 2018), învățarea ne angajează într-un „dialog continuu cu mediul uman, social, biologic și fizic, pentru a genera comportamente inteligente, pentru a interacționa constructiv cu schimbarea" (Visser & Visser, 2000, p. 9, apud Ciolan, 2018). Acest dialog este unul transformativ, învățarea presupunând în esență „modificarea relativ stabilă a structurilor mentale" (Meirieu, 1997, apud Minder, 2011), unde experiența acumulată se cristalizează în produse de învățare care reprezintă baze ale învățării ulterioare.

Învăţarea este o activitate umană fundamentală care implică persoana de o manieră globală, cu toate resursele de care aceasta dispune: cognitive, emoţionale, fizice, acţionale şi atitudinal-valorice, primind astfel caracteristici cu totul individuale. Cercetările recente aduc dovezi favorabile ideii că experienţele de învăţare cu adevărat relevante sunt cele în care se ţine cont de multidimensionalitatea învăţării şi care cuprind caracteristici, cerinţe, stimuli care permit activarea deliberată nu doar a dimensiunii cognitive a studiului, dimensiune asociată cu procesarea informaţiei, ci şi a asocierii emoţionale cu situaţia de învăţare şi cu conţinuturile studiate, a dimensiunii acţionale, aplicative şi transformative, dar şi a dimensiunii sociale, interacţiunile valoroase având potenţialul de a optimiza învăţarea (Ciolan, 2018; Neacşu, 2019; Gauntlett, Ackermann, Whitebread, Wolbers, Weckstorm & Thomsen, 2012).

Învăţarea implică în general două tipuri de procese intercorelate permanent: demersuri de interacţiune a celui care învaţă cu *exteriorul*, respectiv cu stimulii de mediu social, cultural, material, informaţional, şi demersuri psihologice *interne*, de procesare informaţională, prin elaborarea semnificaţiilor. Se conturează astfel trei dimensiuni ale învăţării (Paloş, 2019; Illeris, 2014): dimensiunea conţinuturilor învăţării (cunoştinţe declarative, procedurale, strategice); dimensiunea stimulatoare (emoţii, motivaţie, autoeficacitate, componente volitive) şi dimensiunea socială (a interacţiunii, comunicării, cooperării). Dacă prima dimensiune se referă la mecanismele cognitive şi metacognitive implicate în procesarea informaţiei, componentele stimulatoare şi sociale alcătuiesc ceea ce se numeşte mai recent planul constructelor noncognitive implicate în învăţare, constructe al căror rol predictor pentru succes este demonstrat prin cercetare.

Caracterului multidimensional al învăţării este susţinut azi cu dovezi solide oferite de cercetările din domeniul neuroştiinţelor, care afirmă că, la nivel cerebral, învăţarea se referă la capacitatea de a procesa şi de a răspunde unor stimuli multimodali. Prezenţa acestora susţine în mod esenţial dezvoltarea comportamentelor de învăţare (Liu, Solis, Jensen, Hopkins, Neale, Zosh, Hirsh-Pasek & Whitebread, 2017).

# 2. ÎNVĂȚAREA ȘCOLARĂ

Învățarea școlară, ca mod particular al învățării umane, este frecvent definită drept procesul de achiziție mnezică (orice învățare implică și memoria), de asimilare activă și sistematică de cunoștințe, de formare de abilități, atitudini, valori, competențe necesare dezvoltării continue a personalității și manifestării personale funcționale în diferite contexte educaționale, profesionale și de viață (Ionescu, 2011).

Plasând învățarea în contextul procesului educațional, subliniem că, în înțelegerea contemporană, procesul de învățământ se structurează în jurul activității de învățare, care nu se reduce la simpla stocare a informațiilor transmise de profesor, ci presupune în mod definitoriu conectarea activă a elevului cu conținuturile școlare și implicarea sa cognitivă, emoțională și comportamentală (Marzano, 2015) ca și condiție a performanței școlare. Implicarea elevilor în propria învățare este asociată în literatura de specialitate cu centrarea pe sarcina de învățare (Friedricks et al., 2004, și Reeve, 2006, apud Marzano, 2015), exprimarea unor emoții pozitive și a „vocii personale" (Reeve, 2006, apud Marzano, 2015).

În contextul parcurgerii unui program educațional, învățarea presupune o dimensiune *informativ-instrumentală*, dată de asimilarea unei baze de cunoștințe articulate, de natură factuală, conceptuală, dar și procedurală și strategică, precum și o dimensiune *formativă*, focalizată pe asimilarea unei sintaxe mentale, operaționalizate în sistemul cognitiv-operațional propriu, în ansamblul comportamentelor cognitive, socio-emoționale, psihomotorii, morale și caracteriale implicate în operarea cu cunoașterea dobândită. Operarea cu cunoașterea dobândită presupune *elaborarea* conținuturilor învățării, prin organizarea, atribuirea de semnificații, discriminarea, esențializarea, realizarea de conexiuni relevante.

În școală, învățarea ia forma unui sistem de activități intelectuale și fizice cu caracter finalist, care se realizează sub medierea profesorului, presupune structuri și relaționări formalizate și este supusă evaluării interne și externe. În esență, acest tip de învățare prezintă o serie de caracteristici și particularități specifice, care o diferențiază de învățarea general-umană:

- reprezintă o *necesitate socială* și este sensibilă la schimbările societale și generaţionale;
- este interpersonală și intersubiectivă, presupunând un câmp de interacţiuni profesor-elev și elev-elev cu potenţial formativ, în care rezultatele învăţării nu sunt doar cele prestabilite și urmărite deliberat, ci sunt și efectul interacţiunii umane și al învăţării sociale;
- se realizează într-un *cadru instituţionalizat, normativizat*;
- *presupune o desfășurare procesuală, sistematică*, fiind ghidată de legi și principii interne, orientată și optimizată prin modele și programe specifice, de către profesori și alţi specialiști în educaţie și formare;
- este *mediată* prin asistenţa și efortul de predare al profesorului.

Literatura de specialitate clasică referitoare la învăţarea școlară avansează trei perspective de analiză a specificului acestei activităţi: *învăţarea ca produs sau ansamblu de produse, învăţarea ca proces*, respectiv *învăţarea ca funcţie.*

2.1. *Învăţarea ca produs.* Abordarea propune o perspectivă focalizată pe rezultatele învăţării, văzute drept comportamente, performanţe, achiziţii de natură cognitivă, atitudinal-valorică, emoţională, acţională, comportamentală, obţinute prin acumulări cantitative și (re)configurări calitative, care sporesc repertoriul individual și ilustrează schimbările semnificative intervenite faţă de stadiul anterior.

Rezultatul generic al procesului de învăţare este cunoașterea, înţeleasă în sensul său profund de mobil fundamental al structurării personalităţii, de funcţie în schimbarea calităţii fiinţei umane (Cerghit, 2008). Desigur, elevul își reprezintă realitatea pe care trebuie să o cunoască în forme diferite și învaţă în moduri diferite, el își construiește cunoașterea individuală în parametri și cu caracteristici sensibil diferite de cele ale colegilor implicaţi în învăţare, însă esenţială până la urmă este măsura în care rezultatele învăţării sunt unele operaţionale, iar învăţarea este una funcţională, autentică.

Școala tradiţională se concentrează pe transmiterea cunoașterii asimilate în diferitele domenii ştiinţifice și transpuse în conţinuturile disciplinelor școlare în termeni de produse predefinite, deja semnificate și organizate în avans pentru a fi accesibilizate pentru elevi. În aceste condiţii, elevii riscă să

acumuleze noţiuni şi chiar modalităţi noi de acţiune care, deşi se manifestă în comportamentele evaluate (elevul le poate actualiza din memorie sau activa atunci când i se solicită acest lucru), să nu fie integrate în sisteme de cunoştinţe şi abilităţi proprii, durabile şi relevante pentru sine (elevul nu le poate valorifica în contexte aplicative reale sau atipice, nu le poate articula flexibil în vederea rezolvării unor probleme de viaţă, nu le poate transfera sau nu le consideră fundamente pentru învăţarea ulterioară). Problema asimilării unor rezultate ale învăţării operaţionale impune decentrarea de pe această perspectivă şi focalizarea pe crearea unor situaţii de învăţare în care elevii să aibă ocazii de interacţiune activă cu cunoştinţele, pentru formarea unor abilităţi de înţelegere şi semnificare a lor, pentru articularea lor în structuri mentale funcţionale şi transferabile, pentru valorizarea lor nuanţată şi chiar pentru asimilarea unor abilităţi de extindere a cunoaşterii prin investigaţie, explorare, abordare euristică.

Perspectiva recentă adoptată în proiectarea curriculumului naţional a centrării pe formarea competenţelor reflectă această preocupare. Centrarea efortului de predare-învăţare pe formarea competenţelor implică firesc o învăţare mai performantă (Cerghit, 2008). Această schimbare paradigmatică majoră este deja implementată curricular, prin formularea finalităţilor educaţionale în termenii unor competenţe generale şi specifice pentru fiecare disciplină şcolară. În plan practic însă, abordarea prin competenţe a procesului de predare-învăţare implică (Jonnaert, Ettayebi & Defise, 2010):

- restructurări ale curriculumului şi ale conţinuturilor învăţării: tipuri noi de discipline, conexiuni şi ponderi noi ale conţinuturilor învăţării;
- valorificarea strategiilor instrucţionale clasice într-o nouă perspectivă şi utilizarea adecvată a strategiilor didactice non-tradiţionale, activ-participative;
- revizuirea sistemului de evaluare didactică, în sensul evaluării viabilităţii rezultatelor învăţării;
- o nouă calitate a mediului de învăţare: un mediu care favorizează învăţarea activă şi experienţială, exploratorie şi investigativă, susţine dezvoltarea individuală şi învăţarea personalizată, colaborarea

cadrelor didactice și dezvoltarea instituțională spre o „școală care învață" (Senge et al., 2016);

- asigurarea învățării cu sens, transformativă, relevantă în raport cu așteptările individuale și societale (profesionale).

Formarea competențelor presupune predarea focalizată pe susținerea dobândirii de către elevi a unui ansamblu integrat și funcțional de cunoștințe de tipologii variate. Pentru înțelegerea complexității structurale și funcționale a competenței, considerăm relevantă tipologia clasică a cunoștințelor ca produse ale învățării, oferită de teoria procesării informației (Anderson & Krathwohl, 2001), pe care o redăm mai jos. Subliniem că, în efortul de inducere a învățării eficiente, profesorul trebuie să asigure un antrenament eficient în planul tuturor categoriilor de cunoștințe:

a. Cunoștințe factuale: cunoștințe terminologice, cunoștințe declarative, detalii, elemente specifice despre un obiect al cunoașterii. Includ fragmente izolate de informații, cum ar fi definițiile cuvintelor și cunoștințe despre detalii specifice.
b. Cunoștințe declarative (conceptuale): cunoștințe structurate în clasificări, categorii, sisteme de informații, structuri informaționale, principii, norme, legități, generalizări, modele explicative, teorii, cunoștințe despre relații între componentele unui sistem.
c. Cunoștințe procedurale: cunoștințe despre proceduri, tehnici și metode specifice domeniului, despre abilități, algoritmi, seturi acționale specifice disciplinei, euristică și învățare prin descoperire, tehnici și metode, precum și cunoștințe despre situațiile în care se folosesc aceste metode și procedee, cunoștințe despre criteriile de selecție a procedurilor adecvate.
d. Cunoștințe strategice (condiționale): presupun cunoașterea despre unde și cum se folosesc cunoștințele declarative și procedurale pentru rezolvarea eficientă sarcinilor școlare. Pot lua forma cunoștințelor metacognitive: cunoștințe despre procesele și sarcinile cognitive, cunoștințe despre sine, ca persoană implicată în procesul de cunoaștere, cunoștințe despre gândire, învățare, cunoaștere.

2.2. *Învățarea ca proces* reprezintă o succesiune de operații, acțiuni, procese, stări și evenimente interne angajate în atingerea unui rezultat al învățării.

Indiferent de forma pe care o ia învățarea școlară, aceasta angajează într-un fel sau altul elevul în asimilarea cunoașterii. Desigur însă, diferența în privința eficienței învățării este dată de tipul de implicare și măsura în care elevul se conectează în mod autentic cu conținuturile învățării, de măsura în care elevul se angajează unilateral sau multimodal în relație cu aceste conținuturi, dar și de modalitatea emoțională și atitudinală implicată în învățare.

Angajarea deplină a elevului în învățare reprezintă un factor hotărâtor pentru producerea învățării (Iucu, 2008). Proiectarea situațiilor de învățare și anticiparea experiențelor de învățare ca și contexte transformative, în care elevul să aibă ocazia să dea sens realităților de studiat, să își construiască noi înțelegeri și semnificații pornind de la ceea ce știa deja, valorificând o nevoie conștientizată de cunoaștere sau „hrănindu-și" un interes sau curiozitate epistemică, sunt alte pârghii favorabile pentru învățarea relevantă.

Având ca rezultat un sistem deschis de cunoaștere, structurat prin efort personal, procesul de învățare presupune un continuu demers de articulare, schimbare și reconfigurare a rețelelor și sensurilor atribuite cunoștințelor, prin integrarea unor experiențe semnificative. Devin relevante în acest context două modele teoretico-aplicative care detaliază profilul elevului capabil să învețe: modelul expertului în învățare (Mih, 2010, 2018) și modelul stării de pregătire pentru învățare (Neacșu, 2015).

Valorificând contribuțiile recente la înțelegerea procesului de învățare, V. Mih (2010, 2018) articulează într-un model unitar cinci categorii de achiziții și abilități care concură la asigurarea expertizei în învățare: baza de cunoștințe articulate funcțional, capacitățile metacognitive, funcțiile executive (dintre care cele mai importante sunt capacitățile și controlul atențional, inhibarea răspunsului și memoria de lucru), motivația și sistemul abilităților cognitive deținute de cel care învață.

*Pregătirea pentru învățare* este o sintagmă integratoare valorificată în literatura de specialitate clasică (Ausubel & Robinson, 1981) în conexiune cu obținerea unui bun randament în învățare și în literatura recentă (Ciolan,

2018; Neacşu, 2015, 2019) în relaţie cu încurajarea învăţării autentice. Astfel, L. Ciolan (2018) pune în discuţie pregătirea pentru învăţare – care implică dorinţa de a învăţa şi încrederea în procesul de învăţare şi în cel care îl conduce – alături de capabilitatea de a învăţa, sunt precondiţii definitorii pentru angajarea în experienţe de învăţare relevante. Starea de pregătire pentru învăţare este un construct avansat şi de I. Neacşu (2015, 2019) drept „Proces nespecific de atenţionare şi mobilizare a capacităţii intelectuale, afective şi motrice a elevilor pentru procesul instructiv-educativ" (Neacşu, 2015, p. 70), o stare psihologică optimă care trebuie să includă un anumit nivel de mobilizare, dispoziţii şi comportamente orientate prin obiective specifice, o stare de activare/comutare a curiozităţii şi de motivare, de gestiune a resurselor atenţionale, de pregătire a angajării emoţionale favorabile (care implică respect de sine şi optimism, evitarea supratensiunilor şi a hiperexcitării psihice), de gestiune a timpului, a factorilor cu potenţial distractor şi a reacţiilor emoţionale.

Modelele descrise mai sus, precum şi focalizarea pe învăţare ca proces ne pot oferi o agendă a antrenamentului pentru învăţare. Pregătirea elevilor pentru învăţare este considerată o prioritate a formării generaţiilor actuale, integrată în majoritatea listelor de competenţe relevante pentru educarea omul contemporan (de exemplu, *Competenţa de a învăţa să înveţi* cuprinsă în Recomandarea Consiliului Europei din 22 mai 2018 privind competenţele-cheie pentru învăţarea pe tot parcursul vieţii). Ea implică nu doar asimilarea unor strategii şi tehnici de învăţare şi de studiu specifice, ci şi construcţia unei dispoziţii favorabile, iar profesorii pot face foarte mult în acest sens, prin cultivarea entuziasmului, a curiozităţii, a iniţiativei şi creativităţii, a sentimentului siguranţei şi a emoţiilor pozitive asociate cu efortul de învăţare.

2.3. *Învăţarea ca funcţie* analizează învăţarea ca proces ce poate fi influenţat de un ansamblu de factori şi aspecte critice, cu rol favorizant sau dimpotrivă, frenator în configurarea rezultatelor dezirabile ale învăţării. Abordate sistematic, aceste variabile alcătuiesc ansamblul condiţiilor interne şi externe ale învăţării.

# 3. CONDIŢII INTERNE ŞI EXTERNE ALE ÎNVĂŢĂRII. RELAŢIONAREA CONDIŢIILOR ŞI FACTORILOR IMPLICAŢI ÎN ÎNVĂŢARE

Înţelegerea aprofundată a specificului, parametrilor, legităţilor şi principiilor învăţării umane, în general, şi ale învăţării şcolare în mod particular se poate face doar abordând învăţarea într-o perspectivă contextuală, în care persoana care învaţă, respectiv activitatea de învăţare sunt analizate în relaţie cu ansamblul factorilor care determină, menţin şi influenţează nuanţat activitatea de învăţare. Interesul pentru conştientizarea variabilelor care condiţionează eficienţa procesului de învăţare este justificat de faptul că aceste condiţii pot fi observate şi adesea controlate sau luate în considerare şi manipulate în etapele de proiectare a mediilor, interacţiunilor, programelor şi situaţiilor de învăţare. De exemplu, profesorul conştient de implicarea slabă a părinţilor în susţinerea activităţilor şcolare ale copiilor poate iniţia un program de informare punctuală a familiei cu privire la evoluţia elevilor, care să cuprindă sugestii concrete de activităţi de sprijin la îndemâna părinţilor.

Valorificând modelul comprehensiv al condiţiilor învăţării oferit de R. Gagne (1975), grupăm principalele categorii de factori definitorii pentru calitatea învăţării în două categorii principale:

a. Condiţii interne, care includ caracteristici, disponibilităţi şi particularităţi ale celui care învaţă.
b. Condiţii externe, caracteristice mediilor şi contextelor în care are loc învăţarea: şcolar, curricular, familial, social, societal, comunitar.

## 3.1. Condiţiile interne ale învăţării

Discutarea condiţiilor interne ale învăţării plasează individul care învaţă în centrul situaţiilor şi contextelor de învăţare şi afirmă importanţa repertoriului psihofizic personal pentru calitatea angajării, proceselor şi rezultatelor învăţării.

Ansamblul condiţiilor interne ale învăţării este dat de caracteristicile, disponibilităţile şi potenţialul subiectului implicat în învăţare. Putem enumera aici caracteristici de natură *biologică*: ereditară, anatomofiziologică, de

vârstă, gen, stare de sănătate generală și asociată anumitor categorii de structuri sau funcţii anatomofiziologice, precum și factori *psihologici*, o categorie foarte cuprinzătoare, având în vedere că învăţarea implică maximal toate componentele psihicului uman. Din această ultimă categorie fac parte:

- caracteristici de potenţial genetic intelectual și de nivel curent al dezvoltării psihice și al performanţei cognitive;
- trăsături definitorii ale principalelor **procese cognitive** de nivel periferic (senzaţii, percepţii, reprezentări) și de nivel superior (gândire și capacităţi cognitive, memorie, imaginaţie, funcţii atenţionale, creativitate) implicate în învăţare;
- o categorie aparte de achiziţii cognitive, cea a metacogniţiilor, achiziţii implicate în controlul și autoreglarea proceselor de cunoaștere;
- calităţile unor componente de motivaţie, afectivitate, autoeficacitate, atitudini faţă de învăţare.

Propunem în continuare, valorificând literatura de specialitate recentă (Marzano & Kendall, 2007; Mih, 2018; Neacșu, 2019), o prezentare sintetică a principalelor dimensiuni ale psihicului implicate în activitatea de învăţare, care alcătuiesc, prin trăsăturile lor definitorii, reţeaua precondiţiilor pentru învăţare:

## Componente cognitive

Învăţarea este o prelucrare de informaţie și apare, în esenţă, ca un proces cognitiv complex. Dimensiunea cognitivă a învăţării se află în centrul acestei acţiuni de achiziţie a cunoștinţelor de tipologii variate: declarative, procesuale, strategice (condiţionale). În termeni analitici, această dimensiune include componente ce ţin de baza de cunoștinţe asimilate anterior și de calitatea organizării acestor cunoștinţe în structuri mentale relevante, flexibile, care să permită reorganizări, aplicarea și transferul cunoașterii în contexte tipice și atipice. Se adaugă mecanismele mentale implicate în asimilarea cunoașterii, precum alocarea de resurse atenţionale, memorare, elaborare și organizare a cunoașterii, interpretare, categorizare, discriminare, personalizare, luare de decizii, rezolvare de probleme, abilităţi cognitive și strategii de prelucrare a informaţiei generale și specifice disciplinelor.

În proiectarea și desfășurarea activităților didactice, profesorul trebuie să țină cont de particularitățile cognitive ale elevilor implicați, dozând corect conținuturile învățării, gradul de dificultate al exercițiului de studiu, tipologia situațiilor de învățare și a rezultatelor așteptate. În plus, într-un efort de pregătire a învățării ulterioare, profesorul trebuie să nu se rezume să le asigure elevilor o bază de cunoștințe declarative specifice disciplinei predate, ci să se focalizeze și pe exersarea și asimilarea de către elevi a unui repertoriu de strategii de învățare și de atitudini favorabile învățării. Metodologia didactică actuală include modalități de predare, algoritmi și tehnici instructive care îi permit profesorului să optimizeze predarea la disciplina de specialitate, realizând în mod mai mult sau mai puțin explicit și un antrenament cognitiv util elevului pentru continuarea învățării în contexte de viață și pe tot parcursul existenței.

Toate aceste comportamente încurajează motivarea pentru învățarea autentică și pentru valorificarea cunoștințelor în contexte de viață și profesionale reale. De exemplu, metodologia didactică activizantă și modelele de învățare investigativă de tipul învățării prin problematizare sau proiecte au potențialul de a-i pune pe elevi în situația de a răspunde unor întrebări deschise, de a emite ipoteze, de a utiliza selectiv și strategic cunoștințele asimilate, de a rezolva probleme, sporind astfel repertoriul comportamentelor cognitive favorabile învățării relevante.

## Componente metacognitive

Planul metacognitiv al învățării este asigurat de un ansamblu articulat și flexibil al *cunoștințelor* pe care le are subiectul cu privire la caracteristicile și funcționarea propriului sistem cognitiv și *capacitatea acestuia de le utiliza conștient* în sensul asigurării funcționării sale optime. Literatura de specialitate a ultimelor două decenii evidențiază cu dovezi de cercetare rolul abilităților metacognitive în formarea autonomiei în învățare (Chen et al., 2017; Iliescu, 2019). Componentele esențiale ale sistemului metacognitiv, cu implicații importante pentru calitatea învățării, sunt:

a. *Cunoștințele metacognitive* (cu privire la sinele implicat în învățare, la învățare, în general, la diferite tipuri de sarcini de studiu, la strategiile de învățare și la utilitatea lor în diferite situații de studiu).

*b. Reglarea metacognitivă* (planificarea, monitorizarea, controlul propriilor procese de studiu).

La fel ca și în cazul antrenării abilităţilor cognitive, și sistemul factorilor metacognitivi poate fi dezvoltat. Discursul pedagogic recent include chiar o sintagmă a unei viziuni educaţionale de acest tip: pedagogie metacognitivă. Conform acestei orientări, profesorii dedicaţi susţinerii învăţării eficiente pot să creeze situaţii în care studenţii să reflecteze asupra propriilor strategii și demersuri de învăţare sau, mai mult, chiar să aloce timp pentru instruirea studenţilor pentru valorificarea strategiilor eficiente de învăţare (cum își planifică activităţile de studiu, ce strategii sunt mai potrivite pentru anumite sarcini academice și ce presupun acestea în termeni acţionali și ai resurselor de timp și de natură cognitivă, cum poate fi monitorizat, evaluat și reglat procesul de învăţare și care sunt reperele pentru realizarea acestei acţiuni etc.).

## Abilităţile noncognitive

Studiile recente focalizate pe identificarea factorilor care reprezintă predictori ai succesului academic, social și profesional, evidenţiază faptul că învăţarea presupune nu doar activarea și valorificarea capacităţilor cognitive, ci valorifică în mod firesc și global toate aspectele și valenţele personalităţii. Recunoașterea acestui fapt ne obligă să ţinem cont nu doar de maniera cognitivă cu care elevul accesează și experienţiază situaţia de învăţare, dar și de componentele noncognitive, de valorizare emoţională, atitudinală, motivaţională a situaţiilor de studiu. Mai mult, cercetările privind pragmatica predării eficiente subliniază chiar necesitatea implicării multidimensionale a elevului în situaţiile de învăţare (Ciolan, 2008, 2018). Situaţiile de învăţare relevante sunt acelea care îl implică pe elev nu doar cognitiv, ci și cu un răspuns emoţional, social și acţional. Cercetările recente au validat un model al învăţării văzut drept context articulat de patru dimensiuni: cognitivă, emoţională, socială și acţională, un model teoretic și aplicativ cu implicaţii educaţionale certe, numit al învăţării autentice (Ciolan, 2008, 2018). Învăţarea autentică are ca semnificaţie suplimentară, în raport cu înţelegerea clasică a învăţării ca asimilare și transfer al cunoașterii, învăţarea ca stare de

activare neuronală și emoțională, ca dispoziție favorabilă studiului (Ciolan, 2018; Visser & Visser, 2000, apud Ciolan, 2018).

De aici, nevoia de a lua în considerare și de a cultiva chiar, în cadrul proceselor educaționale, așa-numitele abilități noncognitive. Abilitățile noncognitive reprezintă un ansamblu de constructe ale personalității distincte de abilitățile intelectuale și academice (Duckworth & Yager, 2015, și Messick, 1979, apud Opre, Benga, Dumulescu, Buzgar, Pintea, 2018), care nu pot fi măsurate prin teste de inteligență sau performanță (Balica et al., 2016, apud Opre et al., 2018) și care sunt implicate în mod semnificativ în buna funcționare individuală și socială. Numite generic și abilități de viață, abilitățile noncognitive subsumează o serie de componente (Opre, Benga, Dumulescu, Buzgar, Pintea, 2018, p. 18) din categoria:

a. abilități de alocare a efortului voluntar (autocontrol, autoreglare, perseverență, mentalitate de dezvoltare și creștere – *mindset* flexibil, Dweck, 2017);
b. sănătate emoțională și socială (empatie, inteligență emoțională, comunicare, colaborare);
c. raționament și luare de decizii obiective și/sau non-convenționale (gândire critică, curiozitate, nevoia epistemică de cunoaștere, rezolvarea de probleme, creativitatea, antreprenoriatul etc.).

În literatura de specialitate recentă se conturează un acord cu privire la implicațiile definitorii ale acestor abilități cu un caracter maleabil și transversal (numite și abilități de viață) pentru succesul academic și social, precum și pentru reușita profesională. De asemenea, se identifică modalități educaționale de antrenare a acestor capacități într-o manieră integrată cu formarea abilităților de cunoaștere și profesionale. O abordare actuală, relevantă în acest sens este cea de formare a abilității elevilor de a face față provocărilor zilnice ale școlii (Martin, Colmar, Davey & Marsh, 2010) prin cultivarea a cinci componente importante: încredere în capacitățile proprii, coordonare (capacitate de planificare și management al resurselor interne și externe), perseverență, autoreglare emoțională, control (orientare spre priorități).

## 3.2. Condiţiile externe ale învăţării

În spaţiul şcolar, elevul este parte a unui sistem de factori ale căror caracteristici îi influenţează decisiv funcţionalitatea şi eficienţa şcolară. Putem grupa aceşti factori în două subcategorii: factori instituţionali (etosul instituţional şi viziunea pedagogică, statusul şi calitatea pregătirii profesorilor, ansamblul exigenţelor de curriculum, calitatea procesului educaţional, calitatea resurselor şcolare, atmosfera instituţională, câmpul relaţional intern şi extern etc.) şi factori socioculturali (de mediu familial, valori şi priorităţi educaţionale promovate în comunitate, mediul cultural, mediul socioeconomic imediat şi lărgit, preferinţele culturale, tehnologice şi politice care transpar în opţiunile atitudinale, modele promovate, mentalităţi, aspiraţii la care elevii, ca membri ai comunităţii, sunt adesea foarte sensibili).

Într-o perspectivă a ecologiei educaţionale (Cerghit, 2008), reţeaua de factori care condiţionează procesul de învăţare şcolară asigură un context mediator, în care experienţa de învăţare se constituie prin interacţiunea elevului cu mediul, respectiv cu factorii contextuali obiectivi, dar şi sub influenţa semnificaţiilor pe care elevul le acordă acestor componente. Factorii contextuali au un rol facilitator sau frenator pentru învăţare în măsura în care elevii le acordă o anumită valoare, îi accesează şi îi utilizează.

Cunoaşterea individuală şi rezultatele învăţării se cristalizează ca rezultat al interiorizării şi al efortului de adaptare a elevului la mediul imediat şi la cel extins şi de aici importanţa pe care o are structurarea unui mediu exterior bazat pe o cultură a învăţării. Literatura de specialitate avansează câteva caracteristici de calitate a mediului şcolar (al clasei şi instituţional), respectiv a mediului extraşcolar, văzute adesea ca ecosisteme educaţionale (Cerghit, 2008), dintre care amintim: caracterul *stimulativ* (dat de varietatea, relevanţa, nivelul de provocare, originalitatea factorilor educogeni de diferite naturi: umani, informaţionali, materiali, relaţionali), caracterul *structurat* (dat de ansamblul constrângerilor, presiunilor, strategiilor evaluative, modelelor oferite), caracterul *facilitator* (dat de climatul socioafectiv, acţional şi chiar fizic, care îi asigură elevului un sentiment al siguranţei, al participării, al coeziunii şi al coerenţei, un mediu în care elevul poate dobândi încredere în procesul formativ şi în reuşita acestuia).

Din perspectiva preocupării pentru asigurarea eficienței învățării, specialiștii sunt unanimi în afirmația că din rândul factorilor externi care condiționează calitatea actului educațional, unul dintre cei mai importanți este profesorul (Nye, Konstantopoulus & Hedges, 2004; Borich, 2011; Hattie, 2014; Crețu, 2019). Acesta aduce în procesul educațional o serie de variabile care, conform cercetărilor recente, influențează definitoriu calitatea formării elevilor: un status formal și informal, care determină un anumit nivel al stării de bine și al calității vieții (Duchworth et al., 2009), mentalitatea, ca ansamblu de convingeri privind principalele atribute ale procesului educațional (Rattan, Good & Dweck, 2012), expectanțele (Marzano, 2015), calitatea comunicării didactice (Burnett, 1999), calitățile noncognitive ale profesorului – optimism, entuziasm, perseverență (Duckworth, Quinn & Seligman, 2009) – și, desigur, o concepție pedagogică eficientă (Marzano, 2015), bazată pe un repertoriu de strategii de instruire eficiente, strategii de management și strategii eficiente de proiectare curriculară (Marzano, Pickering & Pollok, 2001), care pot fi văzute în ansamblu drept un nivel de expertiză didactică de care profesorul este capabil (Ciolan, 2018).

## 3.3. Interdependența dintre condițiile interne și externe ale învățării școlare. Implicații practice

Proiectarea unor situații de învățare eficiente presupune ca profesorul să ia în considerare în mod articulat repertoriul personal cu care elevul accesează învățarea, caracteristicile clasei ca mediu psiho-relațional cu trăsături emergente specifice și să valorifice contextul factorilor externi cu potențial educogen. Simpla alocare a resurselor nu este totuși pe deplin funcțională, deoarece ecuația reușitei în învățare este dată și de dozajul fin al acestora, precum și de maniera strategică în care factorii și variabilele interne și externe sunt relaționate și se determină reciproc, precum și permeabilitatea subiecților învățării la potențialul educațional. Dacă elevul nu atribuie o valoare dezirabilă intențiilor didactice, atunci acestea nu își produc efectul.

Ca urmare, pentru a descrie funcționalitatea condițiilor interne și externe ale învățării, a căror interacțiune este intrinsecă oricărei situații școlare ecologice, ne folosim de sintagma *situație de instruire ca situație contextuală*, respectiv de conceptul de *didactică situațională*, termeni avansați

de I. Cerghit (2008) pentru a evidenţia caracterul dinamic al relaţiei dintre învăţare şi context, respectiv al situaţiilor de învăţare, caracter ce reclamă din partea profesorului un permanent efort de ajustare, de adaptare la particularităţile subiecţilor implicaţi, de analiză a experienţelor de învăţare deja parcurse şi de adaptare a celor noi la achiziţiile anterioare.

## 4. STILUL DE ÎNVĂŢARE

Stilul de învăţare este un construct discutat în contextul analizei diferenţelor interindividuale în abordarea învăţării (Mih, 2010, 2018) şi reflectă variaţiile care se pot înregistra de la persoană la persoană cu referire la modalităţile de procesare şi răspuns în raport cu conţinuturile şi cu variabilele unei situaţii de învăţare. Stilul de învăţare este o formă particulară a stilului cognitiv.

Stilul de învăţare reprezintă o „matrice specifică şi preferenţială de tratare/procesare/prelucrare a sarcinilor de învăţare", implicată în selecţia strategiilor acţionale şi rezolutive şi în adaptarea lor la contextul de învăţare nou-creat (Neacşu, 2015). Acest model preferenţial se formează pe baza integrării caracteristicilor cognitive şi afective ale experienţelor anterioare de învăţare, precum şi ca rezultat al unor trăsături cu fundamente înnăscute (precum predilecţia pentru impulsivitate sau reflexivitate) şi este modificabil (Jonassen & Grabowski, 1993, apud Mih, 2018).

Tipologia stilurilor de învăţare este foarte variată, date fiind numeroasele preocupări de sistematizare teoretică acumulate şi criteriile diverse luate în considerare. Într-o abordare sintetică, V. Mih (2010, p. 110) distinge trei categorii de criterii de grupare a stilurilor cognitive, pe care le considerăm explicative şi pentru prezentarea tipologiei stilurilor de învăţare: preferinţa perceptivă, ritmul conceptual şi tipul de abordare a învăţării.

Stilul perceptiv este ilustrat de foarte cunoscuta tipologie propusă de Flemming şi Mills (1992, apud Bernat, 2003), care prezintă o clasificare după modalitatea senzorială de percepere a informaţiei:

- stilul vizual (caracterizat prin preferinţa pentru procesarea informaţiei redată în imagini, grafice, scheme, tabele, hărţi);

- stilul auditiv (caracterizat prin preferința pentru procesarea informației obținute din explicațiile profesorului, elevul care ilustrează caracteristici specifice acestui stil verbalizează acțiunea întreprinsă pentru a învăța, este eficient în discuțiile de grup);
- stilul kinestezic (caracterizat prin preferința pentru implicarea fizică și acțională în accesarea și procesarea informației, pentru învățarea prin experimentare);
- stilul citit-scris (caracterizat prin preferința pentru informația redată în formele elaborate ale conținuturilor de tip carte, manual, articol, notițe);
- stilul multimodal (valorifică acțiuni și trăsături specifice a două sau mai multe moduri perceptive).

Criteriul ritmului conceptual se referă la viteza/ritmul cu care subiecții implicați în învățare formulează un răspuns la o sarcină de studiu și avansează o tipologie structurată pe axa impulsivitate – reflexivitate (Kagan, 1966, apud Mih, 2010). În contextul învățării școlare, cercetările demonstrează că un comportament impulsiv se poate asocia cu mai multe greșeli în sarcinile de citire, memorie și discriminare vizuală, în timp ce comportamentul reflexiv se asociază mai evident cu răspunsuri mai acurate și cu abilitatea de a identifica răspunsuri/soluții alternative (Mih, 2010).

Preferința pentru anumite tipuri de învățare reprezintă criteriul în funcție de care au fost delimitate cele mai multe tipologii ale stilurilor de învățare. O tipologie de acest gen este oferită de Kolb, în contextul explicitării ciclului învățării experiențiale (1984). Premisa care stă la baza acestei tipologii este că procesarea informației este influențată de tipul de experiențe de învățare parcurse și de maniera în care acestea sunt asimilate: directă, nemijlocită sau indirectă și abstractă. Modelul circular al învățării experiențiale evidențiază fazele ciclului de învățare, care articulează patru tipuri de comportamente corelate, pentru care cei implicați în învățare pot dezvolta anumite predilecții: a experimenta, a reflecta, a conceptualiza, a aplica. Preferința pentru un anumit comportament se cristalizează prin opțiunea pentru experiența concretă sau experiența abstractă, respectiv experiența acțională sau experiența reflectivă (figura 1).

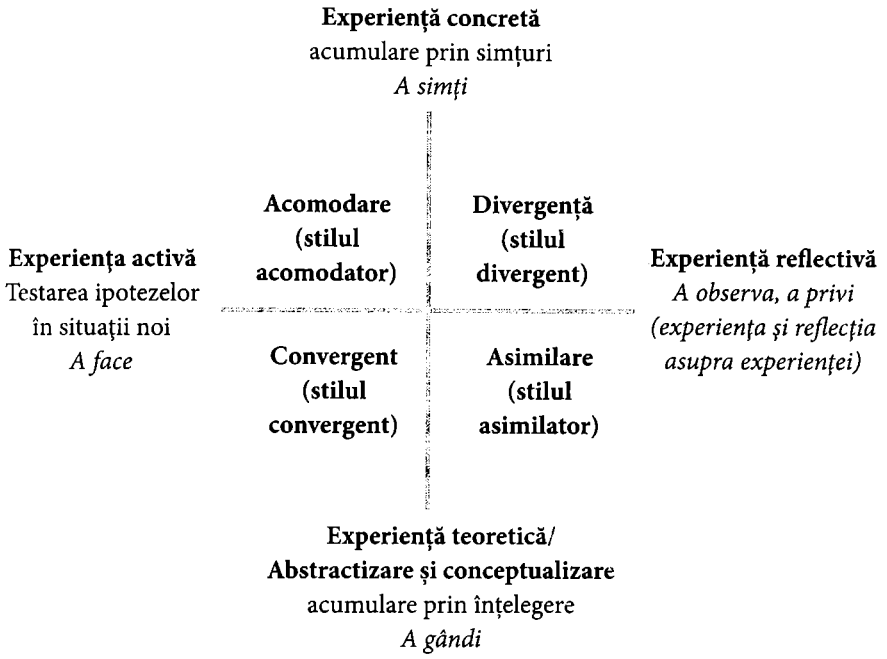



Fig. 1. Modelul învăţării experienţiale (adaptare după Kolb, 1984)

Valorificând tipologia propusă de Kolb, Honey şi Mumford (1986, apud Bernat, 2003) au dezvoltat un chestionar utilizat frecvent pentru identificarea preferinţelor comportamentale în învăţare şi au avansat un model care articulează patru stiluri de învăţare, care se suprapun peste cele patru etape ale învăţării experienţiale:

1. Stilul activ (Activii): se implică în experienţe noi şi învaţă eficient împreună cu ceilalţi.
2. Stilul reflexiv (Reflexivii): preferă să rămână în expectativă şi să îşi ia timp pentru a identifica răspunsul adecvat, învaţă eficient prin metode care le oferă timp de reflecţie.
3. Stilul teoretician (Teoreticienii): preferă învăţarea în situaţii şi pe sarcini structurate şi complexe, care presupun manipularea conceptelor şi a seturilor de informaţii.
4. Stilul pragmatic (Pragmaticii): preferă să ştie care este utilitatea cunoştinţelor de asimilat şi sunt dispuşi să le testeze în practică.

Din perspectivă didactică, considerăm relevantă preocuparea profesorilor pentru cunoașterea stilului de învățare al elevilor, cu precădere din perspectiva faptului că ea îi permite profesorului să varieze și să diferențieze modalitățile de raportare la clasă. Aici accentul trebuie pus pe a multiplica modalitățile, formele sau tipologia în care sunt prezentate conținuturile învățării pentru a întâmpina diferite preferințe de percepere și de accesare a lor de către cât mai mulți elevi, mai degrabă decât pe a selecta doar stimulii educaționali potriviți stilurilor de învățare pe care le ilustrează clasa. Luând în considerare concluziile cercetărilor de tip metaanaliză care subliniază că nu există suficiente date obținute prin studii de tip experimental care să ne convingă de relevanța adecvării predării la stilul de învățare al elevilor, considerăm că predarea care implică o varietate de căi perceptive de acces la cunoaștere are mai mult potențial de a conduce la o învățare de calitate, deoarece elevii au acces la căi de cunoaștere diverse și, dat fiind potențialul de dezvoltare individual, își pot diversifica comportamentele de învățare valorificând situațiile de instruire în care conținuturile sunt redate în forme variate (Busch & Watson, 2019; Pashier et al., 2008; Hattie, 2014).

## 5. TIPURI, FORME ȘI NIVELURI ALE ÎNVĂȚĂRII

Complexitatea învățării este evidentă dacă se analizează diversitatea formelor pe care această activitate le ia la diferite vârste, în legătură cu diverse scopuri, conținuturi, contexte sau factori, procese și funcții psihice implicate.

5.1. *Tipurile de învățare* se referă la performanțele cognitive determinate de diferitele forme și niveluri de relaționare a factorilor care condiționează învățarea (Crețu & Nicu, 2004). Integrând diferite încercări de ordonare a diferitelor moduri și tipuri de învățare, respectiv rezultatele acestora, enumerăm:

- după tipologia schemelor mentale implicate (Illeris, 2007, apud Paloș, 2012): învățare prin acumulare, învățare prin asimilare, învățare prin acomodare, învățare prin transformare;

- după complexitatea mecanismelor implicate (Neacșu, 2015; Noveanu, 1977; Sălăvăstru, 2008): învăţare conştientă, complexă (prin atribuirea intenţionată de semnificaţii, construcţia de scheme mentale, achiziţionarea de concepte abstracte, prin rezolvare de probleme), învăţare prin încercare şi eroare, învăţare asociativă (prin condiţionare clasică, condiţionare instrumentală, prin asociere verbală), învăţarea ancorată (*embodied learning* – un construct foarte recent asimilat în cercetarea psihopedagogică şi menţionat de OECD în rândul principalelor tendinţe în învăţarea contemporană – OECD, 2018; Paniagua & Istance, 2018), învăţare prin înlănţuirea unor evenimente consecutive, învăţarea algoritmică, fenomenele elementare ale obişnuirii şi sensibilizării;
- după nivelul intenţionalităţii, respectiv după nivelul activismului în implicare: neintenţionată, latentă, hipnotică, spontană, indirectă, intenţionată (cu diferite forme de angajare: prin angajarea efortului de înţelegere, anticipare, descoperire, creaţie, inovaţie);
- după modul de dirijare: nedirijată, mediată, autoimpusă şi autoreglată;
- după tipul relaţiei didactice: învăţare indusă, inter-învăţare, autoînvăţare (autoinstruire);
- după contextul care o generează sau o impune (Zlate, 1999): învăţare didactică, învăţare socială; învăţare din experienţa proprie, învăţare din experienţa altora.

5.2. *Formele învăţării* au ca element definitoriu obiectul de studiu (unitatea de studiu) diferită de la o formă la alta. Din punct de vedere educaţional, cea mai cunoscută tipologie a formelor învăţării este tipologia propusă de R. Gagne:

- învăţarea de semnale (implică relaţii de tip stimul-reacţie şi apare în formarea reflexelor condiţionate);
- învăţarea de tip stimul-răspuns (specifică asimilării deprinderilor, valorifică întăririle pozitive şi negative);
- învăţarea în lanţ (înlănţuirea unei succesiuni de relaţii stimul-răspuns); învăţarea prin asociaţii verbale;

- învățarea prin discriminare (presupune un răspuns diferențiat, prin recunoașterea și anularea influenței stimulilor nespecifici și identificarea stimulilor specifici în cadrul sarcinii de învățare);
- învățarea conceptelor (presupune capacități corelate cu achiziția limbajului și implică abilități de clasificare și abstractizare);
- învățarea regulilor (presupune capacitatea de a realiza conexiuni între concepte și de a lucra cu clase de caracteristici și sisteme de relații, fiind forma de învățare specifică activității intelectuale complexe de tip școlar);
- rezolvarea de probleme (presupune reorganizarea, uneori în contexte atipice, a conceptelor și relațiilor asimilate, în vederea formulării unei soluții, adesea implicând o nouă învățare sau un produs de învățare cu note creative, inedite).

Într-o cheie pragmatică, cu implicații educaționale certe și actuale, se situează și clasificarea formelor învățării după criteriul conținuturilor achiziționate, propusă de Zlate (1999): învățare perceptivă, învățare verbală, învățare acțională, învățare cognitivă, învățare operațională, învățare afectivă (asocierea și manifestarea unor stări emoționale), învățare morală (dobândirea unor conduite și convingeri morale).

5.3. *Nivelurile învățării* au fost clasificate după criteriul măsurii în care are loc implicarea conștientă a subiectului în procesul de învățare (Zlate, 1999) în două subcategorii: învățare insuficient conștientizată (spontană, neconștientizată imediat, latentă, hipnotică) și învățare conștientă (adesea dirijată): prin înțelegere, anticipare, rezolvare de probleme.

Din perspectiva nivelului de procesare a informației, rezultă o serie de categorii care au semnificații importante pentru formularea obiectivelor educaționale, a sarcinilor de studiu, respectiv a itemilor de evaluare didactică. Cercetările de natură cognitivistă ale ultimelor decenii avansează ca relevante pentru nivelul învățării văzut în relație cu eficiența studiului: învățarea prin procesare de suprafață, respectiv de adâncime a informației.

Considerăm relevantă în acest sens bine-cunoscuta taxonomie a obiectivelor cognitive propusă inițial de B. Bloom (1956) și revizuită de Anderson & Krathwohl (2001), care propune șase clase de capacități de

lucru cu informaţia: cunoaştere (achiziţie şi activare din memorie a conţinuturilor asimilate), înţelegere (demonstrarea înţelegerii prin explicare, comparare, deducere, rezumare, clasificare, exemplificare, interpretare), aplicare (identificarea şi testarea aplicabilităţii cunoştinţelor), analiză (identificarea caracteristicilor, relaţiilor, legităţilor şi principiilor), evaluare (raportarea critică la cunoaştere prin verificarea pertinenţei sau emiterea de judecăţi şi raţionamente critice) şi creaţie (generarea de idei, articularea cunoaşterii în forme noi).

Analiza tipurilor, formelor şi nivelurilor pe care le poate ilustra procesul complex al învăţării este necesară deoarece:

1. Varietatea formelor învăţării ne convinge de disponibilitatea înnăscută a fiinţei umane de a învăţa, precum şi de diversitatea mecanismelor de învăţare pe care aceasta le dobândeşte şi de care poate dispune, în unele cazuri, încă de la vârste foarte mici. Învăţarea presupune un proces ierarhic, în care formele inferioare constituie adesea premise ale formelor superioare de învăţare (Neacşu, 2015; Sălăvăstru, 2008), dar în esenţă, în activitatea de învăţare sunt articulate atât elemente structurale şi funcţionale simple (condiţionări, asociaţii, obişnuinţe), cât şi unele complexe (verbale, conceptuale, euristice). Acest lucru implică ideea valorificării în contexte educaţionale a unei varietăţi de instrumente şi tipuri de instruire.
2. Înţelegerea învăţării ca un proces continuu, evolutiv (în care instrumentele de învăţare complexe integrează formele simple, preliminare ale învăţării) le poate sugera cadrelor didactice noi comportamente de predare, având în vedere că profesorul are obligaţia de a găsi modalităţile de asigurare a învăţării potrivite pentru fiecare elev.

Uneori valorificarea exclusivă a formelor învăţării intelectuale, abstracte, la vârstele la care se presupune că elevii sunt deja capabili de valorificarea operaţiilor formale conduce la o teoretizare şi abstractizare excesivă, în care cunoaşterea este ruptă de contextul de aplicare şi apare ca sterilă şi irelevantă. Valorificarea învăţării senzorio-motorii, prin analogie, asociere, prin implicare acţională sau kinetică reprezintă uneori soluţii care

completează salutar experiențele de învățare, eliminând suprasolicitarea cognitivă, asociind învățarea cu emoții pozitive sau motivând intrinsec implicarea elevilor (Egan, 2007).

3. Educarea elevilor pentru reflecția asupra modalităților prin care învață eficient și pentru exersarea diferitelor forme ale învățării le asigură premise pentru învățarea pe parcursul întregii vieți și le cultivă atitudini favorabile învățării.

Problema diferențierii mecanismelor și nivelurilor învățării se complică permanent sub influența noilor semnificații și chiar imperative pe care le primește învățarea azi din perspectiva teoriilor contemporane constructiviste, dar și a realităților și mediilor de învățare noi, care solicită comportamente și adaptări specifice. Este cazul învățării în mediul virtual, o realitate care diversifică în mod spectaculos formele de obiectivare pe care le poate lua cunoașterea și studiul. Literatura recentă dedicată acestui domeniu (Ceobanu, 2016) subliniază faptul că accesul nelimitat la cunoaștere, multiplicarea cunoașterii și a surselor ei și exersarea învățării în mediul virtual, caracterizat ca fiind colaborativ (conectivist), eclectic, ubicuu și accesibil permanent, determină apariția unor noi forme de învățare, precum e-learning, online learning, învățare mobilă, învățare ubicuă, învățare neîntreruptă multicontextuală, hyper-învățarea (învățarea în mediul augmentat al internetului), dar și resemnificarea unor forme de învățare deja uzitate: învățare autoreglată, învățare situată (situațională) sau învățare angajată etc. (Ceobanu, 2016).

Într-un alt registru, pe fondul mutațiilor epistemologice în care diferite obiecte de studiu sunt înțelese în manieră interdisciplinară, precum și în contextul imperativului pentru apropierea școlii de problematica realității, școala este invitată la o abordare integrată a cunoștințelor. De aici rezultă eforturile de teoretizare și de operaționalizare a unor forme noi de învățare, precum învățarea integrată, învățarea situațională, învățarea expediționară, învățarea prin proiecte, învățarea creativă, învățarea ca transformare.

# 6. TEORIILE ÎNVĂŢĂRII ŞI IMPLICAŢIILE LOR ÎN PROCESUL EDUCAŢIONAL

Teoriile învăţării sunt încercări articulate de explicare a legităţilor, faptelor, relaţiilor importante care alcătuiesc şi particularizează activitatea complexă de învăţare.

Înţelegerea aprofundată a naturii şi mecanismelor învăţării este necesară în formarea ca profesor deoarece semnificaţiile şi convingerile pe care profesorul şi le formează, respectiv modul în care profesorul gândeşte asupra învăţării, predării, rolului profesorului şi asupra altor constructe educaţionale importante are implicaţii esenţiale pentru felul în care acesta abordează procesul de proiectare şi dezvoltare a curriculumului, precum şi pentru opţiunile privind comportamentul de predare şi de evaluare didactică.

De-a lungul timpului s-au cristalizat o serie de orientări explicative generale referitoare la specificul fenomenului de învăţare, curente cu implicaţii clare şi vizibile în practica şcolară pentru modul în care este înţeles, proiectat şi desfăşurat procesul educaţional. Mai mult, asistăm la o dezvoltare continuă de noi teorii referitoare la învăţare, pe fondul progreselor ultimilor ani în ceea ce priveşte instrumentarul şi conduitele de cercetare, al recunoaşterii unor accente şi priorităţi noi în ceea ce priveşte procesul de studiu şi rezultatele învăţării, al studiului mutaţiilor care intervin în comportamentul de învăţare de care sunt capabili sau pe care le preferă exponenţii generaţiei actuale a nativilor digitali, dar şi în contextul conectării din ce în ce mai evidente a învăţării şcolare cu realităţile sociale, economice, politice şi culturale ale lumii contemporane.

Deşi analiza legităţilor şi proceselor specifice învăţării s-a făcut şi se face din perspectivele variate ale diferitelor domenii ştiinţifice interesate de explicarea fenomenului: filozofică, sociologică, antropologică, biologică etc., recunoaştem întâietatea psihologiei şi a ştiinţelor cognitive în acest sens.

Propunem în cele ce urmează o prezentare sintetică a contribuţiilor psihologice clasice şi mai recente la explicitarea fenomenului învăţării, contribuţii adesea grupate în literatura de specialitate în patru orientări sau curente generale: orientarea behavioristă, orientarea cognitivistă, orientarea

social-cognitivă și orientarea umanistă (Merriam & Caffarella, 1991; Paloș, 2012).

6.1. *Teoriile behavioriste* își au originea în primele inițiative de studiu sistematic al legităților și condițiilor învățării, apărute începând în a doua jumătate a secolului al XIX-lea, odată cu edificarea psihologiei experimentale în Germania, și au evoluat, acreditând ca teză fundamentală ideea că indicatorul învățării este comportamentul exprimat ca răspuns la stimul, iar mecanismele care explică învățarea sunt principiul contiguității, exprimat prin asumpția că apropierea în timp a două evenimente poate conduce la formarea unei legături între ele, respectiv principiul întăririi, care face referire la faptul că manifestarea unui comportament poate fi condiționată prin întăriri pozitive sau negative, ca modalități de creștere sau anulare a probabilității (re)apariției comportamentului.

Principalii reprezentanți ai teoriilor behavioriste (comportamentaliste) sunt I.P. Pavlov (teoria condiționării clasice), J.B. Watson (teoria behaviorismului clasic), E.L. Thorndike (teoria conexionismului), E. Guthrie (teoria contiguității), B.F. Skinner (teoria condiționării operante).

Teoriile behavioriste consideră că înțelegerea realității obiective se poate face prin cunoașterea caracteristicilor acesteia, independent de experiența personală. Ceea ce interesează din perspectiva acestei orientări este în planul predării crearea unor contexte de expunere a elevilor la informații structurate pe care aceștia să le înțeleagă adecvat, conform unor modele comportamentale prestabilite. Din perspectiva activității de studiu, indicatorii urmăriți sunt cei de manifestare a unor comportamente care să indice formarea unor structuri de înțelegere și asimilare corecte. Ca urmare, activitățile de învățare încurajate sunt cele orientate spre asimilarea unor comportamente observabile și măsurabile, respectiv cele care îi permit subiectului cunoscător accesul la materiale de învățare prestructurate adecvat în raport cu performanțele urmărite.

6.2. *Teoriile cognitiviste* au început să se structureze în anii '60, prin contribuțiile valoroase ale unor oameni de știință creatori de școli de gândire precum J. Piaget (1972) (teoria dezvoltării cognitive) și J. Bruner (teoria învățării prin descoperire). Într-o prezentare sintetică, orientările cognitive

asupra învăţării sunt grupate în două categorii: teorii ale dezvoltării cognitive, respectiv teorii ale procesării informaţiei. Focalizarea specifică acestor teorii se face pe înţelegerea mecanismelor interne de producere a învăţării, văzută ca procesare de informaţie şi ca efort de atribuire de semnificaţii şi de organizare a cunoaşterii. Modelele şi contribuţiile explicative de tip cognitivist recunosc faptul că învăţarea implică întregul sistem cognitiv şi detaliază efectele diferitelor caracteristici şi calităţi ale proceselor psihice pentru eficienţa învăţării. Factorii contextuali au şi ei un rol important în activarea, susţinerea, valorizarea şi angajarea subiectului cunoscător în propria învăţare. Astfel, în perspectivă cognitivistă, învăţarea are loc prin efortul celui care învaţă de a organiza, a prelucra, a stoca şi a corela informaţii, după logica formării şi aplicării conceptelor, prin înţelegere, categorizare, efectuarea de raţionamente, rezolvarea de probleme şi luarea de decizii. Comportamentul exterior al celui care învaţă este un indicator al proceselor mentale de prelucrare a informaţiei. Înţelegerea legităţilor de dezvoltare a structurilor cognitive şi a mecanismelor învăţării ca proces activ a condus la o serie de schimbări de accent, respectiv la formularea unor priorităţi noi de organizare şi orientare a învăţării şcolare.

Astfel, este definit un nou rol al profesorului, acela de a proiecta şi a propune situaţii de învăţare şi suporturi de instruire care să favorizeze nu doar prelucrarea de suprafaţă a informaţiei (eventual, pentru a fi reţinută şi actualizată din memorie în forma în care a fost oferită), ci şi elaborarea cunoaşterii prin prelucrări de adâncime şi formarea unor reprezentări şi structuri mentale funcţionale, de tipul schemelor şi patternurilor mentale. Profesorul poate facilita învăţarea prin organizarea cunoaşterii în structuri şi scheme care să redea relaţii şi caracteristici esenţiale, prin selectarea şi valorificarea unor exemple şi analogii potrivite, comportamente de sprijin al angajării şi menţinerii elevilor în sarcina de învăţare, prin încurajarea comportamentelor de autoreglare a învăţării şi, nu mai puţin important, prin predarea explicită sau implicită a unor strategii de învăţare, memorare, actualizare din memorie, gestiune a informaţiei, management al propriului comportament de învăţare. Ca abordare specifică, profesorul care adoptă modele de predare-învăţare de tip cognitivist valorifică metodologiile de

predare activizantă și interactivă și instrumentele de susținere a învățării de tip euristic: întrebări de tipologii variate (inclusiv întrebări divergente sau care încurajează transferul și reorganizarea cunoașterii), organizatori cognitivi, medii și forme de organizare a colectivelor de elevi care încurajează interacțiunea, comunicarea, cooperarea, învățarea prin acțiune și inter-învățarea. Profesorul cognitivist înțelege și valorifică rolul reglator al feedbackului și rolul activator al feedforwardului în stimularea curiozității elevilor, în crearea așteptărilor și susținerea anticipării rezultatelor învățării, angajarea activă a elevilor în învățare.

6.3. *Paradigma constructivistă* reprezintă o categorie semnificativă a orientării cognitiviste care promovează concepția conform căreia individul își construiește, de-construiește și re-construiește activ propria înțelegere și cunoaștere asupra lumii, integrând experiențe de cunoaștere și reflecții asupra acestora, care vor deveni noi baze pentru cunoașterea ulterioară. Aceasta fiind esența constructivismului, diversele școli de gândire constructivistă (Bernat, 2003) au contribuit din perspective variate la explicitarea modului în care are loc procesul de structurare a cunoașterii. Astfel, *constructivismul incipient* respinge receptarea pasivă a informațiilor din mediu și subliniază rolul activismului în învățare; *constructivismul radical* pune în lumină dinamismul procesului de interpretare a experiențelor de cunoaștere; *constructivismul cognitiv* subliniază dependența nivelului cunoașterii de calitatea procesării informației și a structurării ei în scheme/structuri de cunoștințe; *constructivismul social* aduce în plus ideea medierii sociale a experiențelor de cunoaștere conform căreia construcția cunoașterii este susținută și influențată de interacțiunea semnificativă cu ceilalți; *constructivismul cultural* adaugă la factorul uman al medierii contextul cultural (valori și instrumente de acces la cultură) în care se produce experiența de învățare; *constructivismul critic* oferă o serie de instrumente de structurare a cunoașterii constructiviste care denotă chestionarea adevărului obiectiv și a controlului profesorului asupra cunoașterii: formularea de întrebări, conversația, autoreflexivitatea; în sfârșit, *construcționismul* pune problema eficienței cu care este construită cunoașterea atunci când aceasta este prezentată altor persoane. Fiecare din aceste orientări contribuie semnificativ la întregirea

tabloului complex al învăţării şi subliniază categorii diferite de factori care pot influenţa calitatea construcţiei cunoaşterii, interacţiunea nemijlocită cu obiectul cunoaşterii, valoarea formativă a interacţiunilor sociale, dependenţa cunoaşterii de experienţă şi de contextual cultural, importanţa cultivării la elevi a abilităţilor de învăţare autonomă, de autoconducere şi autoreglare.

6.4. *Orientarea sociocognitivă* evidenţiază rolul factorilor sociali în conturarea comportamentului, învăţarea fiind obţinută nu doar ca rezultat al procesărilor cognitive, ci şi ca efect al interacţiunii sociale, respectiv al observării comportamentelor altor indivizi. Curentul se fundamentează pe contribuţiile valoroase ale psihologului rus Lev Vîgotski, autorul *teoriei socioculturale a dezvoltării*, precum şi pe principiile *teoriei învăţării sociale* propuse de A. Bandura. Modelul teoretic al învăţării sociale plasează învăţarea ca rezultat al articulării a trei categorii de factori aflaţi în relaţii de determinism reciproc: factori de mediu, factori personali, respectiv comportamente. Formele de învăţare predilecte în acest context sunt învăţarea observaţională şi învăţarea prin modelare.

Acreditând ideea că dezvoltarea este în mod definitoriu influenţată de achiziţia valorilor, modelelor şi expresiilor culturii şi a contextului în care are loc învăţarea, respectiv că individul evoluează prin însuşirea patternurilor culturale în cadrul interacţiunii sociale, Vîgotski avansează modele de acţiune cu implicaţii educaţionale importante. Astfel, în context şcolar, învăţarea trebuie orientată spre *zona proximei dezvoltări*, definită drept un nivel de cunoaştere şi abilitate superior celui deja manifestat. Ea se referă la intervalul dintre nivelul actual al dezvoltării şi nivelul potenţial pe care elevul îl poate atinge sub îndrumarea sau în colaborare cu o persoană mai competentă care, în context şcolar, poate fi profesorul sau un coleg care a ajuns deja la acea performanţă. În acest context, o tehnică utilă este cea a *eşafodajului educaţional*, o strategie care presupune ghidarea pas cu pas, prin ancore de tip informaţional, suportiv, reglator sau de orientare a efortului de studiu. Câteva dintre posibilele pârghii de asigurare a eşafodajului aflate la îndemâna profesorului şi adesea inserate în algoritmul sau procedura specifică unor metode activizante sunt:

1. clarificarea în avans a scopurilor învățării, oferirea unor indicații sau ghidaje clare și a criteriilor de performanță, astfel încât elevii să își poată orienta eficient comportamentul de învățare;
2. formularea unor sarcini de studiu care să se plaseze în zona dezvoltării proxime de care elevii sunt capabili (ex.: aplicarea unor cunoștințe în situații de viață tipice sau atipice, formularea unor sarcini de lucru care presupun abordarea flexibilă sau creativă a ceea ce elevii știu deja, atribuirea unor sarcini de studiu care să implice valorificarea unor abilități transversale sau asumarea unui punct de vedere personal etc.);
3. valorificarea învățării reciproce prin constituirea de grupuri de studiu sau utilizarea unor metode de predare-învățare care presupun secvențe de învățare colaborativă;
4. utilizarea întrebărilor gradual crescătoare ca și complexitate sau deschidere, ca suport pentru conducerea conversației euristice;
5. utilizarea unor forme de concretizare a cunoașterii de tipul exemplificărilor, analogiilor, metaforelor, modelelor descriptive sau procesuale;
6. utilizarea unor instrumente specifice de eșafodaj precum sintagme care să solicite generarea de explicații sau idei noi (*vrei să spui că..., asta înseamnă că...*), sintagme pentru generarea gândirii argumentative, sintagme pentru susținerea reflecției, ancore pentru provocarea prelucrării de profunzime a informației (ex.: *cu alte cuvinte..., în viziunea lui..., aplicarea în practică presupune...*).

6.5. *Teoriile umaniste*, reprezentate de contribuțiile remarcabile ale lui A. Maslow, care a structurat *modelul trebuințelor umane*, respectiv ale lui C. Rogers, promotor al *învățării experiențiale*, au ca scop susținerea dezvoltării depline a potențialului individual. Premisa centrală a acestor teorii este aceea că nevoia de învățare și de auto-actualizare este intrinsecă ființei umane, rolul școlii fiind acela de a crea medii suportive, diferențiate și flexibile, care să susțină activarea potențialului individual al elevilor și dobândirea autonomiei. Analizate în cheia implicațiilor pentru practica educațională, teoriile umaniste invită la luarea în considerare a trebuințelor

şi a potenţialului individual al elevilor, la cultivarea comportamentului autonom prin nuanţarea situaţiilor de învăţare astfel încât acestea să valorifice problematici relevante pentru elevii implicaţi, să ofere libertăţi de opţiune şi de acţiune asupra conţinuturilor învăţării, să ofere ocazii de reflecţie asupra experienţelor trăite.

Analiza teoriilor şi modelelor explicative privind sursele, procesualitatea şi rezultatele învăţării are potenţialul de a ne justifica practicile educaţionale şi de a ne oferi modele de instruire ale căror principii sunt susţinute cu date de cercetare. Studiul continuu al problematicii învăţării conduce la formularea şi acreditarea unor noi paradigme şi cadre explicative pentru acest proces suficient de complex şi divers pentru a nu putea fi explicat într-o manieră unilaterală sau printr-un principiu unic.

Asistăm şi chiar participăm azi ca profesori, indiferent de specializare, la promovarea unor accente şi priorităţi noi de inspiraţie cognitiv-constructivistă şi socio-constructivistă sau a unora justificate de cercetările recente din spaţiul neuropsihologiei şi al neurodidacticii precum: formarea competenţelor transversale, dezvoltarea nivelului de literaţie şi a abilităţilor de învăţare, antrenarea unor calităţi ale gândirii precum creativitatea şi criticismul, gândirea de tip design şi de natură productivă, antrenarea autonomiei şi a dispoziţiei de învăţare pe parcursul întregii vieţi, aplicarea unor programe de dezvoltare personală sau de cultivare a competenţelor socio-emoţionale. Dincolo de deschiderea pentru testarea şi valorificarea unor practici educaţionale noi, pentru profesori este importantă înţelegerea justificărilor lor, a argumentelor ştiinţifice care le susţin şi asumarea conştientă a aplicării lor la clasă.

## 7. ASPECTUL PROCESUAL AL ÎNVĂŢĂRII

Studierea mecanismelor prin care se petrece învăţarea şcolară înseamnă analiza etapelor, comportamentelor şi acţiunilor prin care are loc procesarea informaţiei şi se cristalizează rezultatele învăţării. Învăţarea şcolară ca proces implică o succesiune de faze, determinate, pe de-o parte, de mecanismul firesc de achiziţie de noi conţinuturi activat în orice situaţie de învăţare, dar şi de specificul învăţării mediate, de tip şcolar. Ilustrând un ciclu general de

tipul *input – elaborare – output*, învățarea școlară implică o *etapă pregătitoare* (Neacșu, 2019; Cerghit, 2008), care include un impuls generator de scop, motivație, energie, nivel de activare necesar studiului. Această etapă pregătitoare devine foarte relevantă în abordările cognitive și constructiviste ale învățării, acesta fiind momentul de valorizare inițială a situației de învățare, care presupune o raportare metacognitivă și noncognitivă la provocarea pe care o presupune studiul. Elevul care accesează o sarcină de învățare își formulează o serie de judecăți cu valoare metacognitivă referitoare la cât de relevantă, familiară, dificilă sau accesibilă, prioritară sau secundară i se pare situația de învățare, concluzii pe baza cărora își va construi dispoziția emoțională, motivațională și energetică cu care va intra în sarcina de învățare. Această dispoziție poate să influențeze definitoriu calitatea învățării. De asemenea, este etapa în care, apreciind dificultatea sarcinii de studiu, elevul va avea primele inițiative de abordare strategică a învățării, ca răspuns la întrebări organizatoare de tipul: *Ce mi se cere să fac? Ce strategie mă va ajuta să învăț cât mai eficient?* La aceste tipuri de judecăți cu valoare de monitorizare și reglare a învățării elevul va reveni periodic pe parcursul unei situații de învățare și la finalul acesteia.

Schema generală a procesualității învățării presupune apoi:

1. Faza de receptare: presupune din partea celui care învață o abordare activă de contact direct cu conținutul învățării și o primă prelucrare a acestuia, intenție care implică explorarea, selectarea, transformarea informației pentru formarea primelor reprezentări, valorificarea structurilor mentale proprii pentru atribuirea de semnificații și pentru organizarea informației în forme relevate pentru sine. În parcurgerea acestei etape devine foarte semnificativă capacitatea subiectului cunoscător de a aloca și de a-și gestiona resursele atenționale, un aspect considerat predictor semnificativ al nivelului de performanță. Interesează cu precădere două caracteristici de bază ale controlului atențional, *intensiunea* și *selectivitatea* (Neacșu, 2015), trăsături traductibile în capacitatea elevului de a-și focaliza, menține, comuta atenția asupra stimulilor relevanți, pe parcursul activităților de explorare, elaborare, memorare, aplicare

a conţinuturilor cunoaşterii. Educarea capacităţii de control atenţional reprezintă o miză educaţională. Profesorul poate contribui, prin antrenament specific şi proiectarea nuanţată a unor elemente ale sarcinilor de învăţare (gestiunea temporală corectă din punctul de vedere al igienei muncii intelectuale, structurarea etapizată a cerinţelor, introducerea unor sarcini complementare de prelucrare a conţinuturilor sub forma notiţelor, schematizărilor etc.), la susţinerea optimizării capacităţilor atenţionale.

2. Faza de asimilare: reprezintă un efort de înţelegere şi procesare prin conceptualizare, descoperire de semnificaţii, conexiuni, de formalizare a informaţiei (folosind coduri verbale, scrise, numerice, grafice, figurative). Etapa presupune negocierea semnificaţiilor, gestiunea divergenţelor, valorificarea structurilor mentale deja existente pentru semnificarea noilor cunoştinţe, activarea gândirii productive şi a mecanismelor de valorificare secundară, complexă a informaţiei (capacitatea de a gândi critic şi creativ).
3. Faza de stocare mnezică: implică valorificarea resurselor de memorare şi calităţile memoriei de scurtă durată şi ale memoriei de lucru pentru stocarea în memoria de lungă durată, prin structurarea unor modele mentale, reţele de semnificaţii. Calitatea memorării funcţionale depinde de valorificarea structurilor cognitive şi informaţionale deja asimilate şi de efortul de organizare relaţională, ierarhică, avansată a informaţiei, efort pe care profesorul îl poate susţine accesibilizând conţinuturile prin cuprinderea lor în seturi explicative sintetice, prin esenţializare, prin cunoaşterea şi corectarea achiziţiilor sau organizărilor informaţionale anterioare, prin evidenţierea aplicabilităţii, prin algoritmi didactici care susţin evocarea şi reflecţia asupra conţinuturilor, în vederea structurării avansate a lor. În acest context, valorificarea adecvată a memoriei de lucru ca funcţie executivă este esenţială, ea având un rol important în manipularea informaţiei şi în planificarea acţiunilor imediat următoare (Mih, 2018). Memoria de lucru este definită în literatura de specialitate recentă (Mih, 2010, Visu-Petra & Cheie,

2012) drept componenta activă și flexibilă a memoriei de lungă durată, constituită din achiziții cu care operăm la un moment dat, pe parcursul rezolvării unei sarcini de procesare a informației.

4. Faza de actualizare: presupune activarea selectivă, utilizarea aplicativă, transferul informației, valorificarea unor criterii de recuperare din memorie și reorganizare în funcție de sarcinile aplicative, probarea utilității cunoștințelor în etapele avansate ale învățării.
5. Faza de evaluare și de constituire a feedbackului: implică secvențe de judecare și autojudecare a eficienței învățării prin raportarea la o serie de criterii autoimpuse sau externe. Presupune inclusiv o evaluare metacognitivă a eficienței de parcurgere a rutei învățării, care are potențialul de a regla deciziile de studiu ulterioare.

## 8. MOTIVAȚIA ÎNVĂȚĂRII ȘI PERFORMANȚA ȘCOLARĂ. NIVELUL OPTIM DE MOTIVARE

Motivația învățării reprezintă ansamblul mobilurilor și proceselor care *declanșează*, *susțin energetic* și *direcționează* activitatea de învățare. Motivația se exprimă prin trebuințe, interese, valori, scopuri (Mih, 2010). *Trebuințele* reprezintă condiții de bază, de care depinde existența și starea de bine a organismului. A. Maslow (2013) organizează trebuințele fundamentale în două categorii, sub forma unui model piramidal: trebuințe primare (înnăscute), asociate cu tendința de conservare a integrității fizice, și trebuințe secundare (dobândite), asociate cu necesitatea conservării integrității psihice și sociale. *Interesele* sunt înclinații, nu întotdeauna conturate, pentru un domeniu sau temă, iar prezența acestor înclinații determină implicarea preferențială în acțiunile selectate. *Scopurile* reprezintă rezultate așteptate, anticipate, clar conturate care ghidează efortul de învățare. *Valorile*, cristalizate în convingeri, reprezintă idei adânc inculcate în sistemul cognitiv și emoțional, cu forță de orientare fermă spre acțiune.

Motivația este considerată azi una dintre cele mai importante prerechizite ale învățării și o componentă importantă în profilul expertului în învățare (Mih, 2010).

Gradul de motivare se obiectivează într-o anumită mobilizare energetică, respectiv un nivel de activare cerebrală care influenţează direct prestaţia în învăţare şi rezultatele obţinute (Ionescu, 2011).

*Tipologia motivelor* care pot sta la baza învăţării este foarte diversă, categorizările fiind realizate în funcţie de diferite modele teoretice ale configurării profilului motivaţional. Între acestea, cel mai cunoscut este modelul grupării motivelor în funcţie de sursa declanşării în:

1. motivaţie intrinsecă, declanşată intern, de motive preponderent cognitive, precum dorinţa de a învăţa, de a stăpâni un domeniu sau un subiect, plăcerea de a învăţa;
2. motivaţia extrinsecă, declanşată de factori externi, impuşi sau induşi de instanţe exterioare situaţiei de învăţare: expectanţele părinţilor sau ale şcolii, recompensele aşteptate.

Deşi convingerea teoreticienilor şi a practicienilor este că motivaţia intrinsecă este mai funcţională, alternanţa între extrinsec şi intrinsec este firească în profilul motivaţional individual, în funcţie de sarcina de învăţare, context, miza situaţiei, momentul de desfăşurare etc.

*Optimul motivaţional* reprezintă un raport corect între calitatea performanţei prin raportare la provocarea (dificultatea) sarcinii de învăţare, aşa cum o percepe subiectul implicat, şi intensitatea motivaţiei. Se concretizează într-o zonă situată între nivelul de activare minim şi cel maxim, zonă căreia îi corespunde un nivel mediu de activare cerebrală. Optimul motivaţional diferă de la o persoană la alta, în funcţie de gradul de dificultate al sarcinii, de aptitudini, de echilibrul emotiv, de temperament etc.

*Legea optimumului motivaţional*, cunoscută şi drept Legea Yerkes-Dodson, evidenţiază faptul că sporirea nivelului de activare până la un nivel optim este benefică în îndeplinirea sarcinii de învăţare, însă depăşirea unui anumit prag poate duce la scăderea eficienţei rezolvării sarcinii. Sub nivelul minim de activare, învăţarea nu se produce, nu are loc reacţia de orientare. *Supramotivarea* poate produce şi ea un efect negativ asupra performanţei. Subiectul experienţiază o stare de alertă care îi distorsionează percepţia şi are efecte negative asupra învăţării.

Comportamentul de învățare al elevului va fi mediat permanent și în mod nuanțat de accente, intenții, motive, nevoi și dorințe care se pot schimba ca intensitate și ca importanță. Ca urmare, profesorul trebuie *să recunoască* și *să respecte* scopurile, convingerile și emoțiile elevului în legătură cu mediul educațional, atunci când își propune intervenții motivaționale, și să conștientizeze versatilitatea câmpului motivațional al elevului.

Mecanismele motivației au fost evidențiate într-o manieră procesuală de Mih (2010, p. 58) și implică o serie de faze specifice:

- elevul atribuie o anumită semnificație subiectivă factorilor interni și externi de influență prezenți în relație cu o anumită sarcină/ situație/context de învățare. Aceste interpretări depind în mare măsură de convingerile stabile ale persoanei despre sine și despre mediu (de exemplu, obiective stabile, nivelul autoeficacității, valorile personale, așteptările personale și ale celorlalți);
- în funcție de aceste interpretări se activează un anumit set de motive (trebuințe, interese, valori, scopuri) care vor declanșa, menține și orienta învățarea;
- la finalul procesului de învățare, rezultatele învățării vor declanșa anumite consecințe pozitive sau negative, cărora elevul le atribuie o anumită valoare;
- modul în care vor fi interpretate aceste experiențe poate determina schimbări mai mici sau mai importante în configurația motivațională viitoare.

## 9. SPAȚIUL AFECTIV AL ÎNVĂȚĂRII

Deși învățarea este în esență o acțiune de procesare cognitivă, implicarea elevului în procesul de învățare se face în mod firesc nu doar prin activarea capacităților cognitive, ci și printr-un angajament emoțional. Integrând diferite situații și experiențe de învățare, elevul învață să asocieze efortul și rezultatele învățării școlare cu emoții pozitive (entuziasm, încredere, satisfacție) sau negative (teamă, impulsivitate, vulnerabilitate, timiditate), care, fără să acționeze întotdeauna la fel, respectiv doar ca factori suportivi sau frenatori pentru învățarea ulterioară (deoarece uneori elevul

își asumă conștient confruntarea cu frustrarea sau dezechilibrul temporar pe care le poate genera o învățare dificilă, pentru beneficiile ei pe termen lung), pot influența decisiv atitudinea sau angajamentul elevilor față de procesul învățării.

Studii de dată recentă evidențiază importanța *stării de bine* asociate cu sarcinile și mediul școlar pentru obținerea succesului în învățare (Nedelcu, Ulrich-Hygum, Ciolan & Țibu, 2018). Starea de bine este un construct care include un ansamblu de factori cu potențial generator de emoții pozitive care, experiențiate în context de învățare, pot să-i ofere elevului mobiluri pentru implicarea ulterioară în activitățile de studiu și îi pot asigura un cadru favorabil pentru învățarea de durată sau mai funcțională. Într-un model româno-danez testat și validat recent în țara noastră (Proiectul Rodawell, Nedelcu et al., 2018), *starea de bine* este definită prin patru categorii de achiziții: autonomie, interacțiune bazată pe respect, grijă reciprocă și relații pozitive, mediu fizic de învățare care să încurajeze explorarea și activismul în condiții de siguranță, incluziunea ca valoare promovată prin cultura instituțională, prin care se cultivă sentimentul de apartenență și de coeziune. Considerăm noțiunea de stare de bine astfel definită drept foarte relevantă pentru conceptualizarea caracteristicilor unui spațiu afectiv favorabil învățării, spațiu care poate ilustra câteva principii cu potențial pentru încurajarea învățării semnificative, focalizate pe formarea unor abilități complexe: *sprijin necondiționat, feedback pozitiv, libertatea de a greși ca parte a procesului de învățare* (Ciolan, 2018).

## BIBLIOGRAFIE


- Anderson, L.W.; Krathwohl, D.R. (2001), *A taxonomy for learning, teaching, and assessing*, New York: Longman
- Bloom, B.S. (Ed.) (1956), *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain*, New York: Longman
- Ausubel, D.; Robinson, F.G. (1981), *Învățarea în școală*, Editura Didactică și Pedagogică, București

- Bernat, S.E. (2003), *Tehnica învățării eficiente*, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca
- Borich, G. (2011), *Effective Teaching Methods. Research-based practice*, Pearson, Boston
- Burnett, P.C. (1999), „Children's Self-Talk and Academic Self-Concepts: The impact of teachers' statements", in *Educational Psychology in Practice*, 15(3), pp. 195-200
- Busch, B.; Watson, E. (2019), *The Science of Learning*, Routledge, Abingdon
- Ceobanu, C. (2016), *Învățarea în mediul virtual. Ghid de utilizare a calculatorului în educație*, Editura Polirom, Iași
- Cerghit, I. (2008), *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri, strategii*, Editura Polirom, Iași
- Chen, P.; Chavez, O.; Ong, D.C.; Gunderson, B. (2017), „Strategic resource use for learning: A self-administered intervention that guides self reflection on effective resource use enhances academic performance", in *Psychological Science*, 28(6), pp. 774-785
- Ciolan, L. (2008), *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*, Editura Polirom, Iași
- Ciolan, L. (2018), „Designul experiențelor autentice de învățare", în Nedelcu, A.; Ulrich-Hygum, C.; Ciolan, L.; Țibu, F., *Educație cu stare de bine. După o rețetă româno-daneză. Ghid Rodawell*, București
- Crețu, D.; Nicu, A. (2004), *Pedagogie și elemente de psihologie pentru formarea continuă a cadrelor didactice*, Editura Universității „Lucian Blaga", Sibiu
- Duckworth, A.L.; Quinn, P.D.; Seligman, M.E. (2009), „Positive predictors of teacher effectiveness", in *The Journal of Positive Psychology*, 4(6), pp. 540-547
- Dweck, C. (2017), *Mindset*, Editura Curtea Veche, București
- Egan, K. (2007), *Predarea ABC-ului învățării*, Editura CD Press, București
- Gagne, R. (1975), *Condițiile învățării*, Editura Didactică și Pedagogică, București
- Gauntlett, Ackermann, Whitebread, Wolbers, Weckstorm & Thomsen (2012), *The future of learning*, Billund LEGO Foundation
- Hattie, J. (2014), *Învățarea vizibilă. Ghid pentru profesori*, Editura Trei, București
- Iliescu, D. (coord.) (2019), *Brio adviser*, disponibil on-line: https://brio.ro/adviser?order=scale_impact&dir=desc

- Illeris, K. (2014), *Teorii contemporane ale învăţării*, Editura Trei, Bucureşti
- Ionescu, M. (2011), *Instrucţie şi educaţie*, Editura Eikon, Cluj-Napoca
- Iucu, R. (2008), *Instruirea şcolară. Perspective teoretice şi aplicative*, Editura Polirom, Iaşi
- Jonnaert, P.; Ettayebi, M.; Defise, R.; Mateiu, I.A. & Miclea, M. (2010), *Curriculum şi competenţe: un cadru operaţional*, ASCR [Asociaţia de Ştiinţe Cognitive din România], Cluj-Napoca
- Kolb, D.A. (1984), *Experiential Learning: Experience as a source of learning and development,* Prentice Hall, NJ
- Liu, C.; Solis, S.L.; Jensen, H.; Hopkins, E.J.; Neale, D.; Zosh, J.M.; Hirsh-Pasek, K.; Whitebread, D. (2017), *Neuroscience and learning through play: a review of the evidence (research summary)*, The LEGO Foundation, DK
- Martin, A.J.; Colmar, S.H.; Davey, L.A. & Marsh, H.W. (2010), Longitudinal modelling of academic buoyancy and motivation: Do the 5Cs hold up over time?, *British Journal of Educational Psychology*, *80*(3), 473-496
- Maslow, A. (2013), *Motivaţie şi personalitate*, Editura Trei, Bucureşti
- Marzano, R.; Kendall, J. (2007), *The new taxonomy*, disponibil la: http://earth.callutheran.edu/archived-sites/institutional research/documents/MarzanoandKendall2007Taxonomy.pdf
- Marzano, R. (2015), *Arta şi ştiinţa predării. Un cadru cuprinzător pentru o instruire eficientă*, Editura Trei, Bucureşti
- Marzano, R.J.; Pickering, D.; Pollock, J.E. (2001), *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement*, Ascd.
- Merriam, S. Caffarella (1991, 1998), *Learning in Adulthood. A comprehensive guide*, Jossey-Bass, San Francisco
- Mih, V. (2010), *Psihologie educaţională*, Vol. I – II, Editura ASCR, Cluj-Napoca
- Mih, V. (2018), *Psihologie educaţională*, Editura ASCR, Cluj-Napoca
- Minder, M. (2011), *Didactica funcţională. Obiective, strategii, evaluare. Cognitivismul operant*, Editura ASCR, Cluj-Napoca
- Neacşu, I. (2015), *Metode şi tehnici de învăţare eficientă. Fundamente şi practici de succes*, Editura Polirom, Iaşi
- Neacşu, I. (2019), *Neurodidactica învăţării şi psihologia cognitivă. Ipoteze, conexiuni, mecanisme*, Editura Polirom, Iaşi

- Nedelcu, A.; Ulrich-Hygum, C.; Ciolan, L.; Ţibu, F. (2018), *Educaţie cu stare de bine. După o reţetă româno-daneză. Ghid Rodawell*, Bucureşti
- Noveanu, E. (1977), *Probleme de tehnologie didactică. Caiete de pedagogie modernă 6*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti
- Nye, B.; Konstantopoulos, S.; Hedges, L.V. (2004), „How large are teacher effects?", in *Educational evaluation and policy analysis*, 26(3), pp. 237-257
- OECD (2018), *21st Century Skills: How can you prepare students for the new Global Economy?*, disponibil la: https://www.oecd.org/site/educeri21st/40756908.pdf
- Opre, A.; Benga, O.; Dumulescu, D. (2018), *Analiza practicilor psihoeducaţionale privind dezvoltarea abilităţilor noncognitive la copii şi adolescenţi*, Alpha MDN, Buzău
- Paloş, R. (2012), *Teorii ale învăţării şi implicaţiile lor educaţionale*, ediţia a II-a, Editura Universităţii de Vest, Timişoara
- Paniagua, A.; Istance, D. (2018), *Teachers as Designers of Learning Environments: The Importance of Innovative Pedagogies*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264085374-en
- Pashler, H.; McDaniel, M.; Rohrer, D.; Bjork, R. (2008), „Learning styles: Concepts and evidence", in *Psychological science in the public interest*, 9(3), pp. 105-119
- Piaget, J., (1972), *Psihologie şi Pedagogie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti
- Rattan, A.; Good, C. & Dweck, C.S. (2012), „It's ok – Not everyone can be good at math: Instructors with an entity theory comfort (and demotivate) students", in *Journal of Experimental Social Psychology*, 48(3), pp. 731-737
- Sălăvăstru, D. (2008), „Învăţarea", în *Psihopedagogie pentru examenele de definitivat şi grade didactice*, ediţia a II-a, Editura Polirom, Iaşi
- Senge, P.; Cambron-McCabe, N.; Lucas, T.; Smith, B.; Dutton, J. & Kleiner, A. (2016), *Şcoli care învaţă. A cincea disciplină aplicată în educaţie*, Editura Trei, Bucureşti
- Visu-Petra, L.; Cheie, L. (2012), *Dezvoltarea memoriei de lucru. Exerciţii pentru preşcolari şi şcolari*, Editura ASCR, Cluj-Napoca
- Zlate, M. (1999), *Psihologia mecanismelor cognitive*, Editura Polirom, Iaşi

# IX.

# PREDAREA

*ADINA GLAVA, CĂTĂLIN GLAVA*

## 1. PREDAREA CA PROCES DE ORGANIZARE ŞI CONDUCERE A ACTIVITĂŢII DE ÎNVĂŢARE

Considerat ca proces, învăţământul reprezintă o articulare a activităţilor fundamentale de predare, învăţare şi evaluare, proiect orientat permanent spre finalităţi de formare complexă şi multidimensională a elevilor. Predarea este, în acest context, o funcţie centrală a procesului formativ care, văzută în relaţie cu învăţarea şi evaluarea, determină într-o mare măsură calitatea şi eficienţa procesului şi sistemului educaţional.

Înţelegerea din ce în ce mai aprofundată şi mai nuanţată a specificului formării şi învăţării şcolare, precum şi luarea în considerare a dinamicii de schimbare a contextelor culturale şi sociale în care se face educaţie au determinat atribuirea de noi semnificaţii conceptului de predare. Astfel, în timp s-au acumulat semnificaţii şi explicitări teoretice, precum şi modele practice care au condus la structurarea unei *ştiinţe a predării*, o expertiză necesară şi aflată într-o construcţie permanentă, care are la bază premisa esenţială conform căreia, deşi ilustrează elemente de artă acţională, predarea este mai mult decât o artă, deoarece ea presupune depăşirea abordărilor intuitive şi asumarea unor convingeri, principii şi modele de acţiune a căror eficienţă a fost demonstrată.

În viziune tradiţională, predarea a fost înţeleasă drept act unidirecţional de comunicare şi transmitere de cunoştinţe deja structurate şi elaborate pe care elevii urmează să le recepteze în mod pasiv. Accentul într-o astfel de abordare se punea pe memorare şi stăpânirea cunoştinţelor în vederea activării lor la nevoie.

Efortul de reconceptualizare a predării, constant în ultimele decenii, pe fondul asumării concepţiei constructiviste asupra formării, a condus la o adevărată schimbare paradigmatică, în care predarea încetează să mai fie văzută limitativ drept o transmitere a unui volum de informaţii şi este definită preponderent în relaţie cu activitatea de învăţare. Predarea la diferite niveluri ale educaţiei şi formării este definită aproape fără excepţie în literatura contemporană drept un proces de organizare, facilitare şi orientare spre eficienţă a învăţării. A preda înseamnă, în mod esenţial, a organiza mediul de influenţe formative al unui subiect astfel încât efortul de învăţare să conducă la atingerea parametrilor de eficienţă stabiliţi prin finalităţi, prin raportarea la performanţa anterioară a subiectului implicat în învăţare, la potenţialul de dezvoltare individual, dar şi la expectanţele externe, instituţionale şi societale.

Astfel, o definiţie modernă larg împărtăşită este aceea că *predarea este o acţiune de organizare şi conducere a proceselor de învăţare.*

Diferitele conotaţii mai specifice atribuite termenului de predare se înscriu în această idee centrală, oferind accente specifice, care demonstrează că agenda de priorităţi a predării se diversifică şi se modifică permanent. Aceste evoluţii impun noi roluri şi modele de gândire pentru profesor:

- predarea este o structură generativă de acţiuni de învăţare (Cerghit, 2008);
- predarea are în vedere provocarea, stimularea şi orientarea ansamblului de activităţi şcolare ale elevilor, în sensul unor finalităţi prestabilite (Bocoş & Jucan, 2017);
- predarea implică un efort de precizare a naturii schimbărilor vizate şi de gestiune a producerii schimbărilor, de îndrumare a evoluţiei şi valorificării lor în direcţii relevante;

- predarea presupune asigurarea condiţiilor necesare parcurgerii unui proces al învăţării autentice, care implică retenţia, dar şi transferul cunoaşterii asimilate;
- în termenii unei abordări structurale, predarea implică organizarea, valorificarea raţională şi monitorizarea efectelor componentelor procesului de formare, inclusiv a variabilelor contextuale referitoare la ambianţa socioafectivă în care are loc procesul educaţional;
- în viziune funcţională, predarea este un proces secvenţial şi reversibil (Neacşu, 2019), prin care este urmărită obţinerea rezultatelor învăţării după o logică didactică şi structurat în funcţie de amploarea rezultatelor aşteptate (cunoştinţe, atitudini, valori, competenţe), de experienţele anterioare ale elevilor şi de feedbackul colectat în diferite momente de evaluare;
- ca structuri operatorii de valorificare şi transpunere a conţinuturilor învăţării, predarea presupune operaţii de definire/conceptualizare, operaţii de expunere şi elaborare a semnificaţiilor, operaţii de explicitare;
- ca susţinere a apariţiei schimbărilor, predarea presupune susţinerea participării active a elevilor în actul învăţării;
- în relaţie cu activitatea de evaluare didactică, predarea implică anticiparea şi valorificarea unor modalităţi de monitorizare şi măsurare a efectelor şi a nivelului la care s-a produs schimbarea dorită;
- ca exerciţiu de abordare diferenţiată a elevilor, predarea este o ofertă de experienţe de învăţare, „pe care elevii le traduc în achiziţii proprii, în coduri cognitive, afective şi acţionale" (Cerghit, 2008, p. 289).

Procesul de învăţare implică un parcurs decizional (Iucu, 2008; Cerghit, 2008), un ansamblu de decizii care preced, însoţesc şi urmează activităţii de predare. Chiar dacă cel mai adesea se bazează pe un proiect prestabilit, proiect ce reflectă modelele de învăţare, paradigma acţională, intenţiile majore ale profesorului, criteriile de calitate asumate, predarea trebuie să fie un act de punere în practică într-o manieră flexibilă a proiectului. Acest lucru

implică din partea profesorului o dispoziție de a se adapta uneori din mers la diferitele măsuri, evenimente sau valori incidentale sau care nu au putut fi anticipate. Deciziile privind dozajul și organizarea conținuturilor învățării, alegerea formelor de organizare și a modalităților de implicare a elevilor în relația cu cunoașterea și în interacțiunea cu colegii, gestiunea strategiilor didactice selectate, identificarea căilor de evaluare a reușitei în învățare, deși reprezintă decizii deja asumate în secvența de proiectare didactică, ele pot fi nuanțate, abandonate, reformulate în funcție de dinamica procesului de predare aflat în derulare. Subliniem că, indiferent de forma pe care o iau, deciziile de predare trebuie să fie justificabile și *au sens doar dacă ele urmăresc implicarea cognitivă, afectivă, socială, acțională a elevilor în actul învățării și în obținerea unor rezultate relevante.* Abordarea decizională a predării este ilustrată de procesualitatea activității, ale cărei etape principale sunt:

- prezentarea stimulilor cu potențial pentru pregătirea dispoziției de învățare și pentru orientarea efortului de cunoaștere: justificarea relevanței conținuturilor, finalități, date, evenimente, exemple;
- organizarea și conducerea unei activități de valorificare a materialului concret oferit, prin prezentarea lui în forme care să încurajeze deducerea de semnificații și interacțiunea elevilor cu conținuturile;
- susținerea elevilor pentru procesarea informației: elaborarea conținuturilor, observare, selectare, analiză, sinteză, aplicare, etapă care implică și verificarea periodică a înțelegerii;
- extragerea esențialului, dirijarea esențializării și fixării lui sub forma unor rezultate ale învățării cu valorare operatorie mare: noțiuni, judecăți, raționamente, reguli, teorii etc.
- operaționalizarea cunoștințelor elevilor prin conducerea aplicării și transferului sub forma unor exerciții, rezolvări de probleme, sarcini care presupun valorificarea cunoștințelor în contexte tipice și atipice, activități de muncă independentă etc. Se urmărește ca fiecare elev să aibă ocazia de a demonstra faptul că a înțeles și că are achizițiile necesare pentru continuarea învățării;
- asigurarea unui feedback constructiv.

Focalizarea efortului de predare pe susţinerea învăţării poate să facă relevanţi o serie de indicatori prin care profesorul poate identifica dacă procesul de predare propus este unul de succes, indicatori evidenţiaţi în contribuţiile lui J. Hattie (2014) articulate în modelul învăţării vizibile:

1. *Nivelul de provocare şcolară*: predarea include stimuli pe baza cărora elevii să îşi construiască motivaţia pentru angajarea în sarcina de lucru, să anticipeze modalităţi de atingere a obiectivelor, să vadă relevanţa învăţării, să atribuie o anumită valoare situaţiilor de învăţare care îi implică în procesarea de adâncime a conţinuturilor.
2. *Angajamentul elevilor*: se referă la măsura în care situaţia de predare angajează elevii în iniţierea şi menţinerea în situaţia de învăţare. Dincolo de motivare, angajamentul poate fi provocat de o anumită formă de organizare a învăţării, de exemplu învăţarea cooperantă, nivelul înalt de activare cognitivă.
3. *Încrederea.* Elevii sunt implicaţi în situaţii de învăţare pe care simt că le pot parcurge cu succes, chiar dacă uneori conţinuturile sunt dificile. Acest criteriu îi impune profesorului un efort de cultivare a încrederii elevilor prin valorificarea experienţelor anterioare de învăţare, a eşafodajului cognitiv (dirijarea pas cu pas a învăţării), a feedbackului, încurajărilor sau prin dialogul metacognitiv (*Ai mai parcurs astfel de situaţii...*, *Să vedem cum e mai eficient să abordăm această sarcină de lucru...*) etc.
4. *Nivelul aşteptărilor elevilor faţă de propria performanţă*: situaţiile de învăţare propuse sunt prezentate astfel încât mesajul profesorului să încurajeze formularea unor aşteptări suficient de înalte, însă realiste faţă de propria reuşită. Uneori secvenţele de discutare deschisă a aşteptărilor şi obiectivelor personale legate de o anumită situaţie de învăţare sunt soluţii mobilizatoare pentru obţinerea performanţelor dorite.
5. *Nivelul de înţelegere ilustrat de elevi.* Criteriul se referă la exigenţa ca situaţiile de predare să urmărească exersarea de către elevi nu doar a înţelegerii de suprafaţă, dar şi a celei de adâncime, care presupune corelarea cunoştinţelor şi capacitatea de transfer, elaborare şi

esențializare a lor. J. Hattie folosește conceptul integrator de înțelegere conceptuală pentru a integra cele două niveluri de procesare a informației, de suprafață și de adâncime, arătând că ambele exerciții de procesare a informației sunt necesare pentru obținerea înțelegerii de nivelul cunoștințelor conceptuale.

## 2. MODELE INSTRUCȚIONALE

Abordările variate ale practicilor de predare sunt sintetizate în literatura de specialitate în seturi de modele ale activității de predare. Termenul model este definit de R. Iucu (2008, p. 61) drept „un instrument eficient pentru configurarea structurilor interacționale, din perspectiva determinării curriculumului, a elaborării materialelor, a predării și a susținerii activităților de formare a personalității elevilor". În termeni practici, relevanța aprofundării unor modele de abordare a predării este dată de faptul că acestea tind să ofere o imagine coerentă de valorificare a principiilor și inovațiilor pedagogice, respectiv a explicitărilor psihologiei învățării, și, prin urmare, pot reprezenta pentru practician importante surse de inspirație pentru practici consecvente și bazate pe evidențe științifice. O clasificare sintetică a modelelor instrucționale ne este oferită de R. Iucu (2008), criteriul de organizare fiind acela al legitimării pedagogice date de accentuarea preponderentă a unui aspect sau unei componente a contextului de instruire:

a. Modelul logocentric: are ca premisă ideea că știința este un produs constituit din sisteme de cunoștințe, iar predarea trebuie focalizată pe transmiterea cunoașterii esențiale de către cadrul didactic, orientat spre predarea analitică și extensivă a cunoașterii științifice. Este modelul clasic al instruirii, în care accentul este pus pe dimensiunea informativă a procesului educațional, rolul central fiind al profesorului ca deținător al cunoașterii.
b. Modelul empiriocentric: abordează euristic efortul de predare și învățare. Știința este văzută ca proces, care presupune un ansamblu de abilități de cunoaștere, cu care elevii vor fi familiarizați. Predarea este focalizată pe ocazionarea și susținerea experiențelor subiecților

implicaţi, având astfel o orientare cognitivă. Elevii valorifică situaţii de învăţare investigativă şi prin rezolvare de probleme şi rezultatele învăţării ţin de consolidarea sistemului cognitiv, respectiv de asimilarea abilităţilor de procesare informaţională. Modelul se poate concretiza în practici de predare centrate pe procesarea informaţională, considerate relevante în contextul abordării constructiviste a procesului educaţional (de exemplu, Bransford, Brown & Cocking, 2000). Înţelegerea predării ca susţinere a procesării informaţiei include modele acţionale relevante. Menţionăm unele dintre aceste modele evocate în lucrările recente din domeniul didacticii (Iucu, 2008, p. 71): modelul învăţării prin organizatori anticipativi (Ausubel & Robinson, 1981), modelul cercetării ştiinţifice (Schwab, 1975), modelul gândirii investigative (Suchman, 1962), la care putem adăuga alte modele de inspiraţie cognitiv-constructivistă: modelul uceniciei în cunoaşterea ştiinţifică, modelul învăţării situaţionale, modelul învăţării prin proiecte etc.

c. Modelul tehnocentric: este focalizat pe eficienţa predării, văzută în termenii articulării judicioase a variabilelor implicate în constituirea contextului şi situaţiilor de învăţare. Considerăm ilustrativ în cazul acestui model *principiul aliniamentului constructiv* avansat de Biggs (1993), care evidenţiază importanţa structurării situaţiilor didactice pe baza unor decizii în care finalităţile urmărite reprezintă criterii pentru selecţia şi articularea tuturor componentelor procesului educaţional. Se obţine un parcurs logic de continuitate pe axa obiective – conţinuturi ale învăţării – strategii de predare – învăţare – strategii de evaluare.

d. Modelul sociocentric redă un sistem de concepere a instruirii în care preocuparea se focalizează pe subiecţii implicaţi, acţiunea de grup a elevilor fiind componenta în primul rând valorificată. Modelele acţionale predilecte în acest context sunt cele ale învăţării prin cooperare şi interacţiune: investigaţia de grup, jocul de rol, învăţarea în echipă, tehnici de învăţare cooperantă.

e. Modelul psihocentric implică o preocupare constantă pentru adecvarea predării la dinamismul și procesualitatea învățării, respectiv la individualitatea subiecților implicați. Strategiile didactice prevalente aici sunt munca independentă, simularea, reflecția etc. Modelul are puncte comune cu practicile predării nondirective care atribuie profesorului doar un rol de consiliere, facilitare, monitorizare a efortului individualizat de studiu.

## 3. STILUL DE PREDARE – O EXPRESIE A CONVINGERILOR PROFESIONALE ALE CADRULUI DIDACTIC

Interesul pentru problematica predării merge astăzi dincolo de observarea și înregistrarea comportamentelor de predare și a măsurii în care acestea sunt consonante cu practicile acreditate drept eficiente, spre efortul de înțelegere a modului în care profesorii gândesc despre predare (Opre, 2012), adică spre analiza convingerilor și chiar a mentalităților care stau în spatele practicii și care o justifică. Din acest punct de vedere, considerăm relevantă noțiunea avansată de I. Cerghit (2008), de *cultură a predării*, un construct care poate fi format în etapele de profesionalizare inițială și continuă a cadrelor didactice. Este vorba despre un ansamblu de cunoștințe, normativități, convingeri, moduri de reprezentare a realității educaționale, asumpții teoretice, mentalități (*o cultură a convingerilor*), precum și valori (*o cultură normativă*) și modele acționale (*cultură expresivă*) care se obiectivează atât în planul individual, al credințelor profesorului, cât și în planul convingerilor împărtășite de către întreaga categorie profesională a cadrelor didactice. Relevanța acestui bagaj intern este dată de faptul că, odată formate, ele au un caracter relativ stabil și tind să informeze și să orienteze întregul demers instrucțional, respectiv toate deciziile instrucționale și experiențele didactice curente ale profesorului.

Stilul de predare reflectă structurile mentale ale cadrului didactic și se configurează ca un ansamblu de comportamente instructive preferate și valorificate mai mult sau mai puțin conștient în proiectarea, organizarea

și desfășurarea proiectelor educaționale, în relaționarea cu clasa și în acordarea de feedback. Stilul de predare înglobează caracteristici individuale și diferă de la un profesor la altul. Mai mult, cercetările insistă pe faptul că variații semnificative în stilul de predare pot apărea în funcție de intenția didactică și de conținuturile predate, ceea ce face dificilă obținerea unor categorizări. Cercetările privind impactul stilului de predare sunt relativ puține, însă există convingerea că preferințele pentru anumite comportamente instrucționale au un impact semnificativ asupra reușitei școlare, a ambianței educaționale și a nivelului de participare și angajare a elevilor în învățare.

Configurarea unui stil didactic justifică alegerile decizionale și promovarea unor strategii particulare de predare, ceea ce îi permite profesorului raportarea diferențiată la preferințele de învățare ale elevilor, cheia pentru reușita învățării fiind dată de capacitatea profesorului de a utiliza o diversitate de modalități de interacțiune didactică și de căi de acces la cunoaștere oferite elevilor. Diversitatea instrucțională este cuprinsă în cele mai multe dintre modelele profesorului eficient de dată recentă drept un atribut al expertizei în predare (Hattie, 2014; Borich, 2011).

Remarcăm diversitatea tipologiilor și criteriile de grupare a stilurilor de predare din literatura de specialitate, situație care considerăm că se datorează preocupărilor relativ recente de conceptualizare mai riguroasă a predării (Cerghit, 2008). Selectăm din multitudinea tipologiilor pe acelea care evidențiază focalizările speciale pe care le ilustrează comportamentul la clasă. O privire sintetică din perspectiva acestui criteriu se regăsește în lucrarea lui A. Grasha *Predarea cu stil. Un ghid practic de eficientizare a învățării prin înțelegerea stilurilor de învățare și predare* (Grasha, 2002, apud Stan & Frumos, 2008, p. 257):

1. Stilul expert: este focalizat pe cunoașterea științifică și pe transmiterea și asimilarea ei de către elevi. Este preocupat să își conserve statutul de expert, predă conținuturi detaliate și îi provoacă pe elevi să își îmbunătățească competențele, adoptând o perspectivă rațională în asumarea rolului profesional. Riscul major este acela ca expertul să nu fie capabil să înțeleagă perspectiva elevului și logica formării

pe care acesta o ilustrează, ignorând așa-numitele „puncte oarbe ale expertului" date de inabilitatea celui care știe de a recunoaște și empatiza cu dificultățile novicelui, ceea ce poate conduce la o predare care are sens din perspectiva profesorului, dar este irelevantă din perspectiva elevului (Ciolan, 2018).

2. Stilul autoritar formal: recurge la atributele autorității formale date de statutul oficial de profesor. Este preocupat de valorificarea în predare a modalităților corecte, standard sau general acceptate de a acționa și propune proiecte de predare structurată, dirijând direct învățarea.
3. Stilul modelului personal: acest profesor are încredere în puterea exemplului personal și promovează în predare și relaționare un prototip de comportament și gândire. Valorifică exemple din experiența personală și îi încurajează pe elevi să observe și să adopte abordarea sa.
4. Stilul facilitator: redă un comportament democrat în relaționare și în susținerea învățării, fiind focalizat pe selecția și utilizarea unor strategii didactice care să le permită elevilor să exploreze căi de cunoaștere variate și să exploreze, să își exerseze autonomia și raportarea responsabilă la propria formare. Comportamentul profesorului facilitator este centrat pe comunicare, relaționare suportivă, feedback constructiv. Modelul are puncte comune cu cel al profesorului antrenor (Bernat, 2003), un profil care evidențiază rolurile de mentor și de coach (Catalano, 2018) pe care și le asumă unii profesori, dar și preocuparea unor cadre didactice de a-și spori performanța individuală modificându-și structurile cognitive și diversificându-și repertoriul de practici profesionale.
5. Stilul delegator: profesorul delegator își asumă rolul de persoană-resursă în învățare, adoptând strategii de predare indirectă. Este preocupat de formarea la elevi a capacității de a învăța independent și propune situații de învățare de tip proiect, cooperare, muncă independentă, în care el este disponibil ca moderator.

Distingem în stilistica redată mai sus trei accente importante pe care profesorul le poate adopta: accentul pus pe rolul formal (stilul autoritar-formal, stilul expert); accentul pus pe vehicularea conţinuturilor învăţării şi pe transmiterea cunoaşterii (stilul expert, stilul facilitator); accentul pus pe elev şi pe formarea stilului modelului personal (stilul facilitator, stilul delegator).

Valorificând date de cercetare empirică, A. Grasha subliniază că opţiunea pentru un anumit stil de predare poate să difere în funcţie de ponderea comportamentelor preluate din fiecare din aceste modele acţionale (identifică un stil primar şi un stil secundar), dar şi în funcţie de genul profesorului şi de disciplina predată.

Unii specialişti definesc stilul de predare drept dimensiunea activă şi dinamică a relaţiei de instruire şi, din această perspectivă, se poate valorifica drept criteriu de clasificare atitudinea profesorului faţă de nou şi integrarea schimbării (Creţu & Nicu, 2004):

1. Stiluri creative, caracterizate prin deschidere, abordare eclectică, flexibilitate, disponibilitate pentru a încerca noi practici sau idei.
2. Stiluri rutiniere, caracterizate de o înclinaţie spre replicarea practicilor tradiţionale, convenţionale şi de o permeabilitate slabă a comportamentelor de predare la sugestiile şi modelele acţionale noi.

Luând în considerare specificul relaţiilor profesor-elev, un criteriu cu impact înalt asupra performanţelor şcolare (Hattie, 2014, o mărime a efectului de 0,72), evidenţiem:

1. Stilul democratic. Redă o situaţie de relaţionare care privilegiază cooperarea profesor-elev, valorifică statutul elevului ca persoană autonomă, cu potenţial de dezvoltare şi de asumare responsabilă a propriei formări. Profesorul încurajează libertatea de gândire şi de exprimare a opiniilor, permite abordările alternative şi implicarea în forme multiple a elevilor.
2. Stilul autocratic ilustrează poziţia de actant principal a profesorului, care tinde să îşi impună autoritatea valorificând atributele rolului

formal de cadru didactic. Raporturile cu elevii sunt distorsionate de o atitudine distantă, lipsită de empatie față de clasă.

3. Stilul laissez-faire ilustrează o permisivitate a relațiilor, până la cultivarea unor raporturi neutre cu clasa și cu elevii, fără implicarea emoțională a profesorului. Deși acest stil de relaționare prezintă riscul major al imposibilității focalizării predării pe formare și dezvoltare din cauza alocării unui timp redus interacțiunilor formative intenționate, într-o cheie pozitivă, el ilustrează disponibilitatea unor profesori de a-și subordona deciziile didactice intereselor și inițiativelor elevilor. Rolul profesorului este cel de supraveghetor al inițiativelor elevilor, procesul didactic primind un caracter eclectic, neconsecvent, nefocalizat.

## 4. RELAȚIA STILURILOR DE PREDARE CU STILURILE DE ÎNVĂȚARE

Contribuțiile psihopedagogice clasice utilizează conceptul de stil mai ales în relație cu învățarea. Înglobând atribute personale, stilurile de predare sunt uneori analizate din perspectiva stilului cognitiv al profesorului, iar literatura contemporană insistă că profesorii ar trebui să își înțeleagă propriile stiluri de învățare și de predare, pentru a deveni mai flexibili la nevoile elevilor (Stan & Frumos, 2008).

Înțelegerea predilecției pentru anumite comportamente de predare și abordarea stilului propriu de predare ca pe un construct flexibil, care poate fi îmbogățit prin preocuparea pentru dezvoltarea profesională, sporește șansele profesorului de a fi deschis și de a ține cont de predilecțiile comportamentale pe care le ilustrează elevii în învățare. Cercetările de dată recentă ne atrag atenția că, deși s-a alocat enorm de multă energie conceptualizării stilurilor de învățare, datele de cercetare care să acrediteze impactul pozitiv al practicilor educaționale de evaluare a stilurilor de învățare și adaptare a predării la acestea sunt insuficiente pentru ca să poată fi acreditată ideea că aceasta ar fi o pârghie educațională viabilă. Unii autori avansează chiar ideea că această abordare reflectă de fapt un mit contemporan (Busch & Watson,

2019) şi că putem vorbi doar de preferinţe comportamentale în învăţare care nu sunt în mod necesar aceleaşi cu comportamentele care îl pot conduce pe elev la succes (Pashler et al., 2008). Metaanalizele propuse de Hattie (2014) în relaţie cu efortul de a face vizibilă învăţarea raportează un impact foarte scăzut al adecvării la stilurile de învăţare pentru calitatea performanţelor şcolare (o mărime a efectului de 0,17).

Totuşi analiza stilurilor de învăţare şi de predare este relevantă pentru constatarea diversităţii interindividuale în comportamentul de învăţare, respectiv în opţiunile didactice. Această diversitate reprezintă o sursă de inspiraţie pentru profesorul care, în căutarea eficienţei predării, doreşte să pună în practică unul dintre principiile cele mai frecvent invocate în relaţie cu expertiza didactică: profesorii experţi pot identifica şi valorifica cele mai potrivite căi de prezentare a conţinuturilor didactice, asumându-şi responsabilitatea pentru învăţarea elevilor.

# 5. ORIENTĂRI CONTEMPORANE ÎN TEORIA ŞI PRACTICA PREDĂRII

## 5.1. Noi roluri ale profesorului

Cercetarea psihopedagogică actuală atribuie semnificaţii noi conceptului de eficienţă a predării şi învăţării. Profesorului contemporan i se atribuie roluri noi, care devin relevante în contextul:

1. Mutaţiilor epistemologice şi societale referitoare la accesul la cunoaştere şi la co-crearea cunoaşterii (profesorul este azi concurat ca sursă de cunoaştere de alte surse relevante la care elevii au acces).
2. Predilecţiei generale actuale pentru finalităţi ale educaţiei care să îi asigure elevului cunoştinţe funcţionale: formarea competenţelor, dezvoltarea abilităţilor transversale, dezvoltarea personală, antrenamentul cognitiv etc. Aceste priorităţi conduc la o schimbare a accentelor şi a practicilor de predare.
3. Accesului permanent la resursele tehnologice, care pot augmenta spaţiul învăţării (clasa tradiţională este extinsă în spaţiul virtual, învăţarea este completată cu experienţe de educaţie nonformală,

disponibile prin noile tehnologii, profilul elevului este influențat de ubicuitatea tehnologică). În planul profesorului, repertoriul acestuia poate fi îmbogățit de valorificarea unor aplicații multimedia care reclamă însă o abilitare tehnologică. În alt registru, cadrul didactic este azi parte a unor comunități de profesioniști care se extinde dincolo de corpul profesoral al școlii, în spațiile virtuale și lărgite (de exemplu, comunitatea profesorilor Aspire Teachers), care împărtășesc și promovează valori, modele, comportamente și expertiză de predare noi, reprezentând adesea o masă critică pentru inovația în educație.

Aceste schimbări cu valoare adesea paradigmatică impun noi modele ale expertizei didactice. De exemplu, *modelul învățării vizibile* (Hattie, 2014), care are ca principii majore următoarele convingeri:

- Scopul fundamental al școlii este de a se asigura că toți elevii învață, și nu că tuturor elevilor li se predă. Învățarea devine astfel perspectiva relevantă de analiză a eficienței politicilor, practicilor și procedurilor educaționale.
- Școlile nu pot ajuta elevii să învețe dacă profesorii acționează izolat. Școlile sunt organizații care promovează o cultură a învățării și prin colaborarea eficientă a educatorilor, focalizată pe practici de predare validate prin cercetare empirică.
- Școala trebuie să colecteze dovezi ale învățării elevilor, pe care să le utilizeze pentru eficientizarea practicilor și pentru îmbunătățirea conduitelor profesionale individuale și colective ale profesorilor.

## 5.2. Promovarea practicilor de predare validate științific

Discursul privind predarea este marcat azi de ideea din ce în ce mai mult promovată a nevoii de a selecta din comportamentele de predare foarte variate și de a promova prin practicile didactice cu precădere acele demersuri care au o fundamentare științifică, respectiv modalitățile acționale a căror utilitate și impact au fost demonstrate cu dovezi de cercetare. În peisajul foarte divers al inițiativelor didactice aceste categorii de practici dau coerență, consecvență și asigură eficiența procesului de învățământ în termenii utilizării judicioase a resurselor de altfel limitate puse în joc. Prezentăm în

continuare pe scurt câteva categorii de inițiative educaționale cu impact formativ dovedit cu date empirice.

*a. Configurări noi în predarea interactivă*

Deși conceptualizarea școlii active are o istorie semnificativă, rolul activizării elevilor în învățare fiind azi înțeles, asistăm la o evoluție pragmatică în planul pedagogiei activizării și interactivității, pe fondul explicitărilor mai noi ale științelor cognitive și în mod specific ale neuroștiințelor cu privire la mecanismele învățării.

Rolul implicării active a elevului în interacțiunea directă și autentică cu conținuturile învățării este subliniat constant în cadrul teoriilor și modelelor contemporane, de factură cognitivă și constructivistă referitoare la mecanismele care susțin învățarea eficientă. Activismul mental și acțional presupune din partea elevului:

- asumarea responsabilă a procesului de învățare și un locus al controlului preponderent intern (de exemplu, autodisciplina) (Mih, 2018);
- parcurgerea unui proces de studiu flexibil, mediat de profesor, care presupune activități de elaborare a cunoașterii, de nivel superior, puncte de pornire diverse, asumarea unor căi de acces la cunoaștere variate și asimilarea unei experiențe de învățare cu note personale valoroase;
- angajarea în demersuri de descoperire a semnificațiilor, de atribuire a sensurilor relevante pentru cunoașterea existentă, de valorificare flexibilă a cunoașterii asimilate;
- antrenarea și asimilarea de abilități de învățare disciplinare și transversale, prin angajarea în contexte și situații de studiu complexe și autentice.

Învățarea interactivă completează semnificația de bază a activismului în relaționarea cu conținuturile învățării, prin valorificarea componentei sociale a situațiilor de învățare. În contextele de studiu școlar și academic, cei care învață sunt parte a unor grupuri de studioși cu care împărtășesc scopuri de formare și interese de cunoaștere comune. Pornind de la premisa că grupul reprezintă un factor motivant, suportiv pentru învățarea individuală și

totodată o oglindă a prestațiilor individuale, un spațiu de negociere, ajustare și valorizare a performanțelor individuale și o sursă de învățare importantă, căile de învățare interactivă se concretizează în strategii care valorifică comunicarea bazată pe dialog și potențialul (micro)grupului, drept cadru de studiu care aduce un plus de autenticitate, consistență și relevanță învățării.

Pedagogia contemporană avansează o gamă largă de metode didactice care facilitează relaționarea directă a elevilor cu conținuturile învățării. În acest context, trebuie remarcate eforturile contemporane de construire a unor cadre acționale de valorificare a tehnologiilor informației și comunicării ca suporturi pentru învățarea eficientă.

Precizăm că, în esență, orice metodă didactică are potențialul ca prin funcția și structura sa să devină o modalitate de învățare activă, participativă. Chiar și metode aparent directive, care presupun o comunicare unilaterală (de exemplu, metodele de comunicare expozitivă, precum prelegerea), pot fi activizante în măsura în care stimulează participarea eficientă a gândirii elevului la acțiunea de receptare și interiorizare a mesajului pedagogic. Totuși metodologia activizantă și interactivă valorifică prin excelență câteva instrumente specifice, dintre care vom prezenta pe scurt: eșafodajul instrucțional, disonanța cognitivă și învățarea cooperantă.

*b. Valorificarea cooperării și competiției*

Discursul pedagogic actual subliniază utilitatea situațiilor de învățare cooperantă drept cadre de exersare a stimei de sine academice optime și a abilităților sociale. Cercetările recente (Hattie, 2014, Iliescu, 2019) subliniază consecințele pozitive semnificative pentru eficientizarea performanțelor școlare ale învățării prin cooperare în raport cu învățarea independentă (mărimi ale efectului între 0,58 și 0,70, cf. Iliescu, 2019). Pe de altă parte, se subliniază potențialul momentelor de învățare competițională moderată (Marzano, 2015) pentru menținerea angajării în sarcină, a motivației și orientării către scop și a nivelului optim de asumare a cunoașterii și a produselor acesteia de către elevi.

*c. Predarea eficientă prin susținerea procesării de adâncime a informației*

Învățarea eficientă este explicitată în literatura de specialitate recentă în primul rând ca o funcție a adâncimii procesării informației (de exemplu, modelul rigorii și relevanței învățării, Daggett, 2016; Webb, 2002).

Analizând implicaţiile orientării predării spre susţinerea prelucrării de adâncime a cunoştinţelor, V. Mih (2010, 2018) enumeră o serie de comportamente de predare utile în acest sens, dintre care amintim: diversificarea sarcinilor, construirea progresivă a sarcinilor pe categorii de obiective, exemplificarea variată, exerciţii de generalizare şi de transfer precum cele de identificare de relaţii între evenimente îndepărtate, prin aplicarea unor reguli şi concepte învăţate anterior sau prin conexiuni noi.

## 6. PREDAREA CREATIVĂ

Implicarea componentelor creativităţii în învăţare este oarecum firească. Şi totuşi, învăţarea tradiţională a încurajat mai degrabă asumarea unor căi exclusiv cognitive, raţionale şi algoritmice de dobândire a cunoaşterii. Astăzi, cultivarea gândirii creative ca ansamblu de capacităţi de valorificare secundară complexă a informaţiei (Popovici-Borzea, 2017) nu doar că face parte din agenda educării relevante pentru lumea contemporană (a se vedea structura Modelului învăţării pentru secolul 21 – OECD, 2008), ci este considerată o sursă de instrumente de dobândire a cunoaşterii aparte şi foarte valoroase. Ca specific, predarea-învăţarea creativă se apropie de alte forme ale învăţării prin faptul că implică o agendă pretenţioasă care include formarea bazei de cunoştinţe şi a unor abilităţi de gândire creativă (Amabile, 1998, apud Wagner, 2014) şi se distinge prin prezenţa motivaţiei intrinseci şi a unor atitudini favorabile precum curiozitatea, comportamentul de căutare, dinamismul, receptivitate la nou, empatie (Neacşu, 2019), caracteristici specifice atât profesorului, cât şi elevului. Învăţarea creativă se bazează pe articularea acţiunii cognitive cu dinamica emoţională. Un exerciţiu reuşit de conceptualizare a învăţării creative ne este oferit de I. Neacşu (2019), care enumeră o serie de condiţii psihologice şi metodologico-acţionale relevante pentru susţinerea prin predare a învăţării care valorifică funcţiile creative:

- reactualizarea experienţei anterioare pozitive;
- utilizarea unui material intuitiv variat şi inovativ, care să susţină extragerea esenţialului;

- oferirea de oportunități de acțiune direct cu materialul care trebuie asimilat;
- utilizarea unor modalități didactice de susținere a parcurgerii mai productive a operațiilor de includere a noului în structurile deja existente și de reorganizare a achizițiilor din perspectiva conținuturilor nou-înțelese, de realizare a generalizărilor și abstractizărilor, de aplicare a cunoașterii în rezolvarea problemelor teoretice și practice. Câteva asemenea modalități de lucru ar putea fi: tehnici de învățare cooperantă, tehnici de generare a ideilor, tehnicii de gândire laterală (a se vedea tehnicile propuse de Edward de Bono), tehnici de scriere creativă etc.

Înțelegerea specificului predării prin implicarea gândirii creative a sporit și prin contribuțiile aduse de cercetătorul canadian K. Egan, creatorul teoriei Educației imaginative, care avansează un întreg sistem de instrumente de implicare a imaginației în învățare, asociate cu diferite vârste ale cunoașterii. Enumerăm cu titlu de exemplificare câteva dintre instrumentele propuse, a căror pertinență este justificată prin apelul la dovezi și argumente de natură antropologică, filozofică și psihologică: povestea, metafora, compararea cu eroii, jocul și dramatizarea, umorul, extremele și limitele realității etc.

## 7. PREDAREA REFLECTIVĂ

Conceptul de „gândire reflectivă" a fost propus la începutul secolului trecut de J. Dewey (1977) în contextul conturării pedagogiei experiențiale. Reflecția a fost considerată de la început un context de transformare a experienței în sursă de învățare. Mai recent, constructivismul cognitiv și social a evidențiat rolul reflecției în cadrul acțiunii de cunoaștere, atât în planul procesării informației, cât și în plan metacognitiv, al conștientizării și reglării proceselor cognitive (Glava, 2010).

În contextul pedagogic contemporan, reflecția personală este inclusă în categoria metodelor de învățare activă, acordându-i-se o valoare euristică aparte. Astfel, J. Piaget (1972) numește reflecția personală drept formă

aparte de abstractizare („*l'abstraction réfléchissante*"). I. Cerghit (2006) asociază reflecţia cu cunoaşterea reală, care depăşeşte limitele memorării şi constituie un exerciţiu pentru „construcţia deliberată a gândirii şi imaginaţiei" (Cerghit, 2006, p. 191). Ca metodă didactică de comunicare la nivelul limbajului şi dialogului intern, reflecţia este definită drept un indicator al „posibilităţilor de abstractizare şi de creaţie".

În literatura recentă, reflecţia este corelată cu *învăţarea de profunzime*, gradul de implicare în acţiunile de reflecţie fiind considerat un indicator al profunzimii învăţării. În acelaşi sens, o serie de dovezi de cercetare susţin faptul că reflecţia este utilizată mai frecvent şi considerată utilă în parcurgerea activităţilor cognitive de nivel superior (analiză, sinteză, interpretare critică şi creativă a realităţii), în contexte de învăţare centrate pe rezolvarea de probleme, în abordarea unor conţinuturi complexe şi nestructurate, în efortul de căutare a înţelegerii depline, de stabilire de finalităţi cu relevanţă personală şi de monitorizare a atingerii acestora (Moon, 2002; Chiş, 2005).

Toate aceste contribuţii reprezintă dovezi că, integrată ca instrument educaţional, reflecţia presupune intervenţia unor structuri mentale de nivel superior, exerciţiul de cunoaştere reflectivă putând deci conduce la transformarea ideilor, la atribuirea de semnificaţii personalizate, la elaborarea unor răspunsuri complexe care denotă restructurarea experienţei sau cunoaşterii existente (Korthagen, 2001). Unele dintre metodele didactice care pot fi saturate în secvenţe de predare-învăţare reflective sunt: conversaţia euristică, învăţarea problematizantă, modelarea explorativă, jocurile de simulare.

## 8. NOI PRACTICI DE PREDARE ÎN CONTEXTUL CENTRĂRII PE ELEV

Literatura pedagogică recentă insistă pe ilustrarea în predare a unei logici firești a învăţării autentice, în care elevul este sprijinit în accesarea cunoaşterii prin activarea cunoştinţelor anterioare şi prin poziţionarea în relaţie directă şi transformatoare cu conţinuturile învăţării. În acest context, prezentăm pe scurt două contribuţii relevante.

Astfel, R. Marzano (2015) evidențiază o serie de *inputuri determinante* pentru învățare. Pornind de la date de cercetare, Marzano arată că *instruirea vizuală și prin dramatizare* asigură o rată de retenție mult sporită față de cea verbală și menționează povestea ca instrument educațional. De asemenea, subliniază relevanța *organizatorilor cognitivi și a ancorelor cognitive* de tipul schemelor de organizare a informației pentru susținerea înțelegerii și pentru asigurarea transferului cunoștințelor. Alte instrumente facilitatoare sunt: *macrostrategiile didactice* (de exemplu, predarea reciprocă), care valorifică articulat strategii de învățare precum luarea de notițe, rezumarea, tehnicile de memorare, întrebările și chestionarea, reflecția, reflecția de grup, învățarea prin cooperare.

Contribuțiile lui H. Gardner articulate într-o teorie recent publicată a învățării referitoare la abordări multiple ale cunoașterii (Gardner, 2014) avansează un model acțional în trei componente:

a. *Căi de acces la cunoaștere* care au potențialul de a diversifica activitățile de învățare și de a răspunde mai adecvat particularităților elevilor, permițând alinierea la inteligențele specifice acestora: calea narativă (povestea), calea numerică/cantitativă, calea fundamentală/existențială (cunoașterea ca răspuns la întrebările fundamentale), calea estetică (prin valorificarea constructelor estetice), calea practică (prin inițierea acțională), calea socială (prin imersarea în situații de interacțiune socială).
b. *Prezentări analogice:* implică utilizarea analogiilor pentru încurajarea reprezentărilor multiple ale cunoașterii.
c. *Abordarea esenței.* Pentru a-i determina pe elevi să identifice caracteristicile prototipice ale cunoștințelor, este necesar ca profesorul să încurajeze reprezentarea în forme multiple a semnificațiilor de bază ale conținuturilor învățării, profesorii trebuie să aloce timp pentru învățare, să prezinte conținuturile în forme diverse și să valorifice o gamă largă de inteligențe, aptitudini și interese.

Generalizând modelul, Gardner identifică un scenariu acțional care presupune: a te gândi ce căi de acces ar putea atrage atenția și motivația

elevilor, a identifica apoi exemplele, analogiile, metaforele care ar putea conduce la identificarea semnificaţiilor importante ale cunoştinţelor care trebuie înţelese şi, în sfârşit, a valorifica formele de reprezentare cele mai relevante pentru constituirea unei imagini sintetice corecte şi consistente a conţinuturilor învăţării.

## BIBLIOGRAFIE


- Bernat, S.E. (2003), *Tehnica învăţării eficiente*, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca
- Biggs, J.B. (1993), „From theory to practice: a cognitive systems approach". *Higher Education Research and Development*, 12 (1): 73-85
- Bocoş, M.; Jucan, D. (2017), *Teoria şi metodologia curriculumului. Teoria şi metodologia evaluării*, Editura Paralela 45, Piteşti
- Borich, G. (2011), *Effective Teaching Methods. Research-based practice*, Pearson, Boston
- Bransford, J.; Brown, A.; Cocking, R. (2000), *How People Learn. Brain, mind, experience and school*, National Academy Press, Washington, D.C.
- Busch, B.; Watson, E. (2019), *The Science of Learning. 77 Studies that Every Teacher Needs to Know*, Routledge, Abingdon
- Catalano, H. (2018), *Procesul de învăţământ: direcţii epistemice, pragmatice şi experienţiale*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti
- Cerghit, I. (2008), *Sisteme de instruire alternative şi complementare. Structuri, stiluri, strategii*, Editura Polirom, Iaşi
- Cerghit, I. (2006), *Metode de învăţământ*, ediţia a IV-a, Editura Polirom, Iaşi
- Chiş, V. (2005), *Pedagogia contemporană - Pedagogia pentru competenţe*, Editura Casa Cărţii de Ştiinţă, Cluj-Napoca
- Ciolan, L. (2018), „Designul experienţelor autentice de învăţare", în Nedelcu, A.; Ulrich Hygum, C.; Ciolan, L.; Ţibu, F., *Educaţie cu stare de bine. După o reţetă româno-daneză. Ghid Rodawell*, Bucureşti
- Creţu, D.; Nicu, A. (2004), *Pedagogie şi elemente de psihologie pentru formarea continuă a cadrelor didactice*, Editura Universităţii „Lucian Blaga", Sibiu

- Daggett, W.R. (2016), *Rigor and Relevance Framework. International Center for Leadership in Education*, disponibil la: http://leadered.com/our-philosophy/rigor-relevance-framework.php
- Dewey, J. (1977), *Trei scrieri despre educație*, Editura Didactică și Pedagogică, București
- Egan, K. (2007), *Predarea ABC-ului învățării*, Editura CD Press, București
- Gardner, H. (2014), „Abordări multiple ale cunoașterii", în Illeris, K., *Teorii contemporane ale învățării. Autori de referință*, Editura Trei, București
- Glava, A. (2010), „Metacogniția și antrenamentul cognitiv în procesul învățării academice", în Voiculescu, F. (coord.), *Ghid metodologic de pedagogie universitară*, Editura Aeternitas, Alba Iulia
- Hattie, J. (2014), *Învățarea vizibilă. Ghid pentru profesori*, Editura Trei, București
- Iliescu, D. (coord.) (2019), *Brio adviser*, disponibil on-line: https://brio.ro/adviser?order=scale_impact&dir=desc
- Iucu, R. (2008), *Instruirea școlară. Perspective teoretice și aplicative*, Editura Polirom, Iași
- Korthagen, F.A. (2001), *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers
- Marzano, R. (2015), *Arta și știința predării. Un cadru cuprinzător pentru o instruire eficientă*, Editura Trei, București
- Mih, V. (2010), *Psihologie educațională*, Vol. I – II, Editura ASCR, Cluj-Napoca
- Mih, V. (2018), *Psihologie educațională*, Editura ASCR, Cluj-Napoca
- Moon, J. (2002), *Reflection in Higher Education Learning*, PDP Working Paper 4, LTSN Generic Centre, disponibil la: http://www.ltsn.ac.uk/genericcentre/index.asp?id=16906&
- Neacșu, I. (2019), *Neurodidactica învățării și psihologia cognitivă. Ipoteze, conexiuni, mecanisme*, Editura Polirom, Iași
- OECD (2018), *21st Century Skills: How can you prepare students for the new Global Economy?*, disponibil la: https://www.oecd.org/site/educeri21st/40756908.pdf
- Opre, D. (2012), „Pilonii reconstrucției curriculare", în *Coordonate ale unui nou cadru de referință al curriculumului național*, Editura Didactică și Pedagogică, București

- Pashler, H.; McDaniel, M.; Rohrer, D.; Bjork, R. (2008), „Learning styles: Concepts and evidence", in *Psychological science in the public interest*, 9(3), pp. 105-119
- Piaget, J. (1972), *Psihologie și Pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, București
- Popovici-Borzea, A. (2017), *Integrarea curriculară și dezvoltarea capacităților cognitive*, Editura Polirom, Iași
- Stan, L.; Frumos, F. (2008), „Procesul de învățământ. Predarea. Concept și stiluri de predare. Aplicații", în *Psihopedagogie pentru examenele de definitivat și grade didactice*, ediția a II-a, Editura Polirom, Iași
- Wagner, T. (2014), *Formarea inovatorilor. Cum crești tinerii care vor schimba lumea de mâine*, Editura Trei, București
- Webb, N. (2002), *Depth of knowledge for four content areas*, disponibil online: https://www.weteachnyc.org/media2016/filer_public/bc/57/bc57468e-b418-4851-bbd9-a7bc51b4ed05/dok_four_content_areas.pdf

# X.

# STRATEGIILE DIDACTICE

*HORAȚIU CATALANO*

## 1. DEFINIȚII, CARACTERISTICI, TIPOLOGIE

În contextul acestui volum, considerăm ca fiind necesară delimitarea teoretică a sintagmei *strategie didactică* recurgând, pe de o parte, la analiza literaturii pedagogice, iar pe de altă parte, valorificând experiențele personale profesionale, dar și discuțiile colegiale pe care le-am experimentat în diverse ipostaze instituționale, atât în învățământul preuniversitar, cât și în cel superior.

Este evident faptul că dinamica socială implică o revigorare a procesului didactic, sala de clasă fiind de asemenea un mediu dinamic, care reunește elevi din medii diferite, cu experiențe, abilități și personalități unice. În consecință, un proces de instruire calitativ, care asigură eficiență și eficacitate, presupune proiectarea și implementarea unor strategii didactice creative și inovatoare capabile să răspundă nevoilor individuale ale elevilor și să le asigure acestora succesul școlar și apoi succesul social.

Din perspectivă etimologică, termenul strategie își are originile în Grecia Antică, acolo unde strategul, termen provenit la rândul său din cuvintele grecești *stratos* (armată) și *agein* (a conduce), era un „magistrat cu atribuții militare, mai târziu și civile, apărut la Atena la sfârșitul secolului al VI-lea î.Hr." (*Dicționar Enciclopedic Român*, 1966, p. 522). Constatăm că inițial acest termen a fost utilizat în domeniul militar și era asumat de cei

care coordonau lupta. Astfel, aceştia erau nevoiţi ca înaintea oricărei lupte să conceapă o strategie anticipativă sau mai degrabă o tactică prin care să identifice, în funcţie de un ansamblu de condiţii, cele mai viabile soluţii pentru ca lupta să fie câştigată cu minime pierderi umane şi materiale. Termenul *strategie* glisează cu timpul şi în alte domenii mai apropiate sau mai îndepărtate celui iniţial, cum ar fi: management, marketing, politică, economie, ştiinţele educaţiei, teoria jocurilor, psihologie etc.

Definiţiile atribuite conceptului supus discuţiei noastre sunt multiple şi, uneori, variate, deoarece au ca substrat epistemic domeniul sau domeniile ştiinţifice cărora le aparţin teoreticienii şi practicienii preocupaţi de fundamentarea acestui termen.

Prin urmare, din perspectiva managementului resurselor umane, strategia este văzută ca un „concept flexibil care evoluează în funcţie de semnalele primite atât din mediul extern, cât şi intern, o acţiune continuă care să vizeze armonizarea componentelor strategice cu noile condiţii şi cerinţe impuse de mediul de afaceri specific firmei" (Popa, 2004, p. 91).

În *Dicţionarul de psihologie* (2007), strategiile sunt definite ca fiind „activităţi prin care subiectul îşi alege, îşi organizează şi administrează acţiunile în vederea îndeplinirii unei sarcini sau atingerii unui scop" (p. 749).

Din perspectivă pedagogică, strategia este definită şi caracterizată pe două dimensiuni. Pe de o parte, în sens larg este denumită, de regulă, strategie educaţională, aceasta fiind o „concepţie, linie de orientare pe ansamblu şi pe termen lung privind organizarea educaţiei, a procesului de învăţământ, fiind formată din ansamblul deciziilor privind desfăşurarea cercetării pedagogice şi a politicilor educaţionale" (*Dicţionar de pedagogie*, 1979, p. 425). Astfel, în sensul ei general, strategia educaţională este atribuită sistemului de învăţământ şi procesului de învăţământ ca principal „subsistem al sistemului de învăţământ specializat în proiectarea şi realizarea obiectivelor pedagogice generale, specifice şi concrete, operaţionalizabile la nivelul activităţilor didactice/educative desfăşurate, de regulă, în mediul şcolar" (1998, p. 374).

În *Lexiconul pedagogic*, abordarea acestui concept este mai cuprinzătoare şi se raportează la sistemul de educaţie. Prin urmare, strategia educaţională reprezintă modul „în care factorii de educaţie (părinţii şi cadrele

didactice, dar și organele de conducere a sistemului de învățământ, la toate nivelurile, precum și exponenții educației nonformale) *atacă* situațiile pedagogice existente, pentru a crea situațiile educative necesare" (Ștefan, 2006, p. 325).

A doua dimensiune vizează o proiecție mai restrictivă, acțional-operațională a conceptului, de data aceasta din perspectiva teoriei și metodologiei instruirii. Sintagma care s-a validat în limbajul pedagogic este cea de strategie didactică.

Prin urmare, putem concluziona că în analiza strategiilor se pot invoca trei niveluri de raportare:

- „la nivelul politicilor educative, strategia înseamnă definirea măsurilor potrivite care duc la realizarea țelurilor respectivei politici;
- la nivel intermediar privesc personalul care ia decizii: directori de instituții școlare, inspectori școlari etc.;
- la nivelul acțiunii, strategia este înțeleasă ca realizare a acțiunii zilnice de predare-învățare, care va duce la realizarea obiectivelor" (Cerghit, 2008, p. 325).

În continuare ne vom focaliza pe definirea și caracterizarea strategiilor invocate la ultimul nivel (acestea fiind la decizia cadrului didactic). Astfel, strategia didactică este:

- „un mod de abordare a unei situații de instruire care își asociază un mod de acțiune combinatorie în vederea soluționării concrete a acestei situații" (Cerghit, 2008, p. 327);
- „un grup de două sau mai multe metode și procedee integrate într-o structură unitară de funcționare pedagogică eficientă, angajate acțional la nivelul activității de predare-învățare-evaluare, pentru realizarea obiectivelor acesteia" (Cristea, 1997, p. 136);
- „o schemă procedurală astfel dimensionată încât să prefigureze o realitate educațională în condiții ce se pot modifica" (Cucoș, 2006, p. 282);
- „un mod funcțional de gestionare a resurselor instrucționale în vederea atingerii criteriilor de eficiență și eficacitate ale procesului" (Iucu, 2001, p. 99);

- „ansamblul de concepții, decizii, tehnici de lucru, procedee de acțiune și operații care vizează funcționalitatea, perfecționarea și modernizarea componentelor structurale ale procesului de învățământ, în acord cu obiectivele generale ale învățământului și ale educației" (Ionescu, 2007, p. 144);
- „modalitatea eficientă prin care profesorul îi ajută pe elevi să acceadă la cunoaștere și să-și dezvolte capacitățile intelectuale, priceperile, aptitudinile, sentimentele și emoțiile" (Oprea, 2009, p. 26).

În opinia noastră, strategia didactică reprezintă modalitatea optimă de îmbinare a metodelor, procedeelor și tehnicilor didactice, a mijloacelor de învățământ și a formelor de organizare specifice procesului didactic astfel încât relația dintre predare (cadrul didactic) și învățare (educabil) să determine achiziții în sfera cunoașterii, subsumate finalităților educației.

Se cuvine să precizăm că în identificarea unei strategii didactice eficiente „trebuie prefigurat un traseu procedural bine contextualizat și articulat, prin demersuri operaționale flexibile, coordonate și racordate la obiective și situații prin care se creează condițiile predării și generării învățării" (Cucoș, 2006, p. 282).

În acest sens, considerăm că strategia didactică trebuie să aleagă cea mai sintetică, economică și logică cale care să asigure reușita școlară, să „elimine în mare măsură hazardul și să prevină erorile, riscurile, evenimentele nedorite din practica pedagogică" (Albulescu & Albulescu, 2000, p. 80), amatorismul, artificialismul și improvizația pedagogică.

În proiectarea temeinică a unui demers didactic, construcția strategiilor trebuie să țină seama de o programare externă, care se referă la modul în care este prelucrată, ordonată și prezentată informația didactică și de programarea operațională internă, care se referă la registrul componentelor psihice antrenate în procesul de învățare a informațiilor, cea din urmă fiind responsabilă de autoreglarea internă prin valorificarea experienței acumulate și a potențialului psihologic individual (Nicola, 1996).

Cu toate că am invocat o oarecare programare, strategia didactică nu trebuie confundată sau asimilată unui algoritm caracterizat printr-o succesiune de activități sau operațiuni care trebuie efectuate într-o anumită ordine,

astfel încât să se obţină rezultatul corect. „Strategia se deosebeşte de algoritm prin aceea că oferă momente de opţiune în care se impune manifestarea unui comportament inteligent (eventual euristic)" (Iucu, 2001, p. 98).

Indiferent de experienţa pe care o avem la catedră, demersul de identificare, proiectare şi gestionare a unor strategii didactice ideale trebuie să ţină seama de o multitudine de factori, atât de natură internă, cât şi de natură externă.

Construirea unei strategii didactice reprezintă un act pe care cadrul didactic trebuie să-l asume cu cea mai mare responsabilitate. Decizia unei alegeri potrivite se impune să fie raportată la o serie de variabile, unele aleatoare, altele voluntare care trebuie inventariate şi analizate cu mare precizie. Din tumultuosul câmp de parametri ce gravitează în spaţiul complex al procesului de învăţământ, influenţând proiectarea şi implementarea unei strategii didactice, enumerăm:

- tipologia competenţelor vizate;
- profilul de personalitate al cadrului didactic: competenţa, stilul de predare, motivaţia profesională, aptitudinea pedagogică, umanismul, umorul, responsabilitatea, empatia etc.;
- stilurile de învăţare ale elevilor, ritmul de lucru şi nivelul acestora de dezvoltare intelectuală;
- relaţiile pedagogice profesor-elev;
- interesul, aspiraţia şi motivaţia pentru învăţare;
- climatul psihosocial al clasei: sintalitatea, coeziunea, dinamica, omogenitatea, mărimea clasei etc.;
- tipurile de conţinuturi: gradul de dificultate, natura, dimensiunea, volumul şi specificul acestora;
- logistica didactică;
- timpul şcolar;
- metodologia didactică;
- formele de activitate;
- strategiile de evaluare;
- tipologia lecţiei.

Desigur că nu este obligatoriu ca toţi factorii enumeraţi să fie luaţi în calcul atunci când cadrul didactic se află în situaţia structurării şi gestionării unei strategii didactice. Suntem de părere că, pentru identificarea celei mai adecvate strategii didactice, este necesară şi cunoaşterea tipologiilor proprii acestora, deoarece fiecare tip de strategie este compatibil cu un anumit context didactic şi este influenţat de variabilele enumerate.

Cu toate că în literatura de specialitate nu regăsim o taxonomie comprehensivă a strategiilor didactice, dificultate dată de marea diversitatea a acestora, există clasificări, realizate după o serie de criterii, dintre care amintim următoarele:

În funcţie de domeniul activităţilor instrucţionale predominante (Bloom, Merrill & Kelety, 1981; Lesgold, 1984; Cerghit, 1993, apud Iucu, 2001, p. 101):

- strategii cognitive;
- strategii psihomotrice;
- strategii afectiv motivaţionale;
- strategii combinatorii.

După strategiile (logica) gândirii se pot identifica (Di Vesta, 1983; Anderson, 1980; Norman, 1985; Campione & Brown, 1998, apud Iucu, 2001, p. 101):

- strategii inductive: traseul cognitiv este de la percepţia intuitivă la explicaţie, de la exemplul concret la idee;
- strategii deductive: traseul cognitiv este de la principiu la exemplu, de la ipoteză la faptul testat prin observaţie şi experiment;
- strategii analogice: traseul cognitiv este mediat prin intermediul unui model;
- strategii transductive: traseul cognitiv este unul sinuos, prin apelul la raţionamente tranzitive, metaforice, eseistice etc.;
- strategiile mixte: traseul cognitiv este unul compilativ, interactiv şi dinamic.

După gradul de structurare a sarcinilor de instruire (directivitate/permisivitate) strategiile pot fi de următorul tip (O'Neal, 1988; Wertsch, 1991; Barca, 1995; Iucu, 1999; Coll, 1999, apud Iucu, 2001, p. 101):

- strategii algoritmice: impun o dirijare strictă a învăţării, prescriind un comportament specific fiecărui obiectiv;
- strategii semi-prescrise (nealgoritmice): dirijarea nu mai este strictă pentru procesul de învăţare, iar comportamentele vizate de obiective nu mai sunt atât de clar conturate (sunt conferite spaţii largi deciziilor secundare);
- strategii euristice: cultivă descoperirea, încurajând comportamentele de căutare, sprijină elevul în procesul de luare a deciziilor, punându-i pe aceştia în situaţii de risc şi incertitudine etc.

Din clasificarea propusă de profesorul Cerghit (2008) selectăm următoarele criterii de clasificare a strategiilor didactice:

- După gradul de generalitate: generale, comune mai multor discipline de studiu şi unei mari varietăţi de situaţii, şi particulare, specifice unei discipline de studiu sau unei situaţii specifice;
- După priorităţile acordate: centrate pe elev, centrate pe conţinut, centrate pe elev şi pe conţinut şi cele centrate pe grup;
- După implicarea creatoare/noncreatoare a profesorului: comunicativ-novatoare, bazate pe obişnuinţă, bazate pe complexe de deprinderi şi imitative.

Din cele expuse în acest subcapitol deducem că strategiile didactice reprezintă o temă de interes pentru activitatea didactică în general, iar virtuţile lor se pot valorifica cu succes în direcţia realizării misiunii nobile care revine profesorilor, aceea de a forma personalităţi compatibile cu nevoile societăţii Mileniului III.

## 2. METODOLOGIA DIDACTICĂ

Din perspectivă teoretică, metodologia didactică reprezintă ansamblul metodelor şi procedeelor utilizate în procesul de învăţământ, precum şi studiul caracteristicilor, funcţiilor şi clasificărilor proprii acestora.

Perspectiva pragmatică a metodologiei este dată, pe de o parte, de efortul creator pe care trebuie să-l realizeze cadrul didactic în alegerea metodelor potrivite din multitudinea celor existente, iar pe de altă parte, de identificarea relaţiilor de interdependenţă dintre acestea pentru a crea o

anumită situație de învățare, care să declanșeze cele mai puternice experiențe de învățare pentru elev.

În sens larg, metodologia reprezintă „ansamblul metodelor folosite într-o anumită știință, al cărui fundament îl constituie sistemul celor mai generale legi și principii ale științei respective" (*Dicționar Enciclopedic Român*, 1966, p. 341).

În *Dicționarul de pedagogie* (2001), metodologia este definită în sens restrâns ca o „teorie cuprinzătoare despre metodele folosite în educație și învățământ, care stau la dispoziția profesorilor în vederea atingerii anumitor obiective" (Schaub & Zenke, p. 177), iar în *Lexiconul pedagogic* (2006) ca „ansamblu al metodelor pedagogice, care sunt folosite într-un domeniu al educației sau, în general, în educație" (Ștefan, p. 225).

Metodologia didactică descrie „caracteristicile operaționale ale metodei, în perspectiva adecvării lor la circumstanțe diferite ale instruirii, și sunt scoase în evidență posibilitățile de ipostaziere diferențiată ale acestora, în funcție de creativitatea și inspirația profesorului" (Cucoș, 2006, p. 286).

Profesorul Sorin Cristea definește metodologia didactică ca „ansamblul de metode, procedee/tehnici, mijloace didactice selectate și aplicate de profesor în cadrul activității (lecției etc.), special pentru îndeplinirea scopului pedagogic general (al capitolului, unității de instruire/învățare) și a obiectivelor concrete (rezultate în urma operaționalizării scopului pedagogic general)" (Cristea, 2019, pp. 205-206).

Învățarea este o rezultantă a ceea ce elevii și profesorii întreprind în comun în activitatea didactică, iar metodologia didactică „vine să mijlocească și să faciliteze interacțiunea dintre elev și materia de studiat; să determine organizarea și trăirea acelor experiențe de învățare care vor produce schimbările dorite în comportamentul elevilor" (Cerghit, 2006, p. 31).

Pentru a nu induce ideea unei izolări epistemice a metodologiei didactice, trebuie să precizăm că aceasta se află într-o evidentă relație de determinare reciprocă cu alte componente structurale ale procesului de învățământ.

Prin urmare, în construcția unei metodologii didactice eficiente se ține seama de finalitățile proprii activității didactice vizate, de conținuturile instruirii, de resursele umane, de resursele materiale, de modalitățile de

evaluare etc. O astfel de abordare se fundamentează pe caracterul dinamic, flexibil, sistematic, continuu și inovator al procesului de învățământ, privit din perspectiva normativității didactice ca direcție de susținere a unor principii, norme și reguli care orientează, pe de o parte, concepția generală asupra educației și, pe de altă parte, gândirea, acțiunea și voința fiecărui profesor care are libertatea de a alege asupra deciziilor pe care le asumă.

## 3. METODA DIDACTICĂ

Din punct de vedere etimologic, termenul metodă provine din cuvântul grecesc *methodos*, care la rândul lui este format din juxtapunerea cuvintelor *metha* (spre, după, către) și *odos* (cale, drum, parcurs, traseu). Astfel, deducem că, inițial, semnificația termenului era „cale de urmat spre explorare, căutare, descoperire", iar „ideea de metodă a venit dinspre paradigma carteziană, dinspre știință; dinspre înțelesurile atribuite acesteia de René Descartes (1569-1650) în al său *Discurs asupra metodei*. Dar, începând cu secolul al XVIII-lea, ideea de metodă vine și dinspre instituția de învățământ" (Cerghit, 2006, p. 19).

Conceptul poate fi analizat în sens larg, ca „procedeu sau ansamblu de procedee de cercetare, cunoaștere și transformare a realității obiective" (*Dicționar Enciclopedic Român*, 1966, p. 340).

Sensul restrâns este cel pe care îl regăsim în literatura pedagogică, de altfel foarte generoasă, și anume cel de metodă didactică (de instruire).

În opinia noastră, metodele destinate cercetării științei sunt orientate spre cunoașterea procedurală aflată în ipostaze *cordiale* cu gândirea și cu înțelegerea, văzută ca formă de manifestare a gândirii, dar din păcate acest tip de cunoaștere este mai puțin evident în contextul școlii românești. Prin urmare, în sfera cercetării, metodele contribuie la construcția cunoașterii umane, iar metodele didactice sunt *vehicule epistemice* care transportă rezultatele cunoașterii procedurale prin intermediul cunoașterii declarative spre subiectul acestei acțiuni, elevul. Ambele urmează „căi ce duc la conturarea unor fapte, legități, descrieri, interpretări cât mai apropiate de realitate" (Cucoș, 2006, p. 286).

Pentru o cât mai exactă înțelegere, inserăm mai jos o serie de definiții atribuite metodei didactice de către diferiți autori:

- „metoda reprezintă o cale de organizare și conducere a elevului; un instrument didactic cu ajutorul căruia îi determină pe cei aflați pe băncile școlii la un demers de asimilare activă a unor cunoștințe și forme comportamentale, de stimulare, în același timp, a dezvoltării forțelor lor cognitive, intelectuale" (Cerghit, 2006, p. 18);
- „metoda are un caracter funcțional, în sensul că poate participa simultan sau succesiv la realizarea mai multor obiective instructiv-educative" (Cucoș, 2006, p. 287);
- „metodele de învățământ au drept scop general orientarea proceselor de predare, învățare, evaluare și regalare a demersului pedagogic" (Ionescu, 2011, p. 216);
- „metoda reprezintă o cale pe care profesorul o urmează pentru a-i încuraja pe elevi să ajungă la realizarea obiectivelor prevăzute, pentru a-i determina să găsească singuri calea proprie de urmat în procesul învățării" (Iucu, 2001, p. 105);
- „metoda didactică, definită la nivel de concept pedagogic fundamental, reprezintă calea de acțiune eficientă necesară pentru realizarea obiectivelor specifice și concrete ale oricărei activități de instruire (lecție etc.), propusă de profesor, în contextul deschis al clasei de elevi, în raport de resursele și condițiile existente" (Cristea, 2019, p. 210).

Păstrând explicitarea etimologică a termenului și sensurile date de definițiile prezentate, putem deduce că metoda didactică reprezintă calea sau căile pe care profesorul alege să le urmeze, în raport cu elevul, pentru ca *țintele* educaționale comune celor doi parteneri să fie atinse.

Desigur că o astfel de alegere nu este simplă, având în vedere complexitatea procesului didactic în general, presiunile interne și externe pe care școala le are, specificul personalității celui care decide, dar și a beneficiarului direct, elevul.

Metoda didactică îndeplinește o multitudine de funcții prin raportarea acesteia la activitatea de instruire, de aici ideea unui „caracter polifuncțional,

în sensul că poate participa simultan sau succesiv la realizarea mai multor obiective instructiv-educative" (Cucoş, 2006, p. 286).

În opinia profesorului Sorin Crıstea, funcţiile specifice metodelor, angajate pedagogic de profesor pe parcursul activităţii didactice, sunt:

- funcţia de anticipare a acţiunii didactice de învăţare, necesară din perspectiva îndeplinirii obiectivelor asumate;
- funcţia de activare eficientă a tuturor resurselor cognitive, afective, motivaţionale şi volitive ale elevilor, fundamentată psihologic, în raport de specificul vârstei psihologice şi de conţinuturile unei anumite discipline;
- funcţia de evaluare continuă a rezultatelor activităţii didactice necesară pentru reglarea-autoreglarea permanentă a acesteia;
- funcţia de intervenţie operaţională a evaluării pe tot parcursul activităţii de instruire (2019).

Dinamica şi flexibilitatea procesului de învăţământ contemporan, deschiderea acestuia spre metode didactice proprii alternativelor educaţionale, paradigma centrării pe elev, caracteristicile generaţiei Z, personalitatea şi competenţele cadrului didactic etc. reprezintă variabile care contribuie la apariţia în practica şcolară a unui număr din ce în ce mai mare de metode şi la redimensionarea celor deja consacrate. Este greu de delimitat care dintre metodele tradiţionale consacrate au mai rămas la acest statut şi câte dintre metodele moderne au în secvenţialitatea lor practici tradiţionale.

Fiind o problematică deschisă dialogului şi experimentării, clasificarea metodelor didactice nu a ajuns la un consens în privinţa criteriilor de clasificare. Astfel că există mai multe clasificări, care se completează reciproc, fără a intra în conflicte unele cu altele. Realizarea unei taxonomii comprehensive reprezintă un demers dificil, de aceea vom face apel la clasificări existente în literatura pedagogică, abordate atât sincronic, cât şi diacronic:

A. După istoricitatea metodelor:

- clasice/tradiţionale: explicaţia, exerciţiul, demonstraţia, conversaţia etc.;
- moderne/activ-participative/interactive: brainstormingul, explozia stelară, mozaicul, cubul etc.

B. După gradul de generalitate:

- generale: dezbaterea, prelegerea, expunerea etc.;
- particulare/speciale: povestirea morală, exerciţiul matematic, explicaţia etică etc.

C. După forma de organizare a activităţii didactice:

- metode care vizează sarcini didactice: individuale, independente (libere) sau dirijate (programate), (lectura independentă, exerciţiul);
- metode care presupun rezolvarea unor sarcini didactice binomiale (profesor-elev sau elev-elev), (conversaţia, experimentul);
- metode didactice cu sarcini microgrupale (între 3-8, 9 elevi/grup), (jocul de rol, studiul de caz);
- metode didactice cu sarcini frontale (cu întreg colectivul clasei), (expunerea, demonstraţia);
- metode didactice mixte, combinate din variantele enumerate (dezbaterea).

D. După dominanţa operaţiilor fundamentale şi instrumentale gândirii:

- metode comparative;
- metode analitice;
- metode integrative;
- metode inductive;
- metode analogice;
- metode algoritmice;
- metode semialgoritmice;
- metode euristice/creative;
- metode deductive.

E. După sursele şi construcţia cunoaşterii în procesul didactic (Cerghit, 2006):

1. Metode de comunicare

• Metode de comunicare orală:

- metode afirmative (expozitive): naraţiunea, descrierea, explicaţia, prelegerea, instructajul etc.;

- metode conversative: conversaţia, dezbaterea, seminarul, colocviul etc.;
- metoda problematizării.

• Metode de comunicare scrisă: munca cu manualul, analiza de text, documentarea etc.

• Metode de comunicare oral-vizuală: instruirea prin utilizarea tehnicilor audio-video, instruirea prin folosirea softurilor educaţionale etc.

• Metode de comunicare internă: reflecţia personală, experimentul mintal etc.

2. Metode de explorare a realităţii

• Metode de explorare directă: observarea sistematică, experimentul, cercetarea documentelor istorice, studiul de caz, ancheta etc.;

• Metode de explorare indirectă: demonstraţia, modelarea etc.

3. Metode bazate pe acţiune

• Metode de acţiune reală: exerciţiul, lucrările practice, lucrările de laborator, activităţile creative etc.;

• Metode de acţiune simulată: jocul de rol, jocurile didactice, dramatizarea etc.

4. Metode de raţionalizare a conţinuturilor şi activităţilor de predare-învăţare: metodele algoritmice, instruirea programată, instruirea asistată de calculator etc.

## 4. PROCEDEUL DIDACTIC

În literatura de specialitate, „procedeele didactice sunt definite drept tehnici mai limitate de acţiune sau componente particulare în cadrul metodei" (Cerghit, 2006, p. 21).

Procedeele didactice „îndeplinesc două funcţii specifice, realizate în raport de *metoda didactică* propusă de profesor:

a) funcţia de susţinere a unor secvenţe didactice necesare pentru realizarea metodei didactice pe parcursul activităţii (lecţiei);

b) funcţia de substituire a metodei didactice propusă de profesor, necesară atunci când aceasta nu este preluată de clasa de elevi ca şi cale de învăţare/autoînvăţare eficientă" (Cristea, 2019, p. 208).

Procedeele sunt componente ale metodei care o susţin acţional şi o sprijină pe aceasta în anumite secvenţe ale activităţii didactice.

Datorită dinamicii relaţiei dintre metodă şi procedeu şi a unor situaţii nou-apărute, poate exista şi ipostaza în care un procedeu să *câştige* statutul de metodă atunci când conţinuturile vehiculate în cadrul lecţiei solicită această *rocadă* (considerăm că această situaţie nu se poate repeta în cadrul unei lecţii, atunci când se operează pe acelaşi conţinut). Desigur că un astfel de scenariu nu poate fi anticipat mereu în activitatea de proiectare a lecţiei, în consecinţă, tactul pedagogic al cadrului didactic este cel care rezolvă ineditul creat.

## 5. TEHNICA DIDACTICĂ

În literatura de specialitate, sintagma *tehnică didactică* este folosită uneori ca fiind aproximativ sinonimă celei de procedeu didactic, iar majoritatea definiţiilor atribuite strategiilor didactice nu includ şi tehnicile.

Ioan Bontaş afirmă că „tehnicile didactice sunt o îmbinare de procedee – soluţii didactice practice, însoţite, după caz, de mijloace, pentru realizarea efectivă a unor activităţi didactice, aşa cum ar fi: tehnica muncii intelectuale pentru realizarea metodei lecturii, tehnica efectuării lucrărilor de laborator pentru realizarea metodei exerciţiului, tehnica folosirii mijloacelor audiovizuale pentru realizarea metodei demonstraţiei intuitive etc." (2008, p. 160).

În opinia noastră, tehnica didactică rezultă din modul particular de utilizare, de selectare, de ierarhizare şi de organizare a metodelor, a procedeelor şi a mijloacelor didactice în concordanţă cu ţintele pragmatice pe care şi le propune cadrul didactic în construcţia unei strategii didactice. Stăpânirea unor tehnici didactice asertive, creative şi inovative asigură realizarea unor activităţi didactice de calitate.

# 6. ANALIZA DESCRIPTIVĂ A CELOR MAI UTILIZATE METODE DIDACTICE CLASICE

6.1. *Expunerea* este o metodă didactică de transmitere a unor noi conţinuturi, pe o anumită temă, prin intermediul limbajului oral, „îmbinat, după caz şi posibilităţi, cu alte limbaje, cum ar fi cele scrise, demonstrativ-intuitive, audiovizuale, experimental-aplicative şi de investigaţie, logico-matematice etc." (Bontaş, 2008, p. 163).

Chiar dacă este de multe ori criticată în literatura pedagogică pentru unilateralitatea transmiterii ideilor dinspre magistru spre discipoli într-o manieră pasivă şi autocratică ce înlătură spiritul critic şi iniţiativa, expunerea facilitează realizarea multor obiective ale procesului didactic dacă profesorul ţine seamă de o serie de condiţii de eficientizare:

- organizarea expunerii după un plan bine delimitat;
- accentuarea unor cuvinte-ancoră în jurul cărora să se organizeze întreaga activitate;
- respectarea principiului sistematizării şi continuităţii în transmiterea informaţiilor;
- utilizarea componentelor nonverbale şi paraverbale ale comunicării;
- respectarea particularităţilor de vârstă, a experienţei lingvistice şi a nivelului de cunoaştere a auditoriului;
- utilizarea argumentelor logice în transmiterea conţinuturilor;
- folosirea unor organizatori cognitivi, a unor hărţi mentale, a unor suporturi iconice (imagini, scheme, grafice, desene, diagrame, histograme etc.) pe parcursul expunerii;
- invocarea unor date statistice, a unor exemplificări care să întărească ideile transmise;
- conceperea şi distribuirea unui succint portofoliu fiecărui auditor pentru a spori motivaţia şi interesul.

6.2. *Povestirea* este o metodă expozitivă care facilitează accesul elevilor spre o lume imaginară, magică şi fantastică. Ea este o „formă a expunerii cu caracter plastic-intuitiv, concret, evocator" (Bontaş, 2008, p. 164). Astfel, conţinuturile specifice, mai ales din sfera disciplinelor socioumaniste, sunt

reprezentate cu ajutorul fanteziei, în așa fel încât realitatea și spațiul mitic se îmbină eficient pentru a declanșa trăiri afective pozitive, care, la rândul lor, determină conotații sociale și morale, implicate de textele povestite atractiv și expresiv de către cadrele didactice, care conduc spre deschidere față de ceilalți, încurajare, cooperare, colaborare și dreptate.

Elevii vor interioriza aspecte ce țin de propria identitate, se vor identifica cu personajul în căutarea binelui și vor înțelege emoțiile eroului transpunându-se în plan imaginar. Astfel de conținuturi le confirmă elevilor că sentimentele sau trăirile lor nu sunt ieșite din comun, că este normal ca în anumite situații redate de povestire să simtă dragoste, furie, teamă, îngrijorare etc. față de anumite personaje, fapte sau evenimente din viața acestora.

În cadrul povestirii pot fi utilizate cu succes o serie de materiale ilustrative, cum ar fi: planșe, imagini sugestive, proiecții video, filme scurte, audiții, desene animate etc., atunci când cadrul didactic consideră că introducerea lor poate maximiza impactul emoțional și motivațional. La fel de importantă este și implicarea emoțională a profesorului în povestire, deoarece sentimentele pe care le încearcă acesta, atitudinea pe care o are față de eroii povestirii, față de faptele lor se transmit și elevilor. Este necesar să rezulte clar și convingător încotro merge simpatia, aprobarea și admirația profesorului și încotro merge dezaprobarea. Utilizarea componentelor paraverbale și nonverbale (intonația, mimica, gesturile, tonul, expresivitatea etc.), completarea acțiunii povestite pentru a introduce o explicație, o nuanțare, o opinie proprie față de unele personaje pot spori expresivitatea povestirii și caracterul ei emoțional (Catalano, 2019).

6.3. *Explicația* este o formă a expunerii care are drept scop definirea, clarificarea, caracterizarea, înțelegerea, lămurirea sau dezvăluirea unor noțiuni, date sau fapte noi, a unor principii, legi sau fenomene, a unor teoreme sau ipoteze pe baza argumentării logice într-un timp relativ scurt.

„Metoda explicației contribuie la preluarea și prelucrarea rațională a noilor cunoștințe, la integrarea lor în sistemul cunoștințelor anterioare, la crearea legăturilor logice între ansambluri de cunoștințe și la introducerea acestora în memoria de lungă durată a elevilor" (Radu & Ezechil, 2005,

p. 126), putându-se folosi în predarea tuturor disciplinelor de studiu, la toate nivelurile de învăţământ, cu condiţia respectării particularităţilor de vârstă.

„Cu acest prilej se pun în mişcare operaţii logice mai complicate precum inducţia, deducţia, comparaţia, sinteza, analiza, analogia" (Cucoş, 2006, p. 292).

Pentru reuşita întrebuinţării acestei metode este necesar ca informaţiile transmise să evite detaliile inutile, să fie corecte din punct de vedere ştiinţific şi să fie formulate într-o manieră clară, accesibilă, coerentă şi concisă.

6.4. *Demonstraţia* este metoda care are ca finalitate asigurarea unui suport intuitiv, concret-senzorial achiziţiilor din sfera cunoaşterii în cadrul procesului de învăţământ. Esenţa demonstraţiei constă în faptul că face posibilă corelarea cuvintelor cu imaginile, rolul principal revenindu-i imaginii, iar explicaţiile vor fi orientate asupra modului de desfăşurare a demonstraţiei (Catalano, 2019). Totodată, metoda demonstraţiei reprezintă modalitatea complexă şi dinamică de recunoaştere a adevărurilor ştiinţifice prin intuirea şi observarea obiectelor, a fenomenelor şi a unor procese sau acţiuni.

În practica şcolară, identificăm diferite forme ale demonstraţiei datorate diversităţii materialului intuitiv şi al celui demonstrativ. Astfel, există:

- demonstraţia fenomenelor reale;
- demonstraţia experimentelor;
- demonstraţia comportamentelor şi/sau a unor acţiuni;
- demonstraţia cu ajutorul unor tablouri, fotografii, planşe, desene, scheme etc.;
- demonstraţia cu ajutorul desenului;
- demonstraţia prin intermediul modelelor;
- demonstraţia cu ajutorul mijloacelor tehnice audiovizuale;
- demonstraţii clinice;
- demonstraţia exemplelor (Cerghit, 2006).

Valoarea demonstraţiei se răsfrânge direct asupra modului de gândire, implicând declanşarea operaţiilor mintale care facilitează elaborarea noţiunilor. Astfel, are loc sprijinirea „procesului cunoaşterii atât pe traiectul deductiv, prin materializarea şi concretizarea unor idei în construcţii ideatice de ordin inferior (sub aspectul abstractizării), cât şi pe traiectul inductiv,

prin conceptualizarea și desprinderea de realitate, prin decantarea unor cadre idealizate de operare, care garantează pătrunderea și explicarea mai nuanțată și mai adâncă a realității" (Cucoș, 2006, pp. 294-295).

Prin specificul ei, metoda demonstrației este valoroasă pentru procesul de învățământ deoarece reflectă contribuția acesteia la activizarea elevilor, la declanșarea curiozității și a spiritului de observație, dar și la creșterea interesului față de învățare.

6.5. *Conversația* este o metodă didactică centrată pe un dialog activ și activizator între cadrul didactic și elev/elevi, cu scopul punerii în valoare a unor informații utile dezvoltării unor comportamente și achiziții cognitive, afective și metacognitive, solicitante și solicitate de evoluția personală a elevului (Catalano, 2019, p. 228).

„Conversației i-au acordat atenție toți marii pedagogi, de la școala antică până la școala contemporană, ea dovedindu-și valențele activ-participative și chiar euristice în cadrul întregului demers instructiv-educativ" (Bontaș, 2007, p. 170).

În practica școlară, cea mai cunoscută formă a conversației este cea euristică, deși, în raport cu funcțiile ce-i revin, există următoarele forme (Nicola, 1996, Iucu, 2001):

- conversația *euristică*, care se construiește pe o succesiune de întrebări adresate de către profesor și pe răspunsurile oferite de către elevi;
- conversația *de fixare*, consolidare și sistematizare a cunoștințelor;
- conversația *catehetică*, prin intermediul căreia se verifică și se apreciază progresul elevilor în sfera cunoașterii;
- conversația *introductivă* se referă la reactualizarea cunoștințelor anterioare în vederea predării celor noi;
- conversația *de comunicare*, care se utilizează pentru a transmite cunoștințe noi prin comentarea unor exemple concrete sau prin contemplarea materialelor didactice;
- conversația *formativă*, prin care se validează și se influențează convingerile, atitudinile și opiniile elevilor;
- conversația *finală* conturează o serie de concluzii după efectuarea unor activități extracurriculare sau extrașcolare.

Dintre formele enumerate, celei euristice i se atribuie, de cele mai multe ori, atributul de metodă clasică, cu toate că se remarcă o evidentă tendinţă de includere a acestei metode în categoria metodelor interactive. Acest lucru devine posibil graţie dezvoltărilor recente din teoria şi practica pedagogică şi mai ales graţie valenţelor sale didactice, care pot fi valorificate în condiţiile exersării competenţelor didactice şi ale existenţei talentului şi măiestriei didactice (Catalano, 2010).

În *Lexiconul pedagogic*, conversaţia este definită ca o metodă care se bazează pe dialogul profesor-elevi, dar şi pe dialogul dintre elevi, presupunând o artă a formulării întrebărilor, deoarece, în general, dezbaterea este provocată de întrebările puse de profesor. Totuşi, uneori, elevii înşişi pot ridica probleme incitante (Ştefan, 2006).

Organizarea, conducerea şi desfăşurarea unor demersuri didactice în care sunt incluse dialogurile impune utilizarea unor tipuri de întrebări concordante cu obiectivele ce urmează a fi realizate, cu natura conţinuturilor instruirii, cu tipul lecţiei, cu obiectivele didactice fundamentale, cu resursele umane şi materiale şi cu timpul alocat. Fiecare tip de întrebare solicită formularea unui tip de răspuns. În acest binom de tipul întrebare-răspuns intervin o serie de factori care ţin de personalitatea cadrului didactic şi a elevului, de caracteristicile curriculumului şi ale curriculumului ascuns sau de factori externi specifici unor medii distale sau proximale şcolii (Catalano, 2019).

Există mai multe criterii după care pot fi clasificate întrebările. Astfel, Bontaş (2007), în lucrarea *Tratat de pedagogie*, sugerează utilizarea întrebărilor în mod alternativ, cu scopul activării mecanismelor cognitive de procesare a informaţiilor şi de implicare activă a elevului în descoperirea noilor adevăruri. Unei astfel de optici i se asociază următoarele tipuri de întrebări:

- întrebări *reproductive*, solicitante pentru memorie;
- întrebări *reproductiv-cognitive*, care pun în valoare capacităţile de transfer şi retenţie după un model prestabilit;
- întrebări *convergente-închise*, care presupun identificarea unilaterală a unei soluţii prin efort intelectual;

- întrebări *divergente-deschise*, care implică trasee cognitive, uneori contradictorii, dar solicitante pentru creativitate;
- întrebări de *evaluare*, care sunt formulate pe baza unor judecăți de valoare;
- întrebări *anticipative, predictive*, solicitante pentru formele creatoare ale imaginației și pentru diferitele posibilități de evoluție a unui proces sau fenomen;
- întrebări *sugestive*, care sunt de natură să sugereze fie răspunsul, fie tipul de date, fenomene sau produse la care se face referire.

Eficiența utilizării metodei conversației în practica instructiv-educativă este dată de abilitatea cadrului didactic de a crea și a formula întrebări menite să declanșeze ameliorarea stilului de învățare al elevului în sensul funcționării în mod flexibil a ansamblului de strategii de control și autocontrol la nivelul cogniției și metacogniției. Desigur, această abilitate include și demersurile de stimulare a elevilor în direcția punerii și formalizării întrebărilor, în scopul avansării în cunoaștere.

Cadrul didactic trebuie să conștientizeze că răspunsurile elevilor depind de modul în care sunt formulate întrebările (inteligibil, logic, clar, operațional, stimulativ) și de oportunitatea sau inoportunitatea lor. Astfel, se impune respectarea unor condiții legate de pertinența, claritatea și precizia formulării răspunsurilor:

- să fie elaborate corect din punct de vedere lingvistic, semantic, stilistic și gramatical;
- să corespundă întrebării adresate de cadrul didactic;
- să fie formulate individual, nu „în cor";
- să exprime judecăți de valoare, justificări, argumentări și concretizări;
- să fie alocate resurse de timp care să permită punerea în valoare a activităților cognitive și metacognitive.

Răspunsurile pot fi „întărite" de cadrul didactic prin intermediul limbajului nonverbal și paraverbal și mai ales prin intermediul limbajului verbal, prin aprecieri explicite, recompense verbale și întăriri pozitive, toate având caracter motivant și încurajator pentru avansarea în cunoaștere.

Cadrul didactic poate pretinde elevului ca formularea răspunsului să se întemeieze pe înţelegere/comprehensiune şi chiar aplicare şi analiză (ca niveluri taxonomice proprii domeniului cognitiv), încurajând diversele forme de manifestare a gândirii logice, active şi creative, stabilirea de relaţii cauzale, realizarea de transferuri cognitive şi de inferenţe.

Abilităţile prin care se adresează întrebări şi se oferă răspuns, în sensul aprobării sau dezaprobării acestuia, se dobândesc în timp prin experienţa practică şi prin utilizarea frecventă a dialogului în activitatea didactică.

6.6. *Metoda problematizării* contribuie la dezvoltarea unor tipuri ale gândirii (independentă, vigilă, divergentă, critică şi productivă), la antrenarea aptitudinilor creatoare, la formarea motivaţiei intrinseci a învăţării, la dinamismul actului învăţării şi la susţinerea procesului de asimilare a noilor cunoştinţe prin acţiune, sub îndrumarea profesorului sau prin demersuri independente.

Pentru a surprinde cât mai corect esenţa problematizării, precum şi valenţele sale activizatoare şi creative, trebuie să precizăm că această metodă are ca ax central problema văzută ca un proces care obstaculează învăţarea şi care determină o situaţie-problemă de tip contradictoriu, conflictuală, neclară, încurcată, „ce rezultă din trăirea simultană a două realităţi (deopotrivă cognitivă şi motivaţională) incompatibile între ele. Pe de o parte, experienţa anterioară, iar pe de altă parte, elementul de noutate şi de surpriză, necunoscutul cu care este confruntat subiectul, ceea ce deschide calea spre căutare şi descoperire, spre intuirea unor noi soluţii, a unor relaţii aparent absente între vechi şi nou" (Cerghit, 2006, p. 156).

Desigur că punerea în aplicare a problematizării trebuie să ţină seama de o serie de factori, dintre care amintim: nivelul de dezvoltare intelectuală a elevilor, particularităţile de vârstă şi individuale ale acestora, ritmul de lucru, resursele materiale existente, de resursele de timp etc. (Catalano, 2019).

Pentru rezolvarea unei situaţii-problemă, Goguelin (1972), apud Cerghit (2006), identifică şase etape specifice:

- „Definirea punctului de plecare şi selectarea informaţiei;
- Punerea problemei – prin cunoaşterea profundă a situaţiei de plecare şi selectarea informaţiei;

- Organizarea informației;
- Transformarea informației – pe calea raționamentului, inducției și deducției, a intuiției și analogiei, inclusiv a utilizării și a altor procedee para-logice, în vederea identificării soluțiilor posibile;
- Luarea deciziei – opțiunea pentru soluția cea mai bună;
- Verificarea soluției alese și a rezultatelor" (Cerghit, 2006, p. 161).

Problematizarea permite confruntarea dintre cunoscut și necunoscut printr-o deplasare în planul incertitudinilor, plan care poate oferi surpriza descoperirii adevărului în urma unui evident demers investigativ, dominat de curiozitate și de dorința cunoașterii.

6.7. *Exercițiul didactic* face parte din categoria metodelor didactice clasice bazate pe acțiunea ghidată de un algoritm care constă în respectarea cu strictețe a unui număr de operații, acțiuni și/sau etape de execuție ce se repetă cu o anumită frecvență, dată de amplitudinea exersării.

Sorin Cristea este de părere că proiectarea și realizarea exercițiului presupune valorificarea pedagogică a următoarelor etape specifice formării de priceperi și deprinderi:

a) familiarizarea elevului cu acțiunea care urmează să fie automatizată;
b) antrenarea operațiilor necesare pentru desfășurarea acțiunii respective;
c) integrarea operațiilor antrenate în structura acțiunii, consolidată deja la nivelul unui stereotip dinamic;
d) sistematizarea acțiunii în funcție de scopul general și specific al activității respective;
e) integrarea acțiunii automatizate în activitatea respectivă;
i) perfecționarea acțiunii automatizate în contexte diferite, care asigură evoluția sa în termeni de stabilitate și de flexibilitate.

Valoarea pedagogică a exercițiului reflectă gradul de integrare a deprinderii dobândite în structura de proiectare și realizare a activității de învățare (1998).

Metoda exercițiului poate fi utilizată la toate disciplinele de studiu de la orice nivel de învățământ în toate tipurile de lecții și activități, în consecință, există o varietate de tipuri de exerciții:

- după funcţiile pe care le îndeplinesc: introductive, asociative, observative, euristice, evaluative, recuperatorii, de structurare, de consolidare, de dezvoltare, de recapitulare etc.;
- după forma de organizare a activităţii şi gradul de îndrumare: individuale (semidirijate), individuale şi independente (autodirijate), binomiale, grupale şi mixte;
- după disciplinele de studiu: motrice, matematice, gramaticale, lingvistice, muzicale etc.;
- după gradul de dificultate: simple, medii şi complexe (dificile).

Deşi pare o metodă de instruire riguroasă care, aparent, contribuie doar la formarea şi consolidarea deprinderilor şi cunoştinţelor prin repetare până la stabilirea unor reacţii automatizate, exerciţiul poate contribui eficient la dezvoltarea capacităţilor euristice ale elevilor, la dezvoltarea simţului critic, cât şi la înţelegerea profundă a unor cunoştinţe, dacă profesorul ştie să direcţioneze metodologic activitatea didactică.

6.8. *Observaţia (observarea) didactică* este metoda care facilitează elevului cunoaşterea, perceperea şi înţelegerea diferitelor aspecte ale realităţii în mod nemijlocit. Prin intermediul observării directe a naturii şi a realităţii sociale se stimulează operaţiile gândirii, spiritul de observaţie, reflecţia personală şi curiozitatea epistemică a elevilor. Totodată, această metodă contribuie la formarea „unor calităţi comportamentale cum ar fi consecvenţa, răbdarea, perseverenţa, perspicacitatea şi imaginaţia" (Cucoş, 2006, p. 295).

Această metodă „poate interveni în găsirea unui răspuns la o chestiune care se pune, la o ipoteză de verificat, la satisfacerea unei trebuinţe de cunoaştere, a unei curiozităţi, a unui interes, a unei nelinişti epistemice etc." (Cerghit, 2006, p. 198).

Etapele necesare în proiectarea şi realizarea observării didactice sunt:

- Identificarea problemei care poate fi supusă observării, desprinsă din activităţile didactice desfăşurate;
- Formularea obiectivelor şi a sarcinilor de învăţare aferente situaţiei-problemă identificate;
- Angajarea elevilor în observarea propriu-zisă sub îndrumarea sau/şi orientarea cadrului didactic;

- Desfășurarea propriu-zisă a observării prin implicarea efectivă a elevilor în „cercetarea observativă și prin înregistrarea datelor culese în caiete de observații (ca descripții verbale, schițe, desene completate pe eșantioane, fotografii etc.), în fișe speciale sau în protocoale" (Cerghit, 2006, p. 202);
- Valorificarea, în urma analizării și a prelucrării comune, a rezultatelor obținute prin includerea acestora în noi lecții sau teme de dezbatere sau identificarea unor noi direcții de investigare a realității.

Observarea, prin formele ei, cea sistematică, realizată sub îndrumarea profesorului, sau cea independentă, poate fi utilizată pe perioada întregii școlarități cu condiția ca profesorii să țină cont de particularitățile de vârstă și de specificul conținuturilor învățării, având în vedere faptul că nu toate conținuturile disciplinelor de studiu oferă oportunitatea utilizării acestei metode didactice.

6.9. *Metoda experimentului* evidențiază foarte clar caracterul practic-aplicativ al procesului didactic, deoarece procesul de învățare are loc prin intermediul unor acțiuni de cercetare, de provocare sau de reconstituire a unor fenomene în condiții specifice de laborator, în cabinet, în atelier școlar etc.

Experimentul are o serie de variante pe care le regăsim în practica școlară, clasificate după o serie de criterii, dintre care enumerăm pe următoarele:

- după finalitățile vizate: experimente de cercetare (pentru descoperirea fenomenelor), experimente demonstrative (pentru a verifica unele date sau legi), experimente aplicative (pentru realizarea legăturii dintre teorie și practică), experimente destinate formării abilităților de mânuire a instrumentarului de laborator și experimente evaluative;
- după forma de organizare a activității experimentale: frontale, individuale, binomiale, grupale și mixte.

Metoda experimentului, prin specificul ei motivațional dat de implicarea elevilor în acțiuni cu caracter investigativ, determină o serie de valențe formative, dintre care amintim:

- formarea și dezvoltarea atașamentului elevilor spre investigații experimentale exprimată prin dorința de aplicare a cunoștințelor științifice în diferite contexte practice;
- formarea gândirii științifice și a abilității de formulare și validare a ipotezelor științifice care stau la baza derulării unui experiment;
- formarea capacității de elaborare a definițiilor operaționale și de aplicare organizată a cunoștințelor științifice în contexte didactice de tip frontal, individul sau de grup.

„Structura de proiectare și organizare a metodei 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 a 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; verificarea și dezbaterea rezultatelor;
- definitivarea concluziilor în sens științific și pedagogic" (Cristea, 1998, p. 165).

Pentru reușita experimentului, profesorul trebuie să utilizeze potențialul latent al elevului, stimulându-i manifestarea acestuia prin declanșarea proceselor gândirii (analiza, sinteza, abstractizarea, comparația, generalizarea, extrapolarea), prin interpretarea fenomenelor experimentate, prin extragerea concluziilor, prin prelucrarea datelor obținute în urma experimentului și prin realizarea unui transfer al rezultatelor în alte contexte teoretice sau practice.

6.10. *Studiul de caz* presupune prezentarea, analizarea și dezbaterea unor situații reale, simulate sau modelate, de natură pozitivă sau negativă, cu scopul desprinderii unor soluții, a unor variante, a unor remedii care contribuie la realizarea obiectivelor educaționale.

Este o metodă didactică cu o aplicabilitate dublă. Pe de o parte, ca mijlocitoare a cunoașterii inductive, în sensul în care premisele particulare asigură trecerea la concluzii generale, cât și pentru cunoașterea deductivă, prin particularizări și concretizări ale unor aspecte generale, asigurând astfel elevilor accesul direct la viața reală sau imaginară. Pe de altă parte, studiul de caz oferă elevilor posibilitatea de a utiliza în mod just un exemplu tipic de caz validat prealabil, aceștia având posibilitatea studierii lui. În raport cu nevoile proprii, ei pot acționa în vederea înlăturării unor neajunsuri sau a modernizării unor demersuri ulterioare.

Această metodă se pune în practica școlară în mod eficient, dacă se ține seama de o serie de condiții cu rezonanță pedagogică semnificativă la nivelul: sesizării cauzalității fenomenului studiat, deschiderii perspectivelor de analiză a fenomenului studiat, selecționării mijloacelor de interpretare critică a fenomenului studiat și prelucrării formative a concluziilor emise despre fenomenul studiat (Cristea, 1998).

Metoda cazului prezintă o serie de virtuți formative și educative, dintre care le-am selectat pe următoarele:

- facilitează învățarea experiențială prin analizarea unor cazuri care fac parte din viața reală;
- sugerează aderarea la o conduită sau comportament dezirabil, onest, acceptat pe care elevii îl regăsesc în dezbaterile propuse de cadrele didactice;
- familiarizează elevii cu culegerea, cu selectarea și cu valorificarea informațiilor, cu luarea unor decizii și cu argumentarea acestora în concordanță cu decizia adoptată;
- contribuie la stabilirea unor relații pedagogice bazate pe cooperare, colaborare și respect reciproc în urma dezbaterilor realizate pe marginea unui caz.

În dinamica sa, metoda studiul de caz presupune parcurgerea următoarelor etape: identificarea, sesizarea sau descoperirea cazului, selectarea celor mai potrivite strategii privind analizarea acestuia, prelucrarea și dezbaterea cazului invocat din punct de vedere pedagogic, stabilirea unor concluzii şi validarea acestora în cazul generalizării rezultatelor.

6.11. *Jocul de rol* este o metodă didactică creativă și interactivă, bazată pe experienţa directă și indirectă a participanţilor, care se desfășoară pe baza unui scenariu și a unor roluri cu conţinut inspirat din realitate sau imaginat.

Iniţial, noţiunea de rol a fost teoretizată de către Jacob Levy Moreno, psihiatru de origine română, în opinia căruia, personalitatea umană se poate defini din perspectiva unor noţiuni-cheie ca: rol, sine, atom social sau relaţii interpersonale. Rolul este descris de Moreno ca având trei forme: somatic, social și psihodramatic. Rolurile somatice presupun nevoi de bază, ca hrana, dormitul sau stilul vestimentar, cele sociale includ ocupaţia, situaţia economică, poziţia socială, rolurile familiale, iar cele psihodramatice cuprind atitudinile şi comportamentele complexe, cum ar fi: fanteziile, personajele imaginare, persoanele din amintiri sau visele. În opinia noastră, „jocul de rol este o metodă didactică creativă și interactivă, bazată pe experienţa directă și indirectă a participanţilor, care se desfășoară pe baza unui scenariu și a unor roluri cu conţinut inspirat din realitate sau imaginat" (Catalano, 2018).

Asumarea interpretării unui rol se realizează diferit, în funcţie de vârstă, dar şi de experienţele de viaţă ale participanţilor. Gândit în această manieră, un rol nu reprezintă un demers totalmente stabil, ci avem de-a face cu o combinaţie dinamică între două categorii de factori: situaţionali (cerinţele sarcinii) şi personali (valorile, atitudinile, motivaţia, abilitatea) (Pânișoară, 2008).

Profesorul Ioan Cerghit definește jocul de rol prin intermediul celui de simulare, astfel că „interpretarea solicită titularului de roluri anumite comportamente efective, specifice, în funcţie de cunoștinţele de referinţă, de înţelegerea obligaţiilor și a drepturilor care intervin între cei care iau parte, în fond, la trăirea în comun a acestei situaţii experimentale" (2006, p. 265).

Prin jocul de rol are loc îmbinarea rutinei cotidiene din viaţa grupului cu situaţii experimentale jucate, create și trăite de membrii grupului, situaţii

care să-i stimuleze în asumarea unor roluri variate și în eliberarea, canalizarea și structurarea intereselor lor (Moreno, 1980).

Analizarea jocului de rol din perspectiva valențelor multiple pe care le declanșează ne permite o identificare a funcțiilor pe care le îndeplinește această categorie de jocuri:

1. „funcția informativă – familiarizează participanții cu anumite comportamente, valori, atitudini și moduri de a fi sau de a gândi, specifice rolurilor interpretate sau celorlalte roluri puse în scenă;
2. funcția formativă – se concretizează prin realizarea și atingerea diferitelor finalități specifice stadiului de dezvoltare și nivelului de vârstă a participanților;
3. funcția socială – se evidențiază prin interpretarea rolurilor asumate, care se constituie în facilitatori ai procesului de socializare (primară, secundară sau resocializare);
4. funcția motivațională – creează premisele dezvoltării capacității de empatie, a identificării participanților cu personajul interpretat și cu aspirațiile celor din preajmă;
5. funcția anticipativă – se realizează în contextul interpretării unor roluri necesare ocupării ulterioare a unor statusuri sociale;
6. funcția evaluativă – se manifestă prin identificarea și validarea aspectelor pozitive și invalidarea celor negative, pe baza unor judecăți de valoare, atribuite rolurilor și conținuturilor specifice acestora;
7. funcția simbolic-imaginativă, în sensul folosirii unor obiecte în calitate de alte obiecte, prin transformarea sau substituția acestora, prin atribuirea altor proprietăți sau prin referire la obiecte/locuri absente" (Catalano, 2016, p. 4).

Plurivalența jocului de rol ne permite să afirmăm că acesta poate fi abordat la toate disciplinele din ciclul primar, la intensitate diferită, în funcție de conținuturile învățării, de nivelul de vârstă, de experiențele anterioare, de materialele didactice avute la dispoziție, de personalitatea și disponibilitatea cadrului didactic și de obiectivele pe care le vizează (Catalano, Albulescu, 2019).

Jocul de rol este o metodă care „constă în provocarea unei discuţii plecând de la un joc dramatic pe o problemă cu incidenţă directă asupra unui subiect ales. Subiectul «de jucat» trebuie să fie familiar elevilor, să fie extras din viaţa lor curentă... Trebuie precizat faptul că scenariul va fi spontan, şi nu premeditat, creând premisa unei exprimări sincere, deschise, naturale a copiilor cu privire la problema atinsă" (Cucoş, 2006, p. 299).

Prin folosirea acestei metode, elevul poate deveni un mic „actor" care va trebui să asume un rol şi să-l interpreteze. Având în vedere funcţia formativă a jocului de rol, putem afirma că acesta contribuie la stimularea anumitor procese psihice necesare formării comportamentelor cerute de rol, dar şi la formarea şi dezvoltarea personalităţii acestuia.

## 7. STRATEGII, METODE ŞI TEHNICI DIDACTICE INTERACTIVE CARE PROMOVEAZĂ ÎNVĂŢAREA INTEGRATĂ

Actuala paradigmă a teoriei şi metodologiei instruirii este una circumscrisă interactivităţii, astfel că întreg procesul de învăţământ, privit din perspectivă structurală, trebuie abordat în consecinţă. Dacă interactivitatea relaţională (relaţia elev-elev şi profesor-elev) se construieşte pe colaborare, cooperare, implicare şi participare, atunci actorii educaţiei interacţionează şi cu conţinuturile instruirii, iar acest demers devine posibil deoarece are la bază implicarea conştientă şi motivată a elevului la propria-i dezvoltare.

Interactivitatea didactică se înfăptuieşte la nivelul strategiilor, metodelor, tehnicilor, procedeelor, mijloacelor didactice şi formelor de organizare a activităţilor didactice şi se proiectează în structurarea demersurilor didactice de transmitere a cunoaşterii şi declanşarea învăţării autentice. „Strategiile didactice interactive ţintesc, pe lângă realizarea obiectivelor de ordin cognitiv (stimularea proceselor cognitive superioare, dezvoltarea capacităţii de a lega cunoştinţele între ele şi de a crea reţele conceptuale, dezvoltarea inteligenţelor multiple etc.), şi atingerea obiectivelor de ordin socioafectiv (dezvoltarea capacităţilor de comunicare, de dialogare interpersonală şi intrapersonală, stimularea încrederii în sine, stimularea capacităţilor de

reflectare asupra propriilor demersuri de învățare – metacogniția și asupra relațiilor interumane etc.)" (Oprea, 2009, p. 42).

Dintre marea varietate a strategiilor, metodelor și tehnicilor interactive care promovează învățarea integrată le-am selectat pe următoarele:

7.1. *Brainstormingul* este o metodă care asigură tuturor participanților posibilitatea de a identifica cele mai adecvate soluții rezolutive cu caracter inovator, printr-o puternică mobilizare a creativității de grup, pentru problemele dezbătute. Văzută ca un *asalt de idei*, această metodă are ca obiectiv prioritar emiterea unui număr cât mai mare de idei și soluții, într-un ambient caracterizat de bună dispoziție, atitudine pozitivă, cooperare și lipsit de critică.

O sesiune clasică de brainstorming se desfășoară în șase pași, după cum urmează:

- Pasul 1: Profesorul scrie o problemă pentru care se așteaptă soluții care urmează a fi scrise pe tablă, planșă etc. Întrebarea sau provocarea trebuie să fie concisă, precisă și provocatoare. Se dă posibilitatea exprimării spontane, astfel încât ideile emise să dea libertate de manifestare gândirii și imaginației.
- Pasul 2: Profesorul dă explicații elevilor și argumentează importanța problemei puse în discuție.
- Pasul 3: Profesorul explică regulile brainstormingului, evidențiind fiecare etapă așa cum o vom descriem în următorul pas.
- Pasul 4: Profesorul consemnează fiecare idee pe planșă sau tablă în cel mai scurt timp de la enunțarea de către elevi, respectând-se formularea oferită, chiar dacă nu este una dezirabilă. Orice reformulare sau ezitare poate deturna parcursul metodei brainstormingului.
- Pasul 5: După epuizarea timpului oferit de către profesor, elevii pot adresa întrebări care să clarifice anumite enunțuri formulate și scrise pe tablă, cu condiția ca răspunsul oferit la o potențială întrebare să fie formulat de către elevul care a generat ideea la care se face referire.
- Pasul 6: În final, elevii sunt invitați să evalueze ideile. Evaluarea se poate face de către întregul grup sau ideile pot fi împărțite spre

analiza pe subgrupe. În această ultimă etapă, se identifică ideile cele mai pertinente, iar consensul rezolutiv se realizează prin efortul tuturor elevilor implicaţi.

Aplicarea metodei asaltului de idei presupune activarea unor mijloace didactice speciale: tehnici specifice de înregistrare a ideilor emise de participanţi, procedee statistice, tehnici de analiză a informaţiei specifice instruirii asistată pe calculator – pentru selecţionarea ideilor principale, pentru validarea şi valorificarea lor finală (Cristea, 1998).

Utilizarea brainstormingului în sfera instruirii de tip integrat sporeşte calitatea acesteia prin faptul că stimulează creativitatea, altruismul, spontaneitatea, activismul şi elimină inhibiţia.

7.2. *SINELG* (*Sistemul Interactiv de Notare pentru Eficientizarea Lecturii şi Gândirii*) este o metodă care monitorizează înţelegerea unui text, contribuie la formarea şi dezvoltarea abilităţilor de muncă intelectuală, inseparabile de instruire, implică activ gândirea critică a elevilor în lecturarea pragmatică, activă şi eficientă a unui text, în înţelegerea şi memorarea informaţiei, în menţinerea atenţiei în timpul lecturii acestuia.

Demersul metodic specific acestei strategii/tehnici trebuie să respecte un algoritm construit cu ajutorul unor semne convenţionale. Astfel, înainte de lectura propriu-zisă, elevii rememorează ce ştiu despre textul ce urmează a fi dezbătut, profesorul având grijă să monitorizeze procesul de actualizare a cunoştinţelor anterioare, solicitând consemnarea sau marcarea a ceea ce se cunoaşte.

După primirea textului de către elevi, li se solicită să evidenţieze pe marginea acestuia prin patru semne diferite, în funcţie de cunoştinţele şi înţelegerea lor, semnul bifat (✓) pentru pasajele din text pe care le ştiau înainte de lectura textului, semnul minus (–) pentru acele informaţii care contrazic ceea ce credeau că ştiau iniţial, cu semnul plus (+) se vor marca elementele informaţionale cu totul noi, neaşteptate şi cu semnul întrebării (?) pasajele neclare în legătură cu care au întrebări.

După finalizarea citirii textului, trebuie să se facă o scurtă pauză pentru a reflecta la textul lecturat, revenindu-se la lista iniţială cu pasajele pe care elevii le stăpâneau sau credeau că le ştiu, pentru a pregăti o dezbatere între

elevi, mai întâi în perechi, apoi în grupuri mici și la final frontal. Astfel, pot să confirme sau să infirme informațiile lor anterioare, ideile noi sau contradictorii despre care elevii ar dori să fie mai informați.

Metoda SINELG le permite elevilor să se implice cu eficiență crescută în procesul de învățare prin monitorizarea cognitivă a propriei înțelegeri a textului, astfel că noile informații vor fi integrate în schemele de cunoaștere pe care le posedă deja, sporind învățarea autentică și durabilă.

7.3. *Metoda acvariului* (*Fishbowl*) asigură participarea tuturor elevilor la dezbaterea unui subiect. Poziționați în două cercuri concentrice, punând întrebări, își împărtășesc opiniile, astfel încât în timpul desfășurării acestei metode fiecare elev să joace un dublu rol, de contributor (de participant), cel care se află în cercul din interior, și de observator (de ascultător) la subiectul supus dezbaterii, cel care se află în cercul exterior.

Această strategie este utilă deoarece toți elevii participă la discuție, reflectează, în calitate de observatori, la cum se desfășoară dezbaterea subiectului abordat și cum se rezolvă eventualele controverse, ca apoi să fie capabili, eventual, să conducă dezbaterile viitoare sau să participe efectiv la desfășurarea acestora.

În organizarea și desfășurarea acestei metode, trebuie avute în vedere o serie de etape:

1. Selectarea unei teme controversate și documentarea elevilor asupra ei;
2. Constituirea a două grupe egale de elevi și așezarea acestora, în mod liber, pe scaunele așezate concentric în două cercuri;
3. Elevilor din cercul interior li se va acorda un timp (aproximativ 10 minute) pentru a discuta o temă sugerată de profesor, iar cei din cercul exterior ascultă. Apoi vor consemna pe fișe de observare ceea ce se discută în interior, fac observații cu privire la cum se relaționează, cum se argumentează, cum se susțin părerile, cum se organizează microclimatul, cum se negociază eventualele conflicte și ce strategii se adoptă de către colegii din cercul din interior cu scopul de a le rezolva.

4. Odată finalizată această etapă, se schimbă rolurile și locurile și se pune în discuţie a altă temă controversată pe care cei din cercul interior trebuie să o discute, timp în care cei din cercul exterior completează fișa de observare. Această schimbare de roluri este foarte bine-venită deoarece fiecare elev este pe rând în ipostaza de observator, dar și de observat.

Această metodă se finalizează cu formarea unui singur cerc de dezbatere, cu toţi elevii, moment în care cadrul didactic, prin asumarea multiplelor roluri (moderator, arbitru, facilitator, participant, consilier etc.), va provoca elevii să lanseze dialogului noi idei susţinute de argumente (Catalano, 2019).

Fishbowl este o strategie interactivă, antrenantă, dinamică și centrată pe elev, care dezvoltă abilităţile de discuţie în grup, iar în aplicarea acesteia se impune ca regulile pe care le stabilește cadrul didactic, în calitate de facilitator, să fie explicate foarte clar elevilor. Eventual se pot oferi instrucţiuni pentru elevii audienţi (Ce ar trebui să asculte? Ar trebui să ia notiţe? etc.) și pentru cei care participă efectiv la discuţie (Ce limbaj folosesc? Cum dialoghează cu partenerii de discuţie? etc.).

7.4. *Mozaicul* (*Jigsaw*) este metoda didactică de învăţare prin colaborare cu un evident caracter formativ, care îmbină eficient învăţarea individuală cu cea în echipă, având la bază împărţirea grupului mare de elevi în grupuri mai mici de lucru, coordonate de către cadrul didactic.

Etapele și fazele aplicării metodei sunt:

1. Pregătirea de către cadrul didactic a temei sau materialului de studiu și divizarea în subteme;
2. Formarea grupelor de învăţare (4, 5 elevi) și atribuirea nominală a sarcinilor de învăţare independente pentru fiecare dintre elevii care vor deveni „experţi" pe subtema repartizată;
3. Reunirea „experţilor", după finalizarea sarcinilor de lucru, în grupuri de „experţi" (criteriul de formare a grupurilor îl reprezintă rezolvarea acelorași subteme) și prezentarea raportului individual al subtemei studiate. În această etapă au loc discuţii și se decide strategia de transmitere a noilor cunoștinţe celorlalţi colegi.

4. Întoarcerea în echipele inițiale și transmiterea cunoștințelor asimilate către colegii experți în alte subteme;
5. Evaluarea rezultatelor obținute prin adresarea unor întrebări sau solicitarea unui raport scris de către cadrul didactic.

Avantajele acestei metode se concretizează în dezvoltarea capacităților de ascultare, de cooperare, de rezolvare de probleme etc., în contribuția substanțială la coeziunea clasei și în creșterea încrederii în sine a elevilor (Cerghit, 2006; Oprea, 2009).

Mozaicul este o metodă „focalizată pe dezvoltarea capacităților de ascultare, vorbire, cooperare, reflectare, gândire creativă și rezolvare de probleme" (Oprea, 2009, p. 198), care contribuie la formarea competenței de comunicare, la identificarea stilurilor eficiente de învățare și la stabilirea unor relații pozitive de colaborare între elevi, care determină coeziunea grupului.

7.5. *Controversa creativă* este o tehnică derivată din clasica metodă a dezbaterii, doar că de această dată discuțiile nu se centrează doar pe problema supusă discuției, ci și pe explorarea posibilităților ei de soluționare, concretizate în susținerea de argumente pro, de către o parte a participanților, și contra, de către cealaltă parte. Ambele părți vor susține cu fermitate o părere controversată în vederea rezolvării acesteia, făcându-se uneori apel la situațiile reale de viață.

Cu toate acestea, atmosfera este relaxantă, este lipsită de conflicte, iar participanții la dezbatere cooperează, negociază, colaborează, tolerează și acceptă părerile celorlalți în luarea deciziilor cu scopul rezolvării problemelor.

Pentru aplicarea și desfășurarea cu eficiență a acestei tehnici profesorul trebuie să formuleze o problemă care să presupună cel puțin două opinii diferite și să distribuie cu claritate sarcinile care le revin participanților la dezbatere. Apoi, după studiul literaturii recomandate, elevii clasei trebuie să se grupeze în echipe de câte patru, doi elevi din fiecare echipă creată vor fi susținătorii unei opinii ferme, iar ceilalți doi coechipieri vor împărtăși cu aceeași dârzenie opinia opusă. Fiecare grup trebuie să identifice argumente raționale, logice, credibile pe care le subsumează unui punct de vedere coerent și apoi să le prezinte colegilor din echipa adversă.

Urmează un moment de deliberare prin care cele două perechi se retrag pentru a se consulta cu alţi colegi din microgrupul de dezbateri care au aceleaşi opinii, după care se reîntorc la microgrupul din care au făcut parte iniţial şi împărtăşesc noile idei pe care le-au preluat de la colegi. Punctul culminant este marcat de schimbarea rolurilor şi a opiniilor iniţiale susţinute cu argumente şi trecerea pe poziţiile pe care le-au combătut. Această nouă poziţie trebuie susţinută cu cât mai multe argumente. În etapa următoare, echipele trebuie să realizeze un raport scris prin care să identifice avantajele fiecărei poziţii, încercând să ajungă la o perspectivă comună, care să combine opiniile exprimate până acum. Este important să se identifice o cale amiabilă, bazată pe compromis, care să exprime coerent avantajele şi limitele unei noi perspective rezolutive, pe care echipele o vor prezenta tuturor elevilor.

Prin intermediul dezbaterii create se construiesc raţionamente de înaltă calitate, se stimulează creativitatea în rezolvarea problemelor şi în luarea deciziilor, se cultivă stima de sine, competenţa socială, abilitatea de a controla stresul şi confruntarea cu opiniile adverse (Cerghit, 2006). Această tehnică cultivă spiritul de competiţie pozitivă şi toleranţa, deoarece participanţii vor accepta discursul colegilor care au opinii contradictorii, şi nu vor acorda încredere doar opiniilor proprii.

7.6. *Învăţarea bazată pe proiect* reprezintă o strategie de instruire investigativă, dinamică, pragmatică şi practică ce implică activ elevii pe toată durata derulării acesteia şi contribuie, prin complexitatea sa, la declanşarea învăţării autonome, la capacitatea de a lua decizii, la asumarea responsabilităţii, la dezvoltarea capacităţilor de comunicare şi a celor creative şi la formarea competenţelor. Am făcut apel la termenul de strategie, deoarece învăţarea bazată pe proiect este o combinaţie de metode didactice care pot fi abordate individual sau în grupuri de elevi şi care necesită diferite mijloace didactice pentru a avea o finalitate.

Mai mult decât atât, proiectul se utilizează frecvent şi ca metodă de evaluare alternativă sau complementară, la nivelul unei discipline sau la nivel integrat, deoarece facilitează profesorului aprecierea cu precizie, relativ crescută, a competenţelor formate, iar elevilor le oferă prilejul să-şi etaleze

aceste competențe. Evaluarea unui proiect trebuie să reliefeze virtuțile și mai puțin aspectele negative, să „reflecte valori ca respectul, curajul, solidaritatea, încrederea și asertivitatea, încurajând discuțiile libere. Fiecare subiect a contribuit la realizarea proiectului și merită clipa sa de glorie!" (Ulrich, 2016, p. 237).

Cel care a inspirat un astfel de model instrucțional a fost filozoful american John Dewey, adept al pragmatismului și promotor al metodei problemei prin care elevul este angajat, pe baza unei motivații interne, în activitatea de cunoaștere, în contextul în care „obiectele de învățământ tradiționale – geografia, istoria, fizica etc. – sunt înlocuite cu probleme puse de realitățile vieții înconjurătoare – transportul, comerțul, prepararea hranei, creșterea animalelor" (Stanciu, 1995, p. 124).

Cel care a pus în aplicare ideile progresiviste ale lui Dewey a fost William Kilpatrick, discipolul, prietenul și colegul acestuia de la Columbia University, care în anul 1918, influențat și de psihologia învățării a lui Edward Thorndike, teoretizează metoda proiectelor al cărei scop presupune libertate de acțiune.

Proiectele pot fi utilizate pe diferite niveluri de școlaritate, deoarece „sunt generate de practică și propun rezolvarea de probleme reale, presupun investigații autentice, îndreptate spre un scop concret" (Ulrich, 2016, p. 233).

Activitatea specifică unui proiect trebuie să se concentreze pe aplicarea cunoștințelor sau a abilităților specifice și pe îmbunătățirea motivației elevilor cu scopul încurajării gândirii independente, a încrederii în sine și a responsabilității sociale. Tema unui proiect poate fi sugerată de profesor, dar poate fi propusă și de către elevi. În rezolvarea sarcinilor asumate sau atribuite se procedează la selectarea, prelucrarea și sintetizarea informațiilor relevante în concordanță cu întrebările care jalonează investigația specifică și care asigură elevii de respectarea termenilor din planificarea inițială. Pe parcursul derulării proiectului se asigură comunicarea rezultatelor tuturor membrilor echipei, pentru ca acestea să poate fi corelate și să contribuie semnificativ la realizarea produsului final.

În desfășurarea unui proiect, ar trebui să se țină seama de următoarele etape (Cerghit, 2006; Ulrich, 2016):

1. alegerea (selectarea dintr-o varietate de teme) temei proiectului împreună cu elevii, luând în considerare interesul şi experienţele personale ale acestora faţă de tema propusă/aleasă;
2. formularea unor întrebări ale căror răspunsuri să se transforme în obiectivele proiectului;
3. proiectarea etapelor şi a activităţilor: atribuirea sarcinilor fiecărui grup şi/sau individuale, stabilirea unui calendar de desfăşurare a acţiunii (minim o săptămână, maxim un semestru) şi selectarea metodelor de cercetare;
4. realizarea propriu-zisă a investigaţiei: recomandarea bibliografiei necesare pentru documentare, identificarea resurselor materiale necesare, activităţi de investigare: interviu, anchetă, teste, vizite etc., întâlniri cu membri ai comunităţii sau cu experţi în diferite domenii, prezentarea unor rezultate parţiale;
5. evaluarea rezultatelor obţinute prin raportare la obiectivele propuse: susţinerea proiectului şi prezentarea contribuţiilor grupurilor şi a celor individuale în elaborarea produsului final;
6. formularea unor concluzii, diseminarea bunelor practici şi formularea unei teme pentru un nou proiect.

În funcţie de natura activităţii, de gradul de complexitate şi de vârsta şcolară, profesorul Ioan Cerghit (2006) distinge următoarele tipuri de proiecte:

- proiecte de investigaţie-acţiune: anchete, monografii, culegeri de folclor etc.;
- proiecte de acţiune ecologică: de luptă împotrivă poluării, de înfrumuseţare a cartierului, a localităţii etc.;
- proiecte de activitate manuală: de realizare a unor activităţi practice de grădinărit etc.;
- proiecte de tip constructiv: confecţionare a unor materiale pentru lecţii şi activităţi de concepţie proprie, construcţie a unor machete sau dispozitive tehnice etc.;
- proiecte de tip probleme: rezolvarea unor probleme cognitive sau sociale cu care elevii se confruntă;

- proiecte de tip învățare: îmbunătățirea unor practici noi de instruire făcând apel la noile tehnologii informaționale;
- proiecte de absolvire: proiecte de semestru, de an etc.

În practica școlară pot fi propuse și alte tipuri de proiecte, dintre care enumerăm: proiecte centrate pe anotimpuri, proiecte individuale, ale clasei, ale unei școli sau proiecte în comunitate (Ulrich, 2016), proiecte integrate monodisciplinar, interdisciplinar, multidisciplinar, pluridisciplinar și transdisciplinar, proiecte derulate în contexte formale și/sau nonformale sau informale etc.

Avantajele învățării prin proiecte sunt următoarele:

- propune activități autentice și în care sunt implicați toți elevii;
- promovează conexiuni curriculare care se circumscriu integrării cunoștințelor, a capacităților, a deprinderilor, a atitudinilor și a valorilor;
- contribuie la formarea motivației intrinseci a elevilor prin apelarea la situații semnificative din viața reală și prin centrarea pe interesele acestora;
- stimulează învățarea de profunzime deoarece temele proiectelor captează interesul elevilor;
- solicită creativitatea, voința, spiritul critic, colaborarea și onestitatea prin munca în echipă.

7.7. *Jocurile de spargere a gheții* se regăsesc într-o mare varietate de metode, tehnici sau exerciții și oferă modalități excelente pentru ca elevii să se cunoască mai bine, să socializeze, să se pregătească cu intensitate pentru activități mai dificile, să dobândească încredere sau pur și simplu să se distreze.

Aceste exerciții contribuie la spargerea anumitor bariere sau blocaje dintre elevi și la animarea clasei, la creșterea nivelului de energie prin multiplicarea interacțiunilor dintre aceștia, la crearea unei atmosfere calme, dezinhibate, detensionate și relaxante propice achizițiilor din sfera cognitiei. Este cunoscut faptul că atitudinea ludică a indivizilor reprezintă un indicator al sănătății mentale, al bunăstării și al echilibrului.

De obicei, conținuturile acestor jocuri nu sunt subsumate curriculumului școlar, nu vizează performanță, deci ierarhiile create în clasă sunt eliminate, la fel și spiritul de competiție, uneori perturbator; în acest fel toți

elevii clasei sunt reduși la cel mai mare divizor comun, fiind un bun prilej ca participarea la joc să fie unanimă.

Ca precauţie, trebuie să prevenim, prin conţinuturile și regulile jocurilor propuse, intrarea în conflict cu valorile culturale ale elevilor, apartenenţa la un anumit cult religios, pedepsirea elevilor în cazul unui eșec etc.

Exerciţiile de spargere a gheţii pot fi utilizate în orice moment al zilei, la începutul, pe durata desfășurării lecţiilor sau la finalul acestora. Există o multitudine de astfel de jocuri care pot fi utilizate în învăţământul preuniversitar: *Statuia emoţiilor*, *Astăzi mă simt...*, *Jocul cu scaunele*, *Oglinda*, *Vine lupul!*, *Curierul expres* etc.

7.8. *Învăţarea-aventură* sau de tip expediţionar este o strategie de instruire integrată care se desfășoară, de cele mai multe ori, în contexte nonformale, pe cât posibil naturale, astfel încât să se creeze contexte și experienţe directe, relevante de învăţare, de natură cognitivă, socială, experienţială și afectivă.

Prin implicarea într-o astfel de strategie de instruire elevii au posibilitatea să-și restructureze ideile, valorile și atitudinile, să colaboreze, să empatizeze, să fie mai responsabili în descoperirea unor adevăruri, să valorifice ideile creative, să accepte cu înţelepciune un eventual eșec și să-l exploateze pe acesta în direcţia transformării într-un mobil intern al unui potenţial succes (Să nu uităm că Winston Churchill spunea despre succes că este abilitatea de a trece de la un eșec la altul fără pierderea entuziasmului).

Învăţarea-aventură oferă posibilitatea elevilor să descopere că sunt mai capabili mental, emoţional și fizic decât se percep ei înșiși, astfel încât, cu timpul, aceștia să-și formeze o mentalitate de învingători. Această stare de fapt devine posibilă prin provocările, mai mici sau mai mari, de natură fizică, socială, mentală și emoţională.

Rolul profesorului este de a provoca un grup de elevi pentru a realiza un obiectiv, dar și de a explica modalitatea de finalizare a provocării create. În acest fel, elevii încep să-și identifice propriile resurse, punctele forte, calităţile pozitive, dar și vulnerabilităţile. Este foarte important ca profesorul, în calitate de facilitator al acestei strategii, să propună după fiecare etapă formularea unor concluzii și realizarea unor reflecţii prin raportare la obiectivele propuse.

Observăm că avem de-a face cu două tipuri de relaţii care pot fi cultivate prin implicarea în sarcinile atribuite sau asumate în cadrul învăţării-aventură:

- relaţiile interpersonale: rafinarea cooperării cu ceilalţi membri ai grupului, dezvoltarea abilităţilor de comunicare, creşterea gradului de încredere în ceilalţi, negocierea deciziilor cu grupul, cultivarea abilităţilor de rezolvare a conflictelor, perfecţionarea capacităţii de rezolvare a problemelor;
- relaţiile intrapersonale: creşterea încrederii în forţele proprii şi a gradului de a asuma riscuri, îmbunătăţirea stimei de sine, cultivarea abilităţii de a hotărî asupra propriilor decizii luate, dezvoltarea unei gândiri vigile (realiste) şi divergente.

Indiferent unde se desfăşoară, învăţarea de tip aventură presupune şi asumarea unui management al riscului. Chiar dacă riscul nu poate fi estompat total, cadrul didactic trebuie să se asigure că riscurile reale sunt diminuate pentru ca participarea elevilor la activităţi să fie eficientă. Un plan de gestionare a riscurilor implică o analiză sistematică a activităţii, a resurselor materiale, a locului de desfăşurare etc.

Pentru a identifica problemele de siguranţă, se iau în considerare şi nevoile fizice, sociale şi emoţionale, precum şi experienţa elevilor în astfel de activităţi. Astfel, siguranţa este obligatorie în toate locaţiile, fie că activităţile se organizează în preajma unor stânci, lacuri adânci şi/sau reci, a unor obstacole, păduri, materiale inflamabile etc.

# 8. FORMELE DE ORGANIZARE A PROCESULUI DE ÎNVĂŢĂMÂNT

## 8.1. Delimitări teoretice. Clasificare

Procesul de învăţământ este caracterizat prin organizarea sistemică, unitară şi interacţională a activităţilor de predare, învăţare şi evaluare, astfel încât rezultatul final al acestei structurări să se concretizeze în realizarea finalităţilor pedagogice asumate de către agenţii educaţiei.

Un astfel de scenariu complex, dat de multitudinea factorilor care participă la desfăşurarea acţiunilor specifice: conţinuturile învăţării, resursele

materiale, metodologiile didactice, particularităţile psihoindividuale ale educabililor, personalitatea şi competenţele profesorului etc., se realizează într-un cadru organizat în mod raţional şi coerent, concentrat în jurul relaţiilor pedagogice care se stabilesc între profesori şi elevi şi care dau un sens bine definit procesului didactic.

Formele de organizare a procesului de învăţământ sunt componente ale strategiilor didactice şi se concretizează în realizarea activităţilor de instruire formale sau nonformale, într-un cadru specific care creează premisa necesară pentru valorificarea optimă a resurselor pedagogice în direcţia realizării obiectivelor educaţionale. „Din perspectiva managementului organizaţional şcolar şi al unităţii de instruire, forma de organizarea a procesului de învăţământ este un subsistem care este influenţat şi influenţează, la rândul său, toate celelalte subsisteme didactice care concură la eficienţa procesului didactic (...) sisteme de organizare a acţiunilor de predare-învăţare în cadrul cărora se vehiculează conţinuturi şi se finalizează obiectivele educaţionale în lumina principiilor didactice, prin intermediul metodelor şi mijloacelor didactice" (Jinga & Istrate, 1998, p. 239).

Organizarea procesului didactic are o istorie care se suprapune cu evoluţia instruirii, cu teoriile pedagogice, cu instituţiile furnizoare de educaţie şi cu contextul social specific etapelor istorice. Astfel, până în secolul al XVII-lea, forma predominantă de organizare a procesului instructiv-educativ era cea individuală, iar odată cu progresul umanităţii şi cu creşterea volumului de cunoştinţe, s-a făcut trecerea spre organizarea de tip colectiv a instruirii.

În lucrarea *Didactica Magna*, Jan Amos Comenius (1592-1670) a teoretizat formula organizării învăţământului pe clase şi lecţii, cel mai cunoscut şi practicat sistem de organizare a instruirii la nivel mondial. Sistemul de organizare pe clase şi lecţii are o serie de caracteristici:

- elevii sunt grupaţi în clase, în funcţie de vârstă şi de nivel de pregătire;
- conţinuturile învăţării sunt structurate pe discipline şcolare distincte, cu o tematică proprie inserată în programele şcolare, eşalonată pe unităţi de timp şi ani de studiu în planurile de învăţământ;

- activitatea școlară se desfășoară pe baza unui program prestabilit pe ani școlari, semestre, săptămâni, zile și ore/lecții;
- trecerea elevilor dintr-un an de studiu în altul se realizează pe baza evaluării rezultatelor școlare în funcție de anumite condiții de promovare.

Cu toate că este cea mai veche și cea mai utilizată formă de organizare a procesului didactic, organizarea pe clase și lecții a fost criticată, uneori vehement, de-a lungul timpului. Limitele atribuite acestui mod de organizare a instruirii sunt date de: caracterul rigorist și rigid al instruirii, utilizarea acelorași metode și mijloace de instruire în aceeași „sală de clasă", abordarea rutinieră a procesului didactic și inadecvarea acestuia la nevoile elevului.

La fel de criticată a fost și tendința de uniformizare și de depersonalizare a predării, de artificializare a cunoștințelor transmise tuturor elevilor în aceeași manieră, prin interacțiuni pedagogice mecaniciste.

Organizarea învățământului pe clase și lecții a suscitat interesul multor gânditori, astfel că pe parcursul evoluției acesta a fost rafinat și perfecționat atât din punct de vedere teoretic, cât și practic de către: I.H. Pestalozzi, I.F. Herbart, K.D. Ușinski, O. Decroly, J. Dewey etc.

Criticii sistemului de învățământ pe clase și lecții au propus și experimentat forme alternative de organizare a procesului instructiv-educativ; dintre acestea amintim: sistemul Bell-Lancaster (monitorial), planul Dalton, sistemul Winnetka, sistemul Manheim, Planul Yena, metoda proiectelor, metoda centrelor de interes etc. (Unele dintre acestea vor fi prezentate într-un alt capitol din lucrarea noastră.)

În privința clasificării formelor de organizare a procesului de învățământ, conform abordărilor clasice care iau drept criteriu perspectiva istorică, prima formă de organizare a instruirii, din perspectivă ontologică, a fost cea individuală, cea de-a doua formă, teoretizată de Jan Amos Comenius, este cea frontală și cea de-a treia formă este cea pe microgrupe, avantajele ei fiind deduse din rezultatele obținute în cadrul cercetărilor din domeniul psihosociologiei.

Plecând de la criteriul istoric invocat mai sus, Miron Ionescu propune o clasificare a formelor de organizare a procesului didactic pe care o realizează luând drept criteriu ponderea participanţilor la activităţi:

- Activităţi frontale (la care participă întreg colectivul clasei): lecţii, seminarii, activităţi în laboratoare şcolare, în cabinete şcolare, în ateliere şcolare, în sala de sport, vizite şi excursii tematice etc.;
- Activităţi de grup (la care participă o parte din elevii unei clase): cercuri şcolare pe materii, consultaţii şi meditaţii, vizite în microgrupuri, întâlniri cu specialişti din diferite domenii ale cunoaşterii umane, dezbateri tematice, concursuri de echipă, sesiuni de comunicări ştiinţifice etc.;
- Activităţi individuale (desfăşurate de fiecare elev în parte): activităţi independente, studiu individual, studiu în bibliotecă, efectuarea temelor pentru acasă, efectuarea de lucrări experimentale individuale, elaborarea de materiale didactice de concepţie proprie etc. (Ionescu, 2011).

Dinamica şi flexibilitatea procesului didactic fac ca aceste trei forme să nu se regăsească în stare pură în practica pedagogică, ci predominat de un fel sau altul, dar există variate modalităţi de combinare a acestora în funcţie de obiectivele urmărite, de conţinuturile specifice anumitor discipline, de numărul elevilor etc. Astfel, în proiectarea didactică profesorul poate avea în vedere o serie de variante ale activităţii de organizare a activităţilor elevilor în cadrul lecţiei:

- *activitatea didactică frontală*, prin care se transmit informaţii, se oferă explicaţii, definiţii, argumente sau răspunsuri la întrebări tuturor elevilor;
- *activitatea didactică microgrupală*, care presupune alcătuirea unor grupe din elevii unei clase după criterii care au la bază raţiuni didactice gestionate de fiecare cadru didactic (grupuri omogene sau eterogene);
- *activitatea didactică individuală*, care constă în construirea unor situaţii de învăţare prin atribuirea unor sarcini didactice (cu sau fără recomandări) unui elev;

- *activitatea didactică de tip diadic (în perechi)*, care poate fi constituită din elevii unei bănci (dacă avem băncile clasice cu două locuri), din profesor și elev sau alcătuite după alte criterii;
- *activitatea didactică mixtă*, care oferă cadrului didactic posibilitatea combinării tipurilor de activitate prezentate.

Toate variantele formelor de organizare a procesului de învățământ se circumscriu interacțiunii dintre profesor și elev; cu toate că sunt diferite, scopul lor este același: realizarea finalităților educaționale, implicit formarea personalității elevilor în raport cu exigențele sociale actuale, dar și de perspectivă.

## 8.2. Lecția – forma fundamentală de organizare a procesului de învățământ

Astăzi, după mai bine de trei sute cinzeci de ani de la teoretizarea și punerea în valoare de către Comenius (1592-1670) și perfecționată apoi de către Herbart (1776-1841), lecția rămâne forma principală de organizare a procesului educațional.

Din perspectivă etimologică, cuvântul *lecție* provine din verbul *lego*, de origine latină, care înseamnă *a lectura cu voce tare* sau *a audia*.

În literatura pedagogică există o multitudine de definiții atribuite lecției, iar dintre acestea le-am selectat, în ordine cronologică, pe următoarele:

- „activitate a elevilor sub îndrumarea profesorului în vederea asimilării cunoștințelor și formării deprinderilor prevăzute de o temă din programa școlară și într-un timp determinat (ora de clasă, de regulă – 50 de minute) se constituie ca unitate de muncă didactică cu scop precis, în care se realizează interacțiunea optimă între factorii procesului de învățământ – scop, elev, profesor, conținut, metode, tehnologie didactică" (*Dicționar de pedagogie*, 1979, p. 247);
- „lecția este o entitate de învățământ, care este ceva mai mult decât o formă sau un cadru de organizare a instrucției, căci presupune mecanisme și legități de structurare și funcționare ce trebuie bine cunoscute" (Cerghit, 1983, p. 14);
- „lecția este o unitate didactică fundamentală, o formă a procesului de învățământ prin intermediul căreia o cantitate de informații

este percepută şi asimilată activ de elevi într-un timp determinat, pe calea unei activităţi intenţionate, sistematice, cu autoreglare, provocând în sfera biopsihică a acestora o modificare în sensul formării dorite" (Ionescu & Radu, 1995, p. 225);

- „lecţia este constituită dintr-o succesiune de etape sau secvenţe ce se desfăşoară într-o unitate de timp, în care se asigură o coordonare între activitatea de predare şi cea de învăţare, în vederea realizării finalităţilor procesului de învăţământ" (Nicola, 1996, p. 437);
- „lecţia este forma organizatorică principală în care se desfăşoară activitatea de predare-învăţare, variantele structural-funcţionale ale acesteia fiind impuse de obiectivele instruirii, conţinuturile (cognitive, afectiv-volitionale, psihomotrice, trăsăturile de personalitate şi caracter) prin intermediul cărora se vor atinge obiectivele, resursele materiale şi umane disponibile" (Jinga & Istrate, 1998, p. 243);
- „unitate relativă de conţinut şi tematică, aşa cum se prezintă ea într-un manual, într-o carte de exerciţii, într-o oră de predare sau prelegere" (Schaub & Zenke, 2001, p. 164);
- „lecţia reprezintă un demers didactic unitar care derivă simultan prin centrarea acesteia către o serie de obiective specifice, către un anumit specific al conţinutului de transmis, către modalitatea principală de interacţiune a actorilor, către temporalitatea rezervată acţiunilor, către instrumentalizarea adecvată cu mijloace de învăţământ" (Cucoş, 2006, p. 305).

Considerată ca o formă dinamică şi variată a organizării procesului didactic, lecţia priveşte deopotrivă activitatea sistematică şi planificată a profesorului şi a elevilor, ghidată de finalităţi educaţionale clar formulate.

Considerăm oportună inserarea unei taxonomii a lecţiilor, ca premisă necesară a abordării exhaustive a acestei tematici foarte importante, dar şi ca reper care poate orienta activitatea cadrelor didactice în alegerea şi concepera unor strategii didactice care să asigure succesul activităţii de predare.

Categoria sau tipul de lecţie reprezintă „un mod de concepere şi realizare a activităţii de predare-învăţare-evaluare, o unitate structurală şi

funcţională care se structurează după diferite criterii: obiectivul central, disciplina de predat, treapta de învăţământ etc." (Cucoş, 2006, p. 307).

În procesul de învăţământ specific spaţiului românesc se regăsesc următoarele categorii/tipuri de lecţii clasificate luând drept criteriu sarcina didactică dominantă şi situaţiile de învăţare create în concordanţă cu natura sarcinii didactice:

- *Lecţia de comunicare/transmitere şi însuşire/asimilare de noi cunoştinţe* este una dintre cele mai frecvente tipuri de lecţie pe care le întâlnim în procesul didactic, fiind construită în jurul obiectivului central urmărit, adică transmiterea şi însuşirea de cunoştinţe. În structura unei astfel de lecţii regăsim, de cele mai multe ori, următoarele secvenţe:

- *organizarea clasei în vederea bunei desfăşurări a lecţiei* (stabilirea unor puncte comune între profesor şi elev în funcţie de modul de concepere a lecţiei, pregătirea materialelor necesare, verificarea prezenţei, organizarea colectivului clasei etc.);
- *reactualizarea cunoştinţelor anterioare* cu scopul integrării acestora în structura noilor cunoştinţe (verificarea temei, dacă este cazul, sau iniţierea unei conversaţii de verificare cu scop de actualizare);
- *anunţarea/introducerea/prezentarea temei şi a obiectivelor* este o secvenţă importantă, deoarece prin intermediul ei este posibilă declanşarea motivaţiei şi a interesului specific achiziţiilor cognitive ulterioare;
- *transmiterea şi asimilarea noilor cunoştinţe* reprezintă etapa cea mai importantă a demersului didactic într-o astfel de lecţie, deoarece este responsabilă de declanşarea procesului de învăţare;
- *fixarea, consolidarea şi sistematizarea cunoştinţelor* predate poate fi realizată prin rezolvarea de exerciţii şi de probleme, prin realizarea unei scheme recapitulative (organizator grafic, hartă mentală) etc.;
- *obţinerea performanţei* este o etapă care validează sau invalidează asimilarea noilor conţinuturi de către elevi şi, de aceea, în opinia noastră, ar trebui să rămână la decizia profesorului;

- *oferirea unui feedback* prin aprecierea activităţii clasei şi a unor elevi în mod individual;
- *recomandări legate de continuarea învăţării* individuale şi de efectuarea temei pentru acasă.

– *Lecţia de formare şi consolidare a priceperilor şi a deprinderilor* are o structură dată de numeroasele variante de realizare a acestui tip de lecţie (deprinderi motrice, intelectuale, practic-aplicative, tehnice etc.) concepute în corespondenţă cu natura conţinuturilor specifice unor domenii de activitate (gramatică, matematică, muzică, arte plastice, educaţie fizică şi sportivă etc.), cu tipologia deprinderilor vizate, cu stadiul de formare al acestora (începători/avansaţi), cu locul de desfăşurare al activităţii didactice, cu metodologia utilizată etc.

Profesorul Cucoş (2006) ne sugerează următoarea structura orientativă a unei astfel de lecţii:

- *momentul organizatoric*;
- *precizarea temei şi a obiectivelor* astfel încât să se asigure formarea motivaţiei specifice desfăşurării activităţii;
- *actualizarea sau însuşirea unor cunoştinţe-ancoră* percepute ca fundamentul teoretic al exerciţiilor care vor contribui la formarea automatismelor;
- *demonstraţia sau execuţia model*, iniţiată de către profesor, continuată, uneori, de către un elev care deţine potenţialul necesar unei astfel de etape;
- *efectuarea activităţii de către elevi* (exerciţii, probleme, lucrări practice, desene, grafice, realizarea de experienţe etc.) se realizează gradual, iniţial sub supravegherea profesorului şi apoi independent;
- *evaluarea şi aprecierea* modului de lucru, a rezultatelor, eventual remarcarea greşelilor tipice, adresarea de recomandări privind activităţile viitoare, având în vedere faptul că deprinderile sunt componente automatizate ale activităţii umane şi presupun un timp oarecare, în funcţie de complexitate, pentru formare.

- *Lecția de fixare, consolidare, sistematizare și recapitulare a cunoștințelor* se organizează cu o anumită periodicitate (la finele unui capitol, al unei teme, al unui semestru, al unui an școlar, la începutul unui an școlar sau semestru, înaintea unei lucrări de control, teze etc.), cu scopul aprofundării, completării, redimensionării, sintetizării și integrării conținuturilor transmise anterior în structuri sintetizate logic capabile să asigure realizarea de către elevi a unor conexiuni și transferuri circumscrise unor idei cu valoare cognitivă și operațională semnificativă.

Etapele orientative ale acestui tip de lecție sunt următoarele:

- *organizarea elevilor* în vederea bunei desfășurări a activității;
- *enunțarea subiectului lecției, a obiectivelor recapitulării*, a conținutului și a planului de idei după care se va desfășura recapitularea, precizându-se și materia de studiat în acest sens. În funcție de gradul de dificultate și volumul conținutului ce urmează a fi recapitulat, structura poate fi anunțată elevilor înainte cu o săptămână, cu câteva zile sau chiar la începutul lecției propriu-zise;
- *recapitularea propriu-zisă* are rolul de a sistematiza, aprofunda, clarifica și elimina eventualele lacune sesizate de către cadrul didactic, urmărindu-se în permanență planul anunțat. Această secvență a lecției poate fi realizată prin metoda conversației (pe baza unui plan de idei expus elevilor din timp), prin efectuarea de către elevi a unor teme cu caracter aplicativ/tehnic, prin metoda proiectelor, prin prezentarea și analizarea unor referate, prin administrarea unor teste sau fișe, prin utilizarea TIC/IAC, prin efectuarea unor analize literare sau gramaticale, prin rezolvarea de exerciții și probleme etc.;
- *aprecierea rezultatelor* și stabilirea unor concluzii finale, eventual precizarea temei pentru acasă.

- *Lecția de verificare, apreciere și evaluare a rezultatelor școlare ale elevilor* vizează monitorizarea nivelului de pregătire al elevilor și gradul în care aceștia stăpânesc conținuturile transmise pe parcursul celorlalte tipuri de lecții. Această categorie de lecție oferă un feedback optimizator cu dublu sens, atât pentru activitatea

viitoare de predare, cât şi pentru activitatea ulterioară de învăţare şi de autoinstruire.

Structura unei astfel de lecţii ar putea cuprinde următoarele etape orientative:

- *organizarea clasei*;
- *enunţarea conţinutului* pe care cadrul didactic îl va evalua;
- *verificarea* orală, prin lucrări scrise sau prin lucrări practice, a conţinutului;
- *aprecierea rezultatelor* se realizează în funcţie de metodele de evaluare folosite, fie la finalul lecţiei, fie ulterior;
- *oferirea unor sugestii şi explicaţii suplimentare* privind prestaţia elevilor şi posibilităţile de resemnificare şi revalorizare a rezultatelor obţinute prin intermediul unor activităţi didactice ulterioare.

– *Lecţia mixtă* presupune combinarea unor secvenţe ale tipurilor de lecţie prezentate în funcţie de obiectivele şi sarcinile didactice propuse (comunicare, formare, consolidare, fixare, sistematizare, dobândire, verificare etc.) şi de competenţele pe care profesorul vizează să le formeze.

În practica şcolară, acest tip de lecţie este cel mai des utilizat de către profesori, deoarece nu are o structură rigidă, permite îmbinarea şi alternarea secvenţelor instruirii în funcţie de nevoile reale, în timp real. Structura lecţiei mixte are următoarele etape:

- *organizarea clasei* şi formarea motivaţiei specifice activităţii de instruire;
- *revizuirea şi reactualizarea* conţinuturilor transmise în lecţiile anterioare prin: verificarea calitativă (prin sondaj) sau/şi cantitativă a temei pentru acasă, verificarea cunoştinţelor-ancoră, a unor deprinderi, a unor priceperi, a unor capacităţi etc., ca premise ale receptării noilor cunoştinţe;
- *crearea unui cadru instructiv favorabil receptării noilor cunoştinţe* se poate realiza, în funcţie de contextul didactic, prin intermediul unor metode şi mijloace didactice atractive, cum ar fi: problematizarea, învăţarea prin descoperire, conversaţia euristică, brainstormingul,

jocul de rol, prezentarea unor suporturi iconice, a unor hărți conceptuale, grafice, scheme etc.;

- *enunțarea subiectului și a obiectivelor lecției*;
- *transmiterea noilor cunoștințe* astfel încât situațiile de învățare declanșate să favorizeze realizarea sarcinii didactice și a obiectivelor propuse;
- *fixarea cunoștințelor* urmărește să asigure trăinicia și sistematizarea conținuturilor predate. Se poate realiza prin rezolvarea unor probleme și exerciții aplicative, utilizarea unui joc didactic, completarea unui rebus etc. și/sau prin recomandarea unei teme pentru acasă care să asigure obținerea unui feedback cu rol optimizator pentru activitatea didactică ulterioară.

Cele cinci tipuri de lecții analizate se regăsesc în practica școlară în variante contextualizate în funcție de o serie de parametri, dintre care amintim: tipul de conținut, sistemul metodologic utilizat, locul în care se desfășoară instruirea, capacitățile creatoare ale profesorului, resursele materiale avute la dispoziție, natura sarcinii didactice, profilul psihologic și de vârstă al elevilor, dinamica, sintalitatea și coeziunea clasei de elevi, relațiile didactice, stilul didactic al profesorului etc.

„Determinarea unei tipologii a lecțiilor își demonstrează utilitatea practică prin aceea că ea îi orientează pe educatori în stabilirea, de fiecare dată, a structurii optime a acestora și în crearea situațiilor care asigură realizarea obiectivelor urmărite, înlăturând formalismul și improvizația în desfășurarea lor" (Radu & Ezechil, 2005, p. 285).

Chiar dacă lecția este principala formă de organizare a procesului de învățământ, complexitatea acestuia, precum și varietatea finalităților pe care le vizează solicită îmbinarea clasicei lecții cu alte forme de organizare a procesului didactic, pe care le-am amintit în subcapitolul 8.1.

# 9. MIJLOACELE DE ÎNVĂȚĂMÂNT

Mijloacele de învățământ reprezintă ansamblul obiectelor, materialelor, dispozitivelor, aparatelor etc. care sprijină transmiterea eficientă a conținuturilor învățării prin intermediul procesului de învățământ în vederea realizării finalităților educației. În calitatea lor de instrumente didactice

auxiliare, ele sunt parte componentă a strategiilor didactice alături de formele de organizare a procesului de învăţământ şi de metodele, tehnicile şi procedeele didactice.

Profesorul Miron Ionescu defineşte mijloacele de învăţământ „ca fiind ansamblul materialelor naturale (obiecte din realitatea înconjurătoare în forma lor naturală – minerale, plante, animale, aparate, utilaje, instalaţii, maşini etc.) sau realizate intenţionat (modele, planşe, hărţi, manuale, cărţi, fişe de lucru, chestionare, teste, portofolii, instalaţii pentru laboratoare fonice, jocuri didactice, simulatoare didactice, mijloace tehnice de instruire etc.), care sprijină realizarea activităţilor instructiv-educative" (2011, p. 236).

Facilitând transmiterea de cunoştinţe, contribuind la formarea şi consolidarea unor priceperi şi deprinderi, sprijinind procesele de predare şi evaluare, mijloacele de învăţământ pot fi folosite în orice etapă, a oricărui tip sau variantă de lecţie. Utilizarea raţională şi competentă a mijloacelor de instruire stimulează şi susţine procesul învăţării şi contribuie la eliminarea artificialismului, a formalismului şi a verbalismului în procesul de predare.

Mijloacele de învăţământ pot „servi drept sursă de informaţie, ca mijloc de deşteptare şi activare a interesului, ca sprijin al înţelegerii, organizării şi retenţiei cunoştinţelor, ca mijloc de aplicare, ca instrument de evaluare" (Ştefan, 2006, p. 227).

Este important să precizăm că utilitatea mijloacelor de învăţământ este dată de utilizarea acestora, în cadrul unei lecţii, cu precauţie, cu moderaţie, fără a suprasolicita elevul. „Nu trebuie uitat faptul că forma (de expunere, de prezentare a cunoştinţelor) nu se poate substitui în niciun caz fondului (conţinutului educativ propriu-zis), iar mijloacele de învăţământ nu pot înlocui niciodată actul predării, în care rolul principal, în coordonarea şi supravegherea acestuia, îl joacă profesorul" (Cucoş, 2006, p. 301).

Există numeroase clasificări ale mijloacelor de învăţământ, realizate după diferite criterii, dintre care amintim:

1. După *criteriul istoric* (Schramm, 1977, apud Ionescu, 2011) identificăm patru generaţii de mijloace de învăţământ:
   - din prima generaţie fac parte diferite obiecte de muzeu, manuscrise, tabla etc.;

– a doua generație include manualele și textele imprimate;
– a treia generație vizează mijloacele audiovizuale: fotografia, diapozitivul, înregistrările sonore, filmul și televiziunea;
– a patra generație se referă la utilizarea mașinilor de instruire.
Profesorul Miron Ionescu mai adaugă, datorită evoluțiilor din știință și tehnologie, încă două generații de mijloace didactice:
– a cincea generație este determinată de utilizarea calculatorului în procesul didactic;
– a șaptea generație este specifică erei digitale și cuprinde Noile Tehnologii de Informare și Comunicare (NTIC), World Wide Web, e-mail, videoconferințe, programe informatice educaționale interactive de predare-învățare-evaluare, de simulare, jocuri digitale educative, platforme de învățare de tip e-learning etc.

2. După *funcția pedagogică* îndeplinită, rezultă următoarele categorii (Cerghit & Vlăsceanu, 1984):
2.1. Mijloace informativ-demonstrative, care facilitează transmiterea și dobândirea informațiilor, formarea reprezentărilor și a noțiunilor:
2.1.1. mijloace logico-intuitive, care cuprind:
– obiectele naturale, reale sau originale folosite nemijlocit în procesul de învățământ: ierbare, insectare, colecții de minerale, preparate microscopice, aparate, unelte, dispozitive, instrumente etc.;
– obiecte construite în scopuri didactice care reproduc sau reconstituie obiecte sau fenomene reale, dar greu accesibile percepției directe din cauza mărimii, depărtării etc., dintre care enumerăm: machete, globuri terestre, mulaje, corpuri geometrice etc.;
– substituenți imagistici sau picturali: fotografii, ilustrații, atlase, planșe, hărți, scheme realizate pe tablă sau pe planșe, desene etc.;
2.1.2. mijloace logico-raționale (simboluri și complexe de simboluri): formule matematice sau chimice, note muzicale, texte scrise, manuale, culegeri de texte sau probleme, crestomațiile, compendiile etc.
2.2. Mijloace de exersare și formare, necesare formării priceperilor și deprinderilor, cultivării capacităților creatoare sau desfășurării unor activități practice. Din această categorie fac parte: truse de

jocuri demontabile, truse de scule, aparate electrice şi electronice, instalaţii de laborator, scule şi unelte, maşini-unelte de atelier, aparate sportive, instrumente muzicale, simulatoare etc.

2.3. Mijloacele de raţionalizare a timpului în lecţie sunt: hărţi de contur, şabloane, ştampile, copiatoare etc.

2.4. Mijloace de evaluare a rezultatelor şcolare şi de monitorizare a progresului elevilor: probe de evaluare standardizate, chestionare, baterii de teste, maşini sau instalaţii complexe pentru verificări, programe/softuri educaţionale etc.

2.5. Mijloacele tehnice de instruire sunt: diapozitivele, diafilmele, aparatele audio şi video, dischete, proiectorul multimedia, stick USB, CD-ROM, DVD etc.

Dintre mijloacele de învăţământ enumerate de noi, cele din ultima categorie au cunoscut o dezvoltare şi o diversificare semnificativă. Putem afirma că şi elevii sunt foarte atraşi de multitudinea mijloacelor tehnice folosite în activitatea didactică. Dar, indiferent de tipul de mijloace utilizate în activitatea didactică, eficienţa utilizării acestora este dată de inspiraţia cu care cadrul didactic îmbină conţinuturile învăţării cu nivelul de înţelegere al elevilor, cu strategiile didactice selectate şi cu finalităţile urmărite.

## 10. INTERACŢIUNEA OBIECTIVE-CONŢINUTURI-STRATEGII ÎN INSTRUIREA ŞCOLARĂ

Pragmatismul procesului didactic este conturat de dinamica şi flexibilitatea interacţiunii dintre o serie de componente structurale specifice acestuia, cum ar fi: finalităţile, strategiile didactice (metodele, procedeele, tehnicile, mijloacele de învăţământ, formele de organizare) şi conţinuturile şcolare, prefigurate, în vederea punerii în practica şcolară, prin intermediul activităţii de proiectare didactică (descrisă într-un alt capitol din acest volum).

Stabilirea unor conexiuni, între componentele descrise mai sus, care să implice realizarea finalităţilor educaţiei, ţine de capacitatea profesorului de a construi un design propice instruirii eficiente. Un astfel de demers este foarte angajant, în condiţiile în care activitatea didactică nu permite experimentări sau eşecuri. Nu există „reţete" care să asigure succesul şcolar din

perspectiva stabilirii interacţiunilor dintre strategiile de instruire, finalităţi şi conţinuturi.

Cu toate că strategia didactică are un caracter normativ, în sensul că orientează parcursul de ansamblu pe care îl urmează cadrul didactic în cadrul lecţiei, aceasta nu asigură garanţia reuşitei.

„Calea regală" spre performanţa şcolară pe care o doresc profesorii, elevii şi părinţii pentru copiii lor este dependentă de identificarea unor corelaţii de succes între componentele strategiei de instruire, obiectivele educaţionale şi conţinuturile învăţării, dar şi de modul în care această combinaţie este aplicată de către profesor în cadrul lecţiei şi de motivarea şi interesul elevilor pentru participarea la propria instruire.

Relaţia dintre obiective-conţinuturi-strategii este evidentă, mai întâi, în activitatea de proiectare didactică, după care aceasta se oglindeşte în practica şcolară prin intermediul lecţiei.

Există o serie de etape pe care le putem invoca într-un astfel de demers interacţional:

- analiza subiectului lecţiei, a obiectivelor şi a competenţelor vizate de programa şcolară;
- analiza conţinuturilor instruirii (grad de dificultate, volum, densitate etc.) în funcţie de finalităţile vizate şi de resursele umane şi materiale;
- analiza resurselor bibliografice care completează conţinuturile pe care profesorul le regăseşte în manualul şcolar;
- analiza resurselor umane (nivelul de dezvoltare al elevilor, motivaţia învăţării, achiziţiile anterioare, personalitatea profesorului etc.);
- analiza strategiilor didactice în raport cu conţinuturile, obiectivele şi tipul de lecţie (alegerea formelor de organizare a procesului didactic, selectarea metodelor, a procedeelor şi identificarea mijloacelor de învăţământ);
- analiza strategiilor de evaluare (metode, forme, instrumente etc.).

Trebuie să precizăm că etapele analitice enumerate nu garantează valoarea praxiologică a demersului didactic propriu-zis, doar cu condiţia ca acesta să contribuie la acumularea de noi cunoştinţe sau consolidarea celor existente, la formarea şi consolidarea unor priceperi şi deprinderi prin amplificarea activizării şi implicării elevilor în propria dezvoltare.

# BIBLIOGRAFIE


- Albulescu, I.; Albulescu, M. (2000), *Predarea şi învăţarea disciplinelor socioumane*, Editura Polirom, Iaşi
- Bontaş, I. (2007), *Tratat de pedagogie*, Editura ALL, Bucureşti
- Catalano, H. (2010), „Conversaţia şi valenţele sale în educaţia formală", în volumul *Educaţie, religie şi folclor. Confluenţe culturale*, editori: Bocoş, M.; Manea, A.; Stan, C., Editura Eikon, Cluj-Napoca, pp. 221-247
- Catalano, H. (2016), „Studiu experimental privind plurivalenţa jocului de rol în învăţământul preşcolar", în volumul *Creativitate şi inovaţie în educaţie*, Editor: Chira C., Petru Maior University Press, Târgu Mureş, pp. 3-7
- Catalano, H. (2018), *Procesul de învăţământ: direcţii epistemice, pragmatice şi experienţiale*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti
- Catalano, H. (2019), „Metode didactice utilizate în învăţământul primar", în *Sinteze de pedagogia învăţământului primar. Ghid pentru pregătirea examenelor de titularizare, definitivat şi gradul didactic II*, Albulescu, I.; Catalano, H. (coordonatori), Editura Didactica Publishing House, Bucureşti
- Cerghit, I. (2008), *Sisteme de instruire alternative şi complementare. Structuri, stiluri, strategii*, Editura Polirom, Iaşi
- Cerghit, I. (2006), *Metode de învăţământ*, Editura Polirom, Iaşi
- Cerghit, I.; Vlăsceanu, L. (1984), *Curs de pedagogie*, Tipografia Universităţii, Bucureşti
- Cerghit, I. (1983), *Perfecţionarea lecţiei în şcoala modernă*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti
- Cristea, S. (1997), *Pedagogie pentru pregătirea examenelor de definitivat, grad didactic II, grad didactic I, reciclare*, Editura Hardiscom, Piteşti
- Cristea, S. (1998), *Dicţionar de termeni pedagogici*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti
- Cristea, S. (2019), „Metodologia şi tehnologia instruirii", în *Sinteze de pedagogia învăţământului primar. Ghid pentru pregătirea examenelor de titularizare, definitivat şi gradul didactic II*, Albulescu, I.; Catalano, H. (coordonatori), Editura Didactica Publishing House, Bucureşti
- Cucoş, C. (2006), *Pedagogie*, Editura Polirom, Iaşi

- Doron, R.; Parot, F. (2007), *Dicţionar de psihologie*, Editura Humanitas, Bucureşti
- Ionescu, M. (2011), *Instrucţie şi educaţie. Paradigme educaţionale moderne*, Editura Eikon, Cluj-Napoca
- Ionescu, M.; Radu, I. (1995), *Didactica modernă*, Editura Dacia, Cluj-Napoca
- Iucu, R. (2008), *Instruirea şcolară. Perspective teoretice şi aplicative*, Editura Polirom, Iaşi
- Jinga, I.; Istrate, E. (1994), *Manual de pedagogie*, Editura ALL, Bucureşti
- Moreno, J.L. (1980), *Principi di sociometria, psicoterapia di gruppo e socidrama*, Etas Libris, Milano
- Nicola, I. (1996), *Tratat de pedagogie şcolară*, Editura Didactică şi Pedagogică,
- Bucureşti
- Oprea, C.L. (2009), *Strategii didactice interactive. Repere teoretice şi practice*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti
- Pânişoară, I.O. (2008), *Comunicarea eficientă*, Editura Polirom, Iaşi
- Popa, I. (2004), „Strategia resurselor umane ale firmei", în *Managerii şi managementul resurselor umane*, Niculescu, O. (coordonator), Editura Economică, Bucureşti
- Radu, I.T.; Ezechil, L. (2005), *Didactica. Teoria instruirii*, Editura Paralela 45, Piteşti
- Schaub, H.; Zenke, K.G. (2001), *Dicţionar de pedagogie*, Editura Polirom, Iaşi
- Stanciu, I.Ghe. (1995), *Şcoala şi doctrinele pedagogice în secolul XX*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti
- Ştefan, M. (2006), *Lexicon pedagogic*, Editura Aramis, Bucureşti
- Ulrich, C. (2016), *Învăţarea prin proiecte. Ghid pentru profesori*, Editura Polirom, Iaşi
- *** (1966), Dicţionar Enciclopedic Român, Volumul IV, Editura Politică, Bucureşti
- *** (1979), Dicţionar de pedagogie, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti

# XI.

# COMUNICAREA DIDACTICĂ

*DELIA MUSTE*

## 1. CONCEPT

Dat fiind că activitatea didactică și, cu precădere, activitatea de predare implică în mod permanent tipuri diversificate de interacțiuni între profesor și elev, este necesar să privim acest act ca unul care implică în mod special comunicarea interumană. Interacțiunile manifestate în cadrul activității de la clasă au valoare echivalentă cu conținuturile propuse spre învățare, de calitatea lor depinzând eficiența întregului demers.

Relația profesorilor cu elevii reprezintă o construcție dinamică, ce se adaptează permanent circumstanțelor și scopurilor educative. Această relație nu trebuie să se reducă la câteva aspecte formale, administrative, ci va fi permanent dimensionată și relativizată în acord cu specificul colectivului școlar și particularitățile membrilor acestuia (Cucoș, 2002, p. 331).

Literatura de specialitate promovează câteva principii privind actul de comunicare, posibil a fi aplicate atât în contextul comunicării didactice, cât și în afara lui, în sfera relațiilor interumane (Pârvu, 2000):

- Comunicarea este un proces continuu, în cadrul căruia se realizează o permanentă interacțiune de tip stimul-răspuns. În mediul educațional, această continuitate implică un grad sporit de atenție ce trebuie acordată modului în care corelăm actele de comunicare, păstrând specificul lor didactic și intențiile viitoare.
- Procesul de comunicare, care se bazează pe diferențe și egalități, este unul simetric și complementar. Pe această complementaritate

a relației cadru didactic-elev se bazează întreg actul didactic și eficiența acestuia. Valorizarea diferențelor reprezintă un atu în activitatea didactică, cu precădere azi, când ideea de unitate în diversitate este atât de constant promovată, atât în societate, cât și în mediul educațional.

- Comunicarea este inevitabilă, orice comportament uman prezentând o modalitate de a transmite un mesaj. Dacă facem referire la spațiul educațional, înțelegem să ne asumăm faptul că întreg procesul de transmitere a mesajului purtător de sensuri didactice se bazează pe vehicularea corectă a acestuia și pe asigurarea unor condiții de realizare a acestui act în conformitate cu specificul mediului didactic.
- Comunicarea este ireversibilă, orice act de comunicare producând efecte asupra receptorului. Înțelegând acest lucru, profesorul trebuie să acorde o importanță sporită modului în care alege să transmită aceste mesaje, precum și efectelor pe termen îndelungat (fie ele pozitive ori negative) ale mesajelor transmise.
- Comunicarea implică eforturi de ajustare și acomodare a mesajului transmis, în condițiile în care acesta trebuie să ducă cu el experiența noastră personală. Mediul educațional este un mediu care oferă permanente posibilități de valorificare a experienței de viață ambilor actori educaționali. Astfel, fie că valorizăm experiența personală a elevilor ca pretext pentru organizarea unor dezbateri sau pentru a corela achizițiile anterioare cu cele noi, este necesar să avem în vedere rolul adaptării mesajului transmis la contextul educațional particular al clasei.
- Comunicarea nu se limitează doar la transmitere de informații, mesajul transmis având nu numai rol funcțional, ci și rol de modificare a comportamentului celui căruia îi este adresat. Întreg modul de organizare a activității didactice își bazează eficiența pe felul în care profesorul reușește, pe lângă construirea unor situații de învățare durabile, să intervină prin cuvânt, în scopul obținerii unor schimbări în comportamentul celui care învață, fiindcă

doar astfel vom putea corela finalităţile educaţionale cu realitatea educaţională cotidiană.

Demersul de definire a comunicării didactice este unul elaborat, însă propunem în continuare două posibile puncte de pornire.

- Comunicarea pedagogică reprezintă un transfer complex, multifazal şi prin mai multe canale a informaţiilor între două entităţi (indivizi sau grupuri) care-şi asumă simultan sau succesiv rolurile de emiţători şi receptori, semnificând conţinuturi dezirabile în contextul procesului instructiv-educativ. Comunicarea pedagogică presupune o interacţiune de tip feedback, privind atât informaţiile explicite, cât şi cele adiacente (intenţionate sau formate chiar în cursul comunicării) (Cucoş, 2002, p. 333).
- Comunicarea didactică – este o formă particulară a comunicării umane, indispensabilă în vehicularea unor conţinuturi determinate, specifice unui act de învăţare sistematică şi asistată (Ciobanu, 2003, p. 6).

Comunicarea este un proces de transmitere a unui sens de la cineva către altcineva. Acest proces de transmitere se face cu ajutorul unui sistem de semne, sensul fiind codat în semnele utilizate pentru transmiterea lui. A recepta şi a înţelege sensul înseamnă a asuma semnele şi a proceda la decodificarea lor, în conformitate cu regulile prestabilite (Sălăvăstru, 2004, p. 174).

## 2. STRUCTURA COMUNICĂRII DIDACTICE

Comunicarea didactică, fiind un tip absolut particular de comunicare interumană, se caracterizează prin câteva elemente specifice, pe care literatura de specialitate (Cucoş, 2002; Postelnicu, 2000; Pânişoară, 2015) le aminteşte.

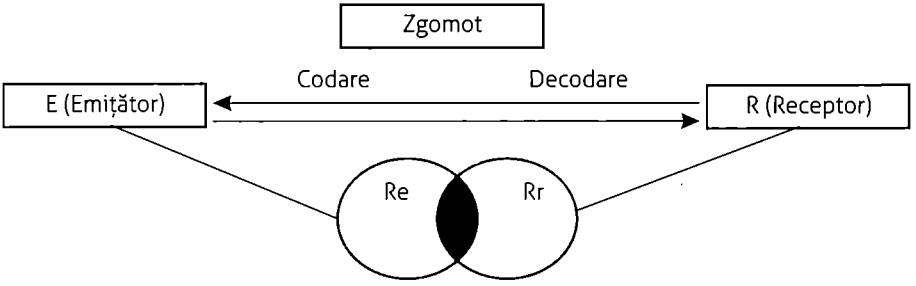
O primă caracteristică este aceea că mesajul transmis în timpul comunicării didactice este selectat şi structurat logic de către cadrul didactic, în acord cu logica ştiinţifică, cu prevederile programei şcolare sau cu finalităţile educaţionale prevăzute în documentele şcolare sau în cele de politică educaţională.

De asemenea, comunicarea realizată în mediul didactic ţine cont de particularităţile individuale şi de vârstă ale elevilor. Acest aspect permite creşterea gradului de înţelegere facilă a mesajului transmis, sporind eficienţa întregului demers.

Mesajul este transmis înspre elevi prin intermediul unor metode didactice adecvate nivelului de dezvoltare intelectuală a receptorului. Metodologia didactică nu vizează doar conţinuturile, ci se doreşte a reprezenta maniera cea mai potrivită de furnizare a informaţiilor.

Un alt aspect care particularizează comunicarea este acela că în cadrul acestui tip de comunicare se vehiculează mesaje purtătoare de conţinut specific. Acest mesaj este calibrat, verificat şi structurat în acord cu valorile educaţionale promovate de şcoala românească.

Pornind de la ideea că specificul comunicării interumane se particularizează, în acord cu fiecare domeniu în parte, identificăm şi în relaţie cu mediul didactic câteva aspecte particulare. Astfel, considerăm reprezentativă schema comunicării didactice, cunoscută şi sub numele de schema Meyer-Eppler.




*Legendă:*

***E*** – emiţător. În cazul nostru, emiţătorul poate fi un individ, un grup sau o instituţie (de exemplu, şcoala).

***R*** – receptor, care poate fi şi el: un individ, un grup, o instituţie către care este îndreptat mesajul. Acesta recepţionează mesajul, îl decodifică, îl prelucrează, îl interpretează şi oferă feedback.

***Mesaj*** – reprezintă o informaţie structurată după anumite reguli; trebuie să fie clar şi concis atunci când este transmis.

***Cod*** – sistem de semne şi simboluri prin care sunt transmise cuvintele.

***Zgomot*** – factorii perturbatori care pot apărea şi influenţa activitatea didactică.

***Re*** – repertoriul emiţătorului, reprezentând toate lucrurile cunoscute de către profesor şi utilizate în comunicarea didactică.

***Rr*** – repertoriul receptorului, reprezentând toate lucrurile cunoscute de către profesor şi utilizate în comunicarea didactică.

***Zona de interferenţă*** – zona comună celor două repertorii. Aceasta este, la începutul procesului de învăţământ, mai redusă, însă creşte pe măsura implicării şcolarului mic în activitatea de predare-învăţare-evaluare. Gradul de creştere a acestei zone comune este direct proporţional cu eficienţa activităţii desfăşurate.

Aşa după cum observăm din schemă, evoluţia şi relaţiile stabilite între repertorii sunt cele care definesc eficienţa actului didactic, analizat ca act de comunicare. În fapt, comunicarea presupune gestionarea relaţiei între *repertoriul emiţătorului*, *repertoriul receptorului* şi *repertoriul comun* care se extinde permanent, ca rezultat al învăţării. Prin urmare, comunicarea profesor-elevi este posibilă datorită *repertoriului comun* existent şi acelor componente ale lui care, deşi nu se identifică, deţin cel puţin elemente asemănătoare, sprijinind legătura dintre profesor şi elev, dând posibilitatea transmiterii şi asimilării eficiente a cunoştinţelor. Dacă repertoriul comun este prea restrâns, comunicarea nu se poate realiza, iar elevii nu pot recepţiona mesajul profesorului. Pe de altă parte, dacă repertoriul comun este prea extins, se diminuează interesul şi motivaţia elevilor pentru studiul disciplinei respective sau temei, ajungându-se la scăderea nivelului de implicare a elevilor în activitatea didactică.

Configuraţia repertoriului elevului este dependentă şi de stadiul dezvoltării sale psihice şi, prin urmare, acelaşi mesaj, aceleaşi informaţii verbale vor fi prelucrate diferit, în funcţie de stadiul de dezvoltare a gândirii sau de particularităţile individuale. Astfel, este necesar să transpunem mesajul didactic într-un limbaj accesibil elevului şi să îl facem compatibil cu sistemul operaţiilor şi acţiunilor mintale de care el este capabil.

# 3. FUNCŢII ALE COMUNICĂRII

În literatura de specialitate întâlnim mai multe direcţii de delimitare a funcţiilor comunicării, care fac referire la aspecte diferite, în funcţie de diverse elemente-cheie prezente în actul de comunicare. Astfel, Baylon şi Mignot (2000) detaliază funcţiile comunicării deja existente şi propun următoarea clasificare:

- funcţia cognitivă;
- funcţia expresivă;
- funcţia conativă;
- funcţia poetică;
- funcţia referenţială;
- funcţia metalingvistică;
- funcţia fatică.

**Funcţia cognitivă** se referă la capacitatea profesorului de a sprijini actul de cunoaştere prin medierea relaţiei elevilor cu conţinuturile ştiinţifice, de a folosi cuvântul în scopul realizării unor acţiuni specifice, precum explicarea unor aspecte în scopul înţelegerii lor, dezbaterea unor situaţii problematice, structurarea ghidată a seturilor de cunoştinţe, dar şi de a furniza resorturi motivaţionale celor care învaţă.

**Funcţia expresivă** se referă la modul în care comunicarea didactică trece dincolo de utilizarea cuvântului rostit sau scris, exclusiv în scopul transmiterii unor conţinuturi sau formării unor priceperi şi deprinderi de natură intelectuală. Ne referim aici la faptul că, în activitatea didactică, profesorul transmite şi sentimente, trăiri personale, decodifică stările emoţionale ale elevilor şi ia decizii şi ţinând cont de informaţiile obţinute pe această cale. Mediul educaţional, analizat ca sumă a tuturor relaţiilor care se stabilesc între actorii educaţionali, este construit pe relaţii de comunicare interumană atent gestionate.

**Funcţia conativă** se referă la capacitatea profesorului de a urmări un anumit răspuns din partea elevului, în scopul convingerii acestuia din urmă să facă un anumit lucru sau, din contră, să înceteze o anumită acţiune.

Acţiunile de convingere, sprijin, stimulare, încurajare, coordonare fac parte din această funcţie.

**Funcţia poetică** este cea care vizează elaborarea mesajului care subliniază sensul cunoştinţelor transmise şi are atât un rol cognitiv (semantic), cât şi afectiv (ectosemantic). Spre deosebire de limbajul poetic, unde accentul se pune pe modul **cum se spune**, *cum* se vorbeşte, în cazul limbajului ştiinţific accentul cade pe *ce* se spune. În acest context, ne preocupă modul în care profesorii transmit mesajul: dacă vorbeşte clar, explicit, cu un volum potrivit, sau neclar, cu întreruperi, dacă variază tonalitatea, ajustează ritmul, face pauze în vorbire etc.

**Funcţia referenţială** se axează pe modul de utilizare a limbajului în scopul exprimării unei realităţi, într-o interpretare personală, subiectivă, aşa cum este percepută de emiţător. Ea vehiculează informaţii despre lumea reală sau imaginară, face trimitere la context, stabileşte referentul, implicând direct conţinutul transmis, precum şi contextul în care se transmit aceste conţinuturi.

**Funcţia metalingvistică** are în vedere înţelegerea corectă şi completă a mesajului şi are în atenţie codurile utilizate de interlocutori, modul în care nivelurile limbii facilitează comunicarea, bazându-se pe premisa că uneori intervine necesitatea de a atrage atenţia asupra adevăratului mesaj prin modalităţi colaterale.

**Funcţia fatică** sau de contact – prin intermediul căreia se realizează operaţiunea de control a înţelegerii dintre parteneri. Ne referim, în acest caz, la stabilirea relaţiei de comunicare şi la cultivarea interesului pentru aceasta până la finalizarea transmiterii mesajului. Această funcţie stabileşte condiţiile de percepere a discursului de către destinatar, impunând şi obligativitatea reacţiei de răspuns.

O altă clasificare derivă din modelul lingvistic funcţional al lui Jakobson şi se bazează pe procesul de modelare a factorilor constitutivi ai actului de comunicare, stabilind, în acord cu aceştia, un set de funcţii ale actului de comunicare. Oricare astfel de act de comunicare face referire la toate funcţiile, însă structura lor şi relaţia dintre ele este, de fiecare dată, alta.

Prezentăm în continuare o structură tabelară (Stan, 2010) a acestor funcţii.

| Elementul | Funcţia | Detalieri |
|---|---|---|
| **Context** | Referenţială | Descrie orientarea reală a mesajului, ceea ce este important în comunicarea de tip obiectiv. |
| **Emiţător** | Emoţională/expresivă | Mesajul transmite emoţiile, ideile, atitudinile expeditorului. |
| **Destinatar** | Persuasivă | Descrie efectul mesajului asupra destinatarului. |
| **Contact** | Empatică | Menţine relaţia dintre expeditor şi adresant, păstrând canalele deschise, şi asigură posibilitatea realizării actului de comunicare. |
| **Mesaj** | Poetică | Exprimă relaţia mesajului cu el însuşi, fiind o funcţie mai evidentă în comunicarea artistică. |
| **Cod (limbă)** | Metalingvistică | Apare atunci când codul devine obiectul mesajului (vorbim despre o limbă, analizăm cuvinte) şi constă în identificarea respectivului cod. |

## 4. FORMELE COMUNICĂRII

În activitatea didactică discursul educaţional face apel la forme ale comunicării cât mai diversificate. De aceea şi criteriile după care realizăm clasificările acestora sunt diferite. Vom prezenta, în continuare, trei astfel de clasificări.

1. După natura semnelor utilizate în codarea mesajului şi canalul utilizat, avem:

***Comunicarea verbală*** – este comunicarea specific umană (şi totodată cea mai analizată şi studiată formă de comunicare interumană) care ocupă rolul principal în activitatea didactică, cea mai mare parte a informaţiilor fiind transmise astfel. Mesajul este codificat cu ajutorul mijloacelor lingvistice şi transmis prin intermediul acestora. Formele orale şi scrise ale comunicării

erbale permit transmiterea unor conţinuturi de complexitate crescută, mai omplexe, fiind potrivite mediului didactic.

***Comunicarea nonverbală*** contribuie la extinderea transmiterii sensului mesajului educaţional prin modalităţi complementare. Postura, mimica, estica, mişcarea, înfăţişarea transmit uneori mai mult decât ceea ce spunem n cuvinte. Nonverbalul şi verbalul acţionează împreună, rolul nonverbalului iind de accentuare, elaborare sau substituire a mesajului verbal. Mai mult de 0% din înţelesurile sociale vehiculate în cadrul schimburilor interpersonale unt transmise nonverbal, de aceea le valorizăm.

Modalităţi de manifestare a comportamentului nonverbal la clasă după Pânişoară, 2015)

| | | |
|---|---|---|
| Influenţă directă | **Congruent**<br>• când mesajul verbal şi cel nonverbal sunt în concordanţă şi nu există mesaje amestecate, dubitabile<br>• când limbajul corporal indică un nivel crescut de identificare cu sentimentele | **Incongruent**<br>• când comportamentul nonverbal şi cel verbal se află în contradicţie<br>• când limbajul corporal este rigid, supracontrolat şi devine artificial<br>• când mesajul transmis nu aduce cu el şi sentimente de suport |
| | **Instrumental**<br>• profesorul valorizează ideile enunţate de elevi pe parcursul lecţiei<br>• exprimarea nonverbală este permanent încurajată | **Superficial**<br>• comportamentul nonverbal al profesorului nu indică un autentic interes pentru ideile enunţate de către elevi |
| | **Personal**<br>• profesorul menţine contactul vizual cu clasa, fiind conectat cu elevii<br>• relaţia de comunicare este una de tip faţă în faţă<br>• distanţa folosită în comunicare este una confortabilă din punct de vedere personal | **Impersonal**<br>• profesorul evită contactul vizual cu elevii<br>• distanţa faţă de clasă este una excesivă, care nu favorizează relaţiile interpersonale |

| | | |
|---|---|---|
| Influenţă indirectă | **Senzitiv**<br>• tonul vocii, ritmul vorbirii, fluenţa sunt adaptate pentru a menţine interesul elevilor pentru activitatea didactică | **Nesenzitiv**<br>• profesorul nu variază tonul şi ritmul vorbirii |
| | **Implicat**<br>• comportamentul nonverbal încurajează participarea elevilor la lecţie, în scopul clarificării intenţiilor şi a regulilor | **Neimplicat**<br>• manifestările nonverbale ale profesorului nu încurajează participarea activă la lecţie, pasivismul fiind preferat |
| | **Stabil**<br>• comportamentul nonverbal se află în concordanţă cu utilizarea unei formule de adresare ferme, în scopul controlării conduitelor negative | **Agresiv**<br>• comportamentul este sever, agresiv şi cu scop intimidant |

***Comunicarea paraverbală*** apare în cadrul actului de comunicare, reprezentând un element aparte. Astfel, caracteristicile vocii, intensitatea, ritmul, debitul vorbirii, intonaţia pot contribui la creşterea nivelului de înţelegere a sensului şi semnificaţiei mesajului transmis. În mod firesc, paraverbalul nu poate exista decât în relaţie cu verbalul, însă trebuie avut în vedere faptul că un mesaj identic din punct de vedere verbal poate să îşi modifice sensul şi semnificaţia în acord cu implicarea elementelor paraverbale, ajungând să semnifice exact opusul său. Deoarece canalul predominant utilizat în cazul acestei forme de comunicare este unul auditiv, fără sprijinul celorlalte două forme îşi pierde din conţinut şi din impactul scontat.

Congruenţa dintre conţinutul vehiculat, tonul pe care a fost transmis, postură, mimică condiţionează autenticitatea mesajului transmis, având impact pe termen lung asupra celor care se constituie parte a acestui amplu proces de interacţiune umană.

Astfel, cu toate că, în general, comunicarea verbală este cea care poartă dimensiunea referenţială a actului în sine, componentele nonverbală şi paraverbală sunt responsabile de dimensiunea operaţional-metodologică şi atitudinală, aspect extrem de important pentru mediul didactic. Acestea două nu sunt complementare primeia, ci formează un tot unitar, cu scopul

creării unui context de comunicare în mediul educaţional adaptat nevoilor imediate şi permanente.

2. După statutul interlocutorilor implicaţi în comunicare, distingem două forme:

➢ *comunicarea verticală* sau comunicarea desfăşurată între interlocutori cu statut inegal, în cadrul unei activităţi sau în cadrul unui sistem de interacţiuni;

➢ *comunicarea orizontală*, numită şi comunicare laterală sau transversală.

O posibilă detaliere a componentelor competenţei de comunicare specifică mediului didactic include aspecte precum:

- Empatia
- Tactul pedagogic
- Nivelul de afectivitate
- Capacitatea de a asculta
- Capacitatea de a te face înţeles, de a explica
- Experienţa de cunoaştere
- Menţinerea interesului celuilalt
- Cunoştinţe temeinice de specialitate
- Realizarea unui act de mediere între elev şi conţinuturi
- Motivaţia pentru realizarea actului didactic
- Capacitatea de a-i activiza pe interlocutori
- Capacitatea de a oferi feedback

Observăm astfel că sensul extins al eforturilor depuse de ambii actori educaţionali trebuie să se îndrepte spre dobândirea de către elevi a capacităţii de a transfera cunoştinţele deţinute şi experienţa acumulată în procesul educaţional către mediul social şi de viaţă cotidiană al acestora. Competenţele de comunicare formate în mediul educaţional şi utilizate doar în scop intern, exclusiv pentru uz şcolar, devin artificiale şi prea puţin valoroase în raport cu posibilităţile reale ale celui care le deţine. De aceea, contextele educaţionale trebuie să le ofere elevilor prilejul de a-şi forma şi exersa competenţa comunicaţională, în scopul valorizării ei ulterioare în mediul social şi profesional, în condiţiile în care valorizarea opiniei personale face azi tot mai mult parte din ceea ce suntem ca persoane.

În faţa unui colectiv de elevi cu profiluri de dezvoltare atât de diferite, cu stiluri de învăţare diversificate, cu strategii diversificate de a relaţiona cu

cei din jurul lor, profesorul dedicat va reuși să creeze situații de învățare valoroase (creative, eficiente, personalizate) doar în condițiile în care deține un set de abilități de comunicare interpersonală care să îi permită o adaptare permanentă la context.

Hoy și Winstein arată că există, în percepția generală, trei aspecte importante care caracterizează *profesorul bun:* abilitatea de a stabili interrelații pozitive cu elevii lui (valorizăm aici rolul prezenței competenței de comunicare), abilitatea de a oferi structură și claritate regulilor și de a exercita autoritatea, fără a o face în mod rigid, impus, punitiv, și abilitatea de a face învățarea plăcută, prin utilizarea unor strategii didactice creative.

3. Complexitatea structurală a competenței de comunicare are la bază conceptul de feedback sau conexiune inversă, considerat elementul cu caracter reglator fundamental al întregului proces. De acordarea acestuia și gestionarea valorizării lui depinde eficiența întregului proces educațional, atât din perspectiva activității elevului, cât și a profesorului.

După gradul de proximitate a interlocutorilor, avem:

- *comunicarea directă* sau comunicarea interpersonală, care se realizează între două sau mai multe persoane aflate în poziții de proximitate și care interacționează reciproc sau se influențează reciproc. În acest caz, contextul situațional este unul comun.
- *comunicarea mediată*, care folosește mijloace diversificate de transmitere a mesajului și este utilizată atunci când comunicarea directă nu este posibilă. Apelul la mijloacele tehnice pentru transmiterea mesajului în mediul educațional reprezintă o deschidere de noutate, valorificarea acesteia depinzând de alternanța celor două forme de comunicare.

## 5. CONDIȚII DE EFICACITATE A COMUNICĂRII DIDACTICE

Fiind modalitatea fundamentală de interacțiune între profesor și elev, eficiența comunicării didactice depinde de câteva condiții, pe care le menționăm în continuare:

- ***Empatia** celui care vorbește sau a celui care ascultă*
- ***Deschiderea** către celălalt*
- ***Suportul** acordat în cadrul actului de comunicare*

- ***Atitudinea pozitivă*** *a interlocutorilor*
- ***Ascultarea*** *atentă şi activă*
- ***Adaptabilitatea*** *discursului la contextul educaţional*
- ***Accesibilitatea*** *discursului*
- ***Varierea conţinuturilor****, pentru a evita plictiseala*
- ***Esenţializarea conţinuturilor****, pentru a facilita învăţarea*
- ***Discursul motivant****, ca factor de sprijin în învăţare*
- ***Crearea unui climat afectiv*** *plăcut, ca element suportiv al comunicării didactice*

Analiza detaliată a aspectelor mai sus menţionate ne permite să afirmăm că relaţia profesor-elev reprezintă modalitatea fundamentală de mediere didactică, evidenţiindu-se importanţa interacţiunii dintre cei doi actori educaţionali şi atitudinea reciprocă faţă de actul de comunicare.

Totodată, menţionăm şi o posibilă structurare tabelară a condiţiilor de eficienţă a comunicării pe care le considerăm cel mai relevante în structurarea, implementarea şi gestionarea demersului didactic (Stan, 2010).

| Condiţii atitudinale | Condiţii de tip afectiv-emoţional | Condiţii relaţionale | Condiţii manageriale |
|---|---|---|---|
| Atitudinea pozitivă | Empatia | Egalitatea | Fixarea scopului în mod conştient |
| Sprijinul | Persuasiunea | Încrederea | Gestionarea modului de interacţiune |
| Acceptarea celuilalt | Expresivitatea | Credibilitatea | Controlul imaginii de sine |
| Sinceritatea | – | – | – |

Astfel,

- **Atitudinea pozitivă** indică faptul că este necesară prezenţa unor sentimente pozitive faţă de actul de comunicare, valorizarea discursului interlocutorului, insuflarea sentimentului competenţei în domeniu şi temperarea tendinţelor egocentrice.
- **Sprijinul** are rolul de a elimina sentimentul de insecuritate al interlocutorului şi de a valoriza spontaneitatea în comunicare, fapt care contribuie la diminuarea reacţiilor de precauţie şi a celor defensive.

- **Acceptarea celuilalt** se realizează prin atenţia acordată interlocutorului şi prin interesul manifestat faţă de ce are el de spus (elevul, în cazul nostru).
- **Empatia** o valorizăm prin efortul depus în a-l cunoaşte pe celălalt şi trăirile afective pe care le experimentăm alături de celălalt.
- **Persuasiunea** poate fi considerată o modalitate de influenţare a partenerului de comunicare, în scopul modificării acţiunilor sale în conformitate cu aşteptările emiţătorului.
- **Expresivitatea** o considerăm ca abilitatea de a transmite ideea de angajare totală şi autentică în abordarea unei teme atât în plan cognitiv, cât şi în plan afectiv.
- **Egalitatea** indică faptul că un act de comunicare este mai eficient dacă este realizat într-un climat care nu evidenţiază în mod ostentativ diferenţele dintre vorbitori, fiind recunoscute meritele tuturor şi contribuţia lor la realizarea acesteia.
- **Încrederea** presupune construirea unui context care să îl facă pe interlocutor să se simtă în largul lui în timp ce comunică, obţinându-se astfel naturaleţea şi autenticitatea comunicării.
- **Credibilitatea** se corelează în mod direct cu persuasiunea şi are ca indicatori specifici viteza şi fluenţa în exprimare. De asemenea, credibilitatea mesajului este sporită de elemente precum noutatea argumentelor aduse, similitudinea cu interlocutorul sau tipul de mesaj de care vine însoţit actul de comunicare.
- **Fixarea scopului în mod conştient** presupune cunoaşterea particulară a situaţiei de comunicare şi a interlocutorului, dar şi a regulilor care stau la baza comunicării efective.
- **Gestionarea interacţiunilor** trebuie înţeleasă ca preocupare permanentă a vorbitorului de a-l face pe interlocutorul său să se simtă valorizat, ascultat, înţeles, prin utilizarea unor mesaje pozitive şi crearea unui context educaţional securizant.
- **Controlul imaginii de sine** presupune un grad crescut de adaptabilitate la contextul comunicaţional şi la specificul actului de comunicare în sine.

## 6. BARIERE ÎN COMUNICAREA DIDACTICĂ

Datorită faptului că în comunicarea didactică sunt implicaţi numeroşi factori, gestionarea influenţei fiecăruia este o activitate plină de provocări.

Există situaţii în care apar diverse surse de distorsiune, așa cum literatura de specialitate numește factorii sau condiţiile care, inserate în activitatea didactică, generează confuzii, neînţelegeri, distorsionând mediul educaţional.

Olga Ciobanu (2003) structurează barierele care apar în comunicarea didactică pe categorii, și astfel avem o posibilă clasificare a acestora:

- ***Bariere de limbaj***, care își fac apariţia atunci când:
  - cuvintele folosite au sensuri multiple;
  - există diferenţe semnificative de experienţă între cel care vorbește și cel care ascultă, acestea determinând inadecvarea comunicării;
  - starea emoţională a receptorului poate distorsiona sensul celor audiate;
  - ideile preconcepute și rutina influenţează receptivitatea;
  - dificultăţi de exprimare ale emiţătorului sau receptorului;
  - utilizarea unor cuvinte, expresii sau formulări care produc confuzie.
- ***Bariere de mediu***, care sunt reprezentate de:
  - climatul de muncă necorespunzător (poluare fonică ridicată);
  - folosirea de suporturi informaţionale necorespunzătoare;
  - climatul locului de muncă poate determina membrii grupului să nu spună ce gândesc cu adevărat.
- ***Poziţia emiţătorului și receptorului în comunicare*** poate fi factor perturbator din cauza:
  - imaginii de sine a receptorului sau emiţătorului. Dintre factorii care influenţează stima de sine amintim: egocentrismul, rezistenţa la schimbare, lipsa de interes, ideile preconcepute etc.;
  - caracterizării diferite de către emiţător și receptor a situaţiei în care are loc comunicarea;
  - intenţiilor diferite cu care interlocutorii participă la actul de comunicare.
- O ultimă categorie o constituie ***barierele de concepţie***, acestea fiind reprezentate de:
  - existența presupunerilor nefondate;
  - rutina în procesul de comunicare;
  - exprimarea cu stângăcie a mesajului de către emiţător;

- lipsa de atenție în receptarea mesajului atât la nivelul emițătorului, cât și la nivelul receptorului;
- concluzii grăbite asupra mesajului (nu ascultă activ);
- lipsa de interes a receptorului față de mesaj.

O altă clasificare poate fi realizată după locul apariției factorilor perturbatori, în raport cu schema comunicării didactice mai sus prezentată. Astfel, avem:

- **factori care țin de profesor**:
  - starea precară de sănătate;
  - gradul de oboseală;
  - scrisul ilizibil;
  - dificultăți în adaptarea gradului de dificultate al mesajului la vârsta copiilor;
  - blocaje emoționale;
  - lipsa informației;
  - deficiențe în metodologia de predare;
  - interes scăzut pentru activitate.
- **factori care țin de elev**:
  - timiditate excesivă;
  - stare de sănătate precară;
  - blocaje emoționale;
  - ascultare pasivă;
  - gradul de oboseală;
  - vocabular sărac;
  - dificultăți de exprimare;
  - lacune în cunoaștere;
  - lipsa feedbackului;
  - neînțelegerea sarcinilor de învățare;
  - dificultăți de vorbire;
  - tulburări de comportament;
  - teama de a-și exprima ideile;
  - interes scăzut pentru activitate;
  - lipsa dorinței sau teama de a-și împărtăși ideile.

- **alţi factori**:
  - materiale didactice nestimulative;
  - demers didactic discontinuu;
  - atractivitatea scăzută a temelor pentru acasă;
  - zgomot;
  - luminozitate redusă;
  - excesivitatea stimulilor prezenţi în clasă;
  - oxigenarea necorespunzătoare a sălii de clasă.

Cunoașterea acestor factori ne determină să căutăm măsuri de ameliorare a situației de fapt sau de prevenire a posibilelor perturbări. O posibilă modalitate de a face acest lucru este creșterea atenției acordate ***feedbackului*** și conștientizarea rolului său reglator. Conexiunea inversă valorizată în procesul de comunicare este orientată invers, de la receptor la emițător, și presupune transmiterea informației atât pe cale verbală, cât și nonverbală, în vederea reglării și autoreglării procesului didactic. În acord cu informațiile obținute, cadrele didactice pot adopta măsuri de ameliorare a situațiilor de învățare, pot completa demersul didactic cu explicații suplimentare, pot evita situațiile declanșatoare de situații de criză, pot adapta metodologia didactică sau își pot ajusta stilul didactic.

## 7. COMPETENŢA DE COMUNICARE

Comunicarea, ca formă de interacţiune, presupune câștigarea și activarea competenței comunicaționale, care este deopotrivă aptitudinală și dobândită (Iacob, 2009). O semnificativă parte din succesul activității didactice se datorează modului în care profesorul stăpânește rigorile actului de comunicare didactică și le aplică în cunoștință de cauză. Chiar dacă a fi profesor presupune, în mod obligatoriu, cunoașterea în profunzime a specialității predate, aceasta este o condiție parțială a obținerii succesului în activitatea cu elevii. În fapt, pe lângă a deține aceste informații, trebuie să avem și capacitatea de a le adapta nivelului de înțelegere al elevilor, de a ști în ce context și în ce condiții acționăm într-un sens sau altul.

Competența de comunicare are rolul de a satisface scopurile educaționale, îmbunătățind demersul didactic, crescând eficiența actului didactic, armonizând procesul de predare-învățare-evaluare și familiarizând elevul cu ideea de asumare personală a opiniei și valorizare a acesteia. Personalizarea comunicării în context didactic este o cerință necesară și constant adusă în prim-plan. Corelând componentele ei fundamentale, precum cea discursivă, lingvistică, afectivă, cognitivă, socială, competența de comunicare capătă rol de declanșator și totodată liant al cunoștințelor și capacităților celui care comunică, fie el profesor sau elev.

## BIBLIOGRAFIE


- Baylon, C.; Mignot, H. (2000), *Comunicarea*, Editura UAIC, Iași
- Ciobanu, O. (2003), *Comunicare didactică*, Editura ASE, București
- Iacob, L. (2009), *Comunicarea didactică*, în Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice (coord. C. Cucoș), Editura Polirom, Iași
- Marcus, S.; Gherghinescu, R. (1999), *Competența didactică*, Editura ALL, București
- Pânișoară, I.O. (2015), *Comunicarea eficientă. Metode de interacțiune educațională* (ediția a IV-a, revăzută și adăugită), Editura Polirom, Iași
- Pârvu, I. (2000), *Filozofia comunicării*, Editura Facultății de Comunicare și Relații Publice „David Ogilvy", SNSPA, București
- Postelnicu, C. (2000), *Fundamente ale didacticii școlare*, Editura Aramis, București
- Sălăvăstru, D. (2004), *Psihologia educației*, Editura Polirom, Iași
- Stan, C. (2010), *Perspective teoretic-aplicative în abordarea obstacolelor din comunicarea didactică*, Editura Eikon, Cluj-Napoca

# XII.

# TEORIA ŞI PRACTICA EVALUĂRII EDUCAŢIONALE – O PERSPECTIVĂ GLOBALĂ

*CRISTIAN STAN,*

*ADRIANA DENISA MANEA,*

*CONSTANTINA CATALANO*

## 1. CONCEPTUL DE EVALUARE: DEFINIRE, ETAPE, FUNCŢII

Analiza vastului spectru al definiţiilor evaluării didactice relevă faptul că repertoriul acţiunilor subsumate procesului evaluativ include un număr relativ redus de verbe: a măsura, a aprecia, a identifica nivelul de concordanţă, a judeca, a verifica, a raporta, a compara, a stabili etc., verbe utilizate în vederea unei necesare puneri în balanţă a rezultatelor şcolare ale elevului în raport cu un anumit sistem de referinţă. O cuprinzătoare trecere în revistă a definiţiilor evaluării didactice existente în spaţiul publicistic de factură pedagogică din ţara noastră este realizată de profesorul Marin Manolescu în cartea sa *Teoria şi metodologia evaluării* (2010). Prezentăm în continuare câteva dintre aceste definiţii.

Ion T. Radu: Evaluarea este un sistem de concepţii, principii şi tehnici referitoare la măsurarea şi aprecierea rezultatelor şcolare şi a procesului didactic în ansamblul său (2000).

Ioan Cerghit: A evalua înseamnă a enunța o judecată de valoare, în baza unor criterii precis stabilite, cu privire la o entitate determinată, în scopul adoptării unei decizii referitoare la ameliorarea sau viitorul acestei entități (2008).

Ioan Bontaș: Evaluarea este actul didactic complex, integrat întregului proces de învățământ, care asigură evidențierea atât a cantității cunoștințelor dobândite de către elev, cât și a calității acestora, oferind soluții de perfecționare a actului de predare-învățare (2001).

Constantin Cucoș: Evaluarea școlară este procesul prin care se delimitează, se obțin și se furnizează informații utile, permițând luarea unor decizii ulterioare (2008).

Ion Jinga: Evaluarea este un proces complex de comparare a rezultatelor activității instructiv-educative cu obiectivele planificate – evaluarea calității, cu resursele utilizate – evaluarea eficienței sau cu rezultatele anterioare – evaluarea progresului (1998).

Steliana Toma: Evaluarea este un proces de măsurare și apreciere a valorii sistemului de educație și învățământ sau a unei părți a acestuia, a eficienței resurselor, condițiilor și strategiilor folosite prin compararea rezultatelor obținute cu obiectivele propuse, în vederea luării unor decizii de îmbunătățire și perfecționare (1994).

Marin Manolescu: Evaluarea este activitatea prin care se emit judecăți de valoare despre procesul și produsul învățării elevului pe baza unor criterii calitative prestabilite, în vederea luării unor decizii în funcție de semnificația acordată demersului evaluativ: de ameliorare, de selecție, de certificare etc. (2010, pp. 21-26).

Definițiile altor autori se circumscriu aceluiași registru al combinării celor trei perspective principale de definire a evaluării.

Mușata Bocoș și Dana Jucan: Evaluarea reprezintă cunoașterea efectelor activității instructiv-educativ desfășurate, a randamentului școlar, respectiv a raportului dintre performanțele realizate de o anumită populație școlară (într-un timp determinat și într-un context pedagogic determinat) și performanțele proiectate de către cadrul didactic (2017).

Dorel Ungureanu: Evaluarea reprezintă demersul complex de colectare și interpretare promptă și realistă a tuturor informațiilor apte să contribuie la elaborarea unei judecăți de valoare cu veleități constatative, explicative, ameliorative și de optimizare prezentă, dar și viitoare, atât a procesului, cât și a produselor predării-învățării-formării educabililor (2001).

În ceea ce ne privește, considerăm că evaluarea didactică este, în linii generale, un procedeu psihopedagogic complex de stabilire a valorii unor procese, comportamente, performanțe de ordin instructiv-educativ prin raportarea acestora la un set de criterii prestabilite, cu valoare de etalon (Stan, 2001).

Indiferent de definiția utilizată, marea majoritate a autorilor în domeniu sunt de acord cu faptul că evaluarea didactică are un caracter procesual, incluzând în structura sa o serie de etape/operații care se află într-o complexă relație de intercondiționare reciprocă.

În funcție de perspectiva teoretică asumată și de elementele considerate a fi predominante, aceste operații/etape constituente ale evaluării didactice sunt: *măsurarea, aprecierea, decizia* (Cucoș, 2008, pp. 66-67; Manolescu, 2010, pp. 107-111), *verificarea, îndrumarea, măsurarea, aprecierea* (Ungureanu, 2001, pp. 124-129), *verificare, măsurare, notare* (Bocoș & Jucan, 2017, pp. 162-165) etc.

În ceea ce ne privește, așa după cum se poate observa în figura de mai jos, considerăm că evaluarea didactică, în calitatea sa de proces pedagogic complex, include patru componente principale: *verificare, măsurare, semnificare și argumentare*, fiecare dintre acestea reunind două subcomponente.

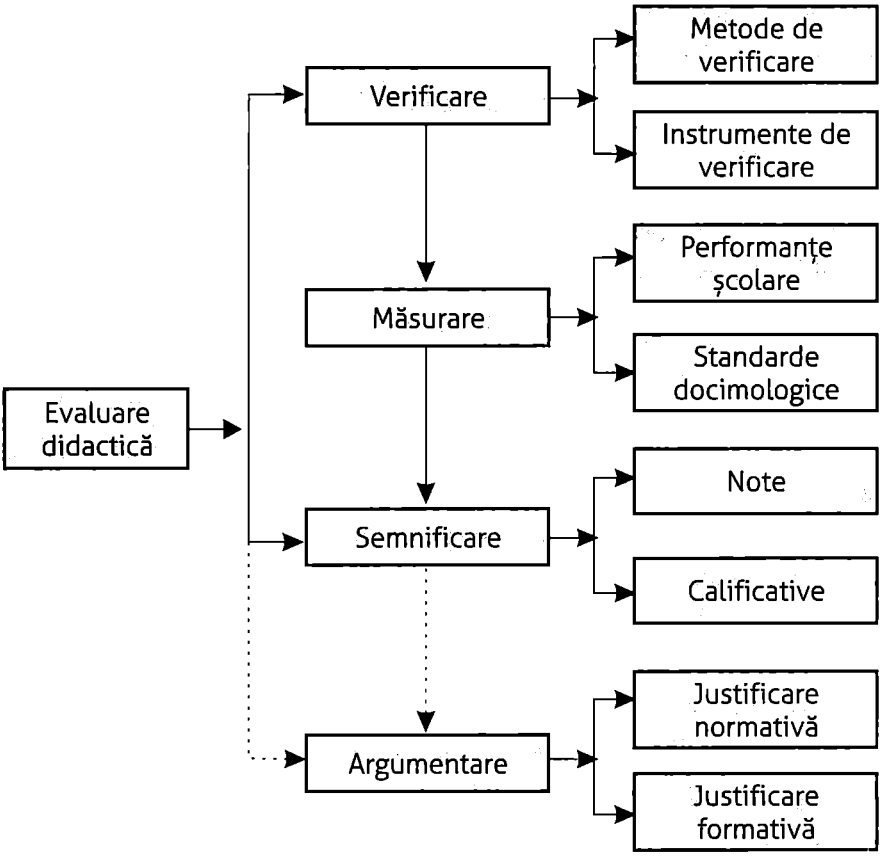



Figura 1. Componentele constitutive ale procesului evaluativ (Stan, 2001)

Modelul secvențial propus în figura 1 este structurat pe patru niveluri intercorelate: verificare, măsurare, semnificare și argumentare.

*Momentul verificării* se referă la ansamblul modalităților efective de „culegere" a informațiilor privitoare la nivelul rezultatelor școlare de ordin performanțial ale elevilor. Distingem astfel două subcomponente: metode de verificare și instrumente de verificare.

*Metodele de verificare* sunt structurate fie în funcție de modalitățile concrete de obiectivare a performanțelor școlare ale elevilor (orale, scrise, analiza produselor activității – metode tradiționale), fie în raport cu gradul de specificitate al direcționării sarcinii: evaluare nediferențiată (subiecte unice pentru întreaga clasă) și evaluare individualizată (subiecte diferențiate

în funcţie de potenţialul elevilor). Se recomandă alternarea metodelor de verificare orală, care favorizează elevii cu o fluenţă verbală ridicată, cu metodele de verificare scrisă, preferate în special de elevii caracterizaţi de un nivel mai ridicat de timiditate.

*Instrumentele de verificare* se referă la ansamblul tehnicilor şi procedeelor concrete de recoltare a informaţiilor referitoare la nivelul performanţelor şcolare ale elevilor. Unei metode de evaluare îi sunt subsumate mai multe tipuri de instrumente de evaluare. Spre exemplu, în cazul evaluării scrise putem folosi lucrarea de control, extemporalul (spre deosebire de lucrarea de control, acesta este neanunţat), fişa de lucru, referatul, proiectul, portofoliul, testul docimologic etc.

La rândul său, *măsurarea* este definită ca procedeu de punere în corespondenţă, pe baza anumitor reguli, a unor concepte abstracte cu anumiţi indicatori empirici. Altfel spus, măsurarea, ca şi componentă a demersului evaluativ, este procesul de raportare a performanţelor şcolare ale elevilor la anumite standarde docimologice.

*Performanţa şcolară* se defineşte ca fiind gradul de eficienţă al comportamentului şcolar într-o anumită situaţie educaţională. Performanţa şcolară se referă astfel la gradul de eficienţă al comportamentului şcolar situaţional, eficienţă ce rezultă din mobilizarea resurselor cognitive şi afectiv-motivaţionale ale elevului în situaţia confruntării cu o anumită sarcină şcolară concretă. Relaţia competenţă-performanţă şcolară nu este însă una liniară, în sensul că nu există o corelaţie directă şi imediată între competenţa şcolară şi nivelul unei anumite performanţe şcolare situaţionale. Astfel, performanţa şcolară nu depinde doar de setul aptitudinal al elevului, ci şi de capacitatea acestuia de a-şi mobiliza optimal resursele cognitive şi afectiv-motivaţionale în raport cu o anumită sarcină. Altfel spus, competenţa şcolară nu poate fi tradusă întotdeauna clar şi complet în performanţă, fie din cauza acţiunii unor factori perturbatori externi (circumstanţe defavorabile exprimării competenţei) sau interni (capacitate de mobilizare energetică momentan redusă). Performanţa şcolară depinde astfel atât de competenţele şi aptitudinile elevului, cât şi de capacitatea acestuia de a le mobiliza (Durand, 1991).

Subliniem în acest context faptul că performanţa şcolară include în componenţa sa trei subdomenii:

- volumul de informaţie (cât de mult ştie elevul);
- gradul de înţelegere al respectivei informaţii (în ce măsură elevul înţelege ceea ce posedă ca volum informaţional ca opus al memorării mecanice);
- capacitatea de aplicare practică a informaţiei respective (măsura în care elevul poate aplica practic, în situaţii concrete, cunoştinţele respective).

Astfel, pentru a fi autentic, demersul evaluativ al profesorului, respectiv nota sau calificativul acordat, trebuie să exprime şi să reflecte concomitent toate cele trei paliere de obiectivare a performanţei şcolare: volum de informaţii, gradul de înţelegere al informaţiilor, precum şi capacitatea de aplicare în practică a informaţiilor respective.

*Standardele docimologice* se referă la sistemul de referinţă, respectiv la seturile criteriale avute în vedere în cadrul operaţiei de măsurare. Standardele docimologice prezintă, după majoritatea specialiştilor, trei forme principale de obiectivare, precum şi numeroase modalităţi particulare de combinare a acestora.

Aceste forme principale de obiectivare a standardelor docimologice sunt:

- cerinţele prevăzute de programa şcolară; în acest caz, performanţa şcolară este raportată la cerinţele şi exigenţele programei şcolare care, fiind unică la nivel naţional, garantează şi asigură posibilitatea comparabilităţii notelor/calificativelor obţinute de către elevi;
- nivelul grupului educaţional din care face parte elevul; în această situaţie, ierarhizarea elevilor se face în raport cu cel mai bun/cei mai buni elevi din clasă, care primesc nota/calificativul maxim nu prin raportare la cerinţele programei, ci doar pentru simplul fapt că sunt cei mai performanţi la învăţătură din grupul respectiv; în ciuda faptului că o oarecare competiţie între elevi ar putea determina creşterea motivaţiei pentru învăţare, dezavantajul major este reprezentat în această situaţie de faptul că acordarea notei/

calificativului maxim depinde de contexte educaţionale particulare, fiind astfel total anulată posibilitatea comparabilităţii;

- nivelul performanţelor anterioare ale elevului; spre deosebire de situaţiile anterioare, în această ipostază nota/calificativul este acordat prin luarea în calcul a evoluţiei/involuţiei performanţei şcolare actuale prin raportare la performanţa şcolară anterioară a fiecărui elev în parte; în această situaţie, un posibil avantaj ar fi dat de dezvoltarea capacităţii de autocunoaştere şi creşterea gradului de motivaţie ca urmare a conştientizării progresului înregistrat, dar deficienţa majoră rămâne lipsa comparabilităţii notelor/calificativelor obţinute de elevii aparţinând unor şcoli diferite.

*Semnificarea* sau aprecierea, cum mai este ea numită în literatura de specialitate, este un proces complex de punere în corespondenţă sau asociere a unor anumite semnificaţii, unor anumite fenomene, evenimente sau rezultate. În cazul particular al evaluării didactice, semnificarea se referă la atribuirea de conotaţii valorizatoare nivelului de congruenţă dintre performanţele şcolare ale elevilor şi standardele docimologice aferente acestora, nivel de congruenţă stabilit anterior prin intermediul operaţiei de măsurare. Problematica semnificării/aprecierii va fi tratată mai pe larg pe parcursul subcapitolului 5.

*Argumentarea* reprezintă cea de-a patra componentă a demersului evaluativ şi se referă la un demers de factură explicativ-justificativă având rolul de a facilita înţelegerea, la nivelul subiectului evaluat, a motivelor care au stat la baza acordării unei anumite note sau calificativ.

Argumentarea realizată de către profesor se poate manifesta sub două forme: argumentarea normativă şi argumentarea formativă.

*Argumentarea normativă* este centrată, aproape în exclusivitate, pe domeniul justificativ, fiind din acest punct de vedere apropiată de probare. Efortul profesorului este astfel orientat cu precădere asupra enunţării cu maximă claritate a normelor şi criteriilor care au stat la baza acordării unei note sau unui calificativ, argumentarea îmbrăcând forma unei expuneri mai mult sau mai puţin detaliate de motive/justificări privind nota/calificativul acordat. Argumentarea de tip normativ are în acelaşi timp rolul de a facilita,

la nivelul profesorului, dezvoltarea capacității de operaționalizare a unor secvențe ale demersului evaluativ.

*Argumentarea formativă* are drept scop nu doar simpla obținere a acordului elevului cu privire la corectitudinea notei sau calificativului atribuit performanțelor sale școlare, ci aceasta urmărește asigurarea mobilizării elevului în direcția depășirii permanente a nivelului de performanță atins de către acesta la un moment dat. Acest fapt se realizează prin intermediul modului de expunere a argumentelor, prin evidențierea realizărilor cât de mici ale elevului, prin preocuparea de a-l ajuta în conștientizarea progreselor înregistrate și de a prezenta nota sau calificativul acordat ca pe o recompensă și o premisă a obținerii în viitor a unor performanțe de nivel superior în raport cu situația existentă la momentul realizării evaluării.

Problematicii *funcțiilor evaluării* didactice i-au fost consacrate spații ample în literatura de specialitate. Prezentăm în continuare principalele funcții ale evaluării didactice (Stan, 2001).

*Funcția constatativă.* Prin intermediul funcției constatative a evaluării didactice profesorul are posibilitatea de a-și forma o imagine asupra eficienței actului de predare și a modului de articulare al secvențelor de predare și învățare.

*Funcția diagnostică* se manifestă pe fundalul funcției constatative și urmărește în linii generale, atât în ceea ce privește profesorul, dar și la nivelul elevului, găsirea unor explicații cauzale relative la situația educațională constatată. Funcția diagnostică are deci rolul de a pune în evidență carențele procesului instructiv-educativ și de a identifica sursele acestor disfuncționalități. În acest sens, profesorul inventariază și analizează posibilele neajunsuri survenite pe parcursul procesului de predare a cunoștințelor.

*Funcția prognostică* a evaluării didactice se întemeiază la rândul său pe cea diagnostică și este caracterizată în esența sa de efortul de identificare a strategiilor optime de restructurare și optimizare pe viitor a procesului de predare. La nivelul profesorului, această funcție a evaluării se concretizează în precizarea cu o mai mare claritate a obiectivelor urmărite și prin recurgerea la metode de predare alternative în raport cu cele utilizate în mod curent.

*Funcţia motivaţională* joacă un rol deosebit de important în ceea ce priveşte sfera evaluării didactice, constituind practic resortul energetic şi orientativ al desfăşurării procesului instructiv-educativ. La nivelul profesorului, evaluarea devine modalitatea principală prin intermediul căreia este recompensat sau sancţionat comportamentul şcolar al elevului. Judecăţile valorizatoare ale profesorului cu privire la nivelul performanţial al elevului contribuie de o manieră esenţială la impulsionarea şi progresul şcolar al acestuia şi se reflectă întotdeauna, explicit sau implicit, favorabil sau nefavorabil, atât în planul performanţelor ulterioare ale acestuia, cât şi în cel al atitudinii generale faţă şcoală şi activitatea de învăţare.

*Funcţia decizională* deţine la rândul său conotaţii importante la nivelul evaluării didactice realizate de către profesor. Astfel, graţie evaluării didactice, profesorul este într-o mai mare măsură abilitat să decidă şi să plaseze de o manieră exactă elevul fie în structura ierarhică a clasei, fie în raport cu standardele performanţiale anterior stabilite. Aceste decizii ale profesorului, în măsura în care sunt comunicate explicit elevului şi interiorizate de către acesta, influenţează la rândul lor deciziile elevului cu privire la propria poziţionare socială şi la nivelul său de aspiraţie.

*Funcţia informaţională* a evaluării didactice are în vedere mediatizarea observaţiilor cu privire la randamentul şcolar al elevului sau al clasei în ansamblul său. Altfel spus, rezultatele evaluării didactice oferă părinţilor şi societăţii informaţii referitoare la eficienţa sistemului de învăţământ în ansamblul său.

Precizăm faptul că funcţiile evaluării didactice prezentate anterior se află într-o strânsă relaţie de interdependenţă şi necesită, datorită complexităţii lor individuale şi diversităţii planurilor în care acestea acţionează, o abordare şi o „utilizare" diferenţiată, atât la nivelul profesorului, cât şi la cel al elevilor, în funcţie de obiectivele urmărite şi de particularităţile concrete ale situaţiei educaţionale.

## 2. STRATEGII ŞI FORME DE EVALUARE A REZULTATELOR ŞCOLARE

*Strategia evaluativă iniţială*, aşa după cum sugerează şi numele său, se realizează la debutul unui ciclu larg de instruire, de regulă la începutul anului şcolar. Evaluarea iniţială permite profesorului stabilirea cu suficientă exactitate, la începutul unei etape de instruire, a nivelului de pregătire al elevilor şi îşi dovedeşte utilitatea din cel puţin două puncte de vedere: în primul rând, oferă prilejul identificării din start a lacunelor acumulate sau existente în pregătirea elevilor, dar şi a măsurilor care permit eliminarea acestora, şi în al doilea rând, se constituie ca punct de reper esenţial pentru asigurarea obiectivităţii şi pertinenţei acţiunilor evaluative ulterioare. De regulă, notele obţinute la evaluarea iniţială nu sunt trecute în catalog.

*Strategia evaluativă continuă/formativă* se realizează după fiecare secvenţă de instruire (chestionare orală, lucrare de control etc.) şi are drept obiectiv, pe de o parte, monitorizarea sistematică a progresului şcolar al elevilor, iar pe de altă parte, reperarea în timp util a eventualelor disfuncţionalităţi survenite fie la nivelul activităţii de predare, fie la cel al învăţării. Acest tip de strategie cunoaşte cea mai mare frecvenţă în repertoriul acţiunilor evaluative utilizate de către profesor şi are influenţe majore atât asupra optimizării permanente a învăţării, care stă la baza obţinerii performanţei şcolare a elevului, cât şi a predării în calitatea sa de facilitator al învăţării.

*Strategia evaluativă finală/sumativă* este pusă în joc la sfârşitul unui stadiu de instruire (teză, examen etc.) şi urmăreşte constatarea eficienţei acţiunii instructiv-educative întreprinse într-un anumit interval de timp. Dorim să subliniem în acest context faptul că evaluarea finală nu este obţinută prin simpla însumarea a rezultatelor observate pe parcursul evaluării continue, ci ea reprezintă o sinteză a acestor rezultate, sinteză care este combinată cu datele obţinute pe baza evaluării finale ca acţiune distinctă.

*Evaluarea internă/curentă* a performanţelor şcolare ale elevilor se referă la ansamblul strategiilor evaluative realizate de către cadrele didactice care predau efectiv la clasele din care aceştia fac parte. În această situaţie, atât

subiectele, cât şi baremele de corectare sunt elaborate la nivel micro de către fiecare profesor în parte.

*Evaluarea externă* se suprapune, de regulă, cu situaţia examenelor şi testărilor naţionale, caz în care subiectele şi baremele de corectare sunt elaborate la nivel central, iar pentru asigurarea obiectivităţii, corectarea este realizată, în cele mai multe cazuri, de către cadre didactice care nu au predat la clasele respective.

*Evaluarea criterială* se referă la situaţia în care evaluarea se face prin raportarea performanţelor şcolare ale elevilor la obiectivele propuse, şi nu la normele statistice ale performanţelor grupului generaţional, pe când *evaluarea normativă*, destinată preponderent ierarhizării elevilor, vizează raportarea performanţelor şcolare ale acestora la un referenţial numit normă şi care este reprezentat de media statistică la nivel naţional a performanţelor şcolare ale grupului-generaţie (Ungureanu, 2001, pp. 48-58).

## 3. METODE DE EVALUARE

Sistemul de evaluare contemporan integrează metodele tradiţionale de evaluare (scrise, orale şi analiza produselor activităţii/lucrările practice) cu cele moderne/complementare. Prezentăm în continuare, de o manieră sintetică, câteva dintre acestea.

*Observarea sistematică*: modalitate prin intermediul căreia cadrul didactic completează o fişă de evaluare/observaţie a elevului, fişă ce include o serie de elemente precum tabele cu trei coloane (tipul de comportament, comportament prezent, comportament absent), în care se notează prezenţa sau absenţa unor comportamente considerate a fi semnificative pentru reuşita procesului instructive-educativ (De exemplu: *Este atent la oră? Este meticulos în realizarea sarcinii de lucru etc.*) sau indicatori asociaţi cu o scală de evaluare specifică (*Este dispus să îşi ajute colegii? – întotdeauna, uneori, rareori, niciodată*). Observarea sistematică permite nu doar identificarea elementelor la nivelul cărora este necesară intervenţia ameliorativă a cadrului didactic, ci şi monitorizarea evoluţiei în timp a elevului.

*Fișa de lucru*: instrument de evaluare scrisă folosit de regulă în vederea fixării și consolidării cunoștințelor, prin intermediul căruia, spre exemplu, li se solicită elevilor să combine un set de silabe date, să ordoneze elemente după anumite criterii, să coloreze litere, cuvinte sau imagini conform unor instrucțiuni etc.

*Referatul:* lucrare scrisă elaborată individual sau de către un grup de elevi, pe parcursul căreia este analizată și investigată o anumită tematică în baza unei bibliografii pusă la dispoziție de către cadrul didactic. În funcție de finalitățile urmărite, referatul poate fi referat de investigație științifică (cercetarea unei problematici și prezentarea rezultatelor obținute) sau referat bibliografic (bazat pe informarea documentară sau axat pe prezentarea unei biografii), ambele variante având certe valențe de ordin formativ și dezvoltând semnificativ nivelul de creativitate al elevilor (Cucoș, 2008, p. 135).

*Investigația*: este un instrument prin intermediul căruia este facilitată atât activitatea de învățare, cât și procesul evaluativ propriu-zis, constând „în solicitarea de a rezolva o problemă teoretică sau de a realiza o activitate practică pentru care elevul este solicitat să întreprindă o investigație (documentare, observarea unor fenomene, experimentare) într-un interval de timp prestabilit" (Radu, 2000, p. 224, apud Manolescu, 2010, p. 195). Marele avantaj al tehnicii investigației este familiarizarea timpurie a elevului cu specificul derulării activității de cercetare științifică.

*Proiectul*: este o tehnică de evaluare complexă, realizată individual sau colectiv și derulată pe parcursul unui interval larg de timp, de ordinul săptămânilor, care începe în clasă odată cu enunțarea temei/sarcinii de lucru, se continuă acasă prin activități de documentare și investigare a temei propuse, dar implicând și consultarea cadrului didactic în cazul apariției unor dificultăți, și care se încheie tot în clasă, odată cu prezentarea în fața colegilor a rezultatelor obținute sau a produsului realizat (Stoica, 2003, pp. 128-129).

*Portofoliul*: la fel ca și proiectul, realizarea portofoliului presupune din partea elevului un efort și o activitate de durată, constând în realizarea unei colecții de produse (fișe de documentare, referate, eseuri, pliante, desene etc.) considerate de către elev ca fiind relevante și semnificative prin prisma câmpului său de interese (Cucoș, 2008, pp. 140-141).

*Testul docimologic*: reprezintă o metodă de evaluare standardizată şi cu un grad ridicat de obiectivitate, fiind în esenţa sa un set de itemi (întrebări, sarcini de lucru) referitori la o anumită temă sau un anumit subiect. Mai multe detalii referitoare la această metodă vor fi prezentate pe parcursul subcapitolului următor.

## 4. TIPURI DE EVALUARE

La nivelul practicii educaţionale întâlnim numeroase tipuri de evaluare, clasificate după mai multe criterii. Cea mai frecvent întâlnită clasificare este cea realizată din perspectiva modului de obiectivare a performanţei şcolare, făcându-se astfel distincţia între *evaluarea scrisă, evaluarea orală şi analiza produselor activităţii*. Fiecare dintre aceste tipuri de evaluare prezintă atât avantaje, cât şi dezavantaje. Astfel, deşi evaluarea orală permite, datorită dialogului şi interacţiunii directe, o mai bună cunoaştere a nivelului de pregătire a celui evaluat, ea poate să îi dezavantajeze pe elevii mai timizi, care au evidente reţineri în a se exprima în public. La rândul său, evaluarea scrisă oferă un timp de gândire mai îndelungat, dar este mai pretenţioasă, deoarece în acest caz greşelile ortografice şi de punctuaţie devin evidente. Metoda evaluării pe baza analizei produselor activităţii (planşe, desene, interpretarea unei piese muzicale etc.) elimină într-o foarte mare măsură presiunea timpului şi reduce semnificativ anxietatea de evaluare, însă datorită faptului că profesorul evaluează un produs aflat în forma sa finită, dimensiunea formativă a demersului evaluativ este relativ redusă.

Indiferent de tipul de evaluare utilizat, cadrul didactic trebuie să acorde o atenţie specială elaborării sarcinilor de lucru, luând în calcul câteva exigenţe metodologice, dintre care amintim:

- nivelul de dificultate (sarcini de lucru prea facile sau cu un nivel extrem de ridicat de dificultate pot distorsiona rezultatele evaluării);
- claritatea formulării sarcinii de lucru (se vor evita formulările cu grad crescut de ambiguitate, de genul *Esenţa evaluării didactice*);
- timpul de lucru (se recomandă ca elevilor să li se ofere un timp de lucru de aproximativ 2,5 ori mai mare decât timpul necesar cadrului didactic pentru a rezolva sarcina de lucru respectivă).

O atenție specială este acordată elaborării testelor de cunoștințe/ docimologice. Elaborarea unui test de cunoștințe presupune parcurgerea mai multor etape: precizarea competențelor/performanțelor care urmează a fi evaluate, selectarea conținuturilor care vor face obiectul evaluării, elaborarea itemilor și stabilirea succesiunii lor în cadrul testului, precizarea punctajului corespunzător fiecărui item, realizarea grilei de corectare, validarea și standardizarea testului prin aplicare la un lot relativ restrâns de elevi, iar în final implementarea sa pe scară largă.

O altă abordare a problematicii etapelor parcurse în elaborarea și aplicarea testelor de cunoștințe o regăsim la profesorul Cucoș, care distinge cinci astfel de momente: precizarea obiectivelor, documentarea științifică prealabilă, avansarea de ipoteze (conceperea unor sarcini de lucru reprezentative pentru materia respectivă), experimentarea testului și analiza statistică a rezultatelor obținute în vederea ameliorării acestuia (Cucoș, 2008, pp. 216-217).

Așa după cum precizam anterior, testele de cunoștințe includ în structura lor o succesiune de itemi. Literatura de specialitate menționează următoarele trei tipuri principale de itemi: itemi obiectivi (întrebări închise, cu variante de răspuns), itemi semiobiectivi și itemi subiectivi, respectiv întrebări deschise, fără variante de răspuns (Stoica, 2003, pp. 95-122, apud Cucoș, 2008, p. 219).

*Itemii obiectivi* se prezintă sub forma unor întrebări închise, unde elevului i se pretinde să identifice și să bifeze/încercuiască varianta de răspuns corectă. În funcție de modul lor de structurare, itemii obiectivi pot fi de mai multe feluri:

- Itemi cu alegere dual, de tipul adevărat/fals (De exemplu: *Paris este capitala Franței. A F*);
- Itemi cu alegere multiplă (De exemplu: *Capitala Franței este: a. Roma, b. Lyon, c. Paris.*);
- Itemi de tip pereche/încrucișați, în cazul cărora elevului i se solicită să pună în corespondență două clase de elemente (De exemplu: *Coloana din stânga va cuprinde nume de țări: România, Bulgaria, Cehia, Ungaria, iar Coloana din dreapta nume de capitale: Praga,*

*București, Budapesta, Sofia, iar elevul va uni cu o linie fiecare țară cu capitala acesteia*).

*Itemii semiobiectivi* se referă la o categorie intermediară de întrebări, situată între itemii obiectivi și cei subiectivi, itemi în cazul cărora elevului i se solicită să își construiască parțial sau total răspunsul, iar nu să îl aleagă dintre mai multe variante. Itemii semiobiectivi pot fi itemi cu răspuns scurt, itemi de completare sau pot îmbrăca forma unor întrebări structurate (Manolescu, 2010, p. 202).

- Itemii cu răspuns scurt exprimă cerințe punctuale care necesită răspunsuri concrete, uneori chiar limitate la un anumit număr de cuvinte (de exemplu: *Definiți evaluarea didactică, Enumerați funcțiile evaluării didactice etc.*);
- Itemii de completare, așa după cum indică și numele lor, se prezintă sub forma unui text lacunar, incomplet, elevului revenindu-i sarcina de a completa spațiile goale (de exemplu: *Organul care asigură circulația sângelui în organism este ...*);
- Întrebările structurate reprezintă un set de sarcini exprimate prin intermediul unor itemi obiectivi și/sau semiobiectivi la care elevul trebuie să răspundă având ca punct de plecare un fragment de text, o imagine, datele dintr-un tabel etc. (de exemplu: *„Evaluarea didactică este un procedeu psihopedagogic complex de stabilire a valorii unor procese, comportamente, performanțe de ordin instructiv-educativ prin raportarea acestora la un set de criterii prestabilite, cu valoare de etalon". 1. Evaluarea didactică este un proces prin intermediul căruia profesorul judecă prestația școlară a elevului? A F; 2. De ce evaluarea didactică nu este sinonimă cu activitatea de măsurare? etc.*).

*Itemii subiectivi* se înscriu în categoria întrebărilor deschise, unde elevul are libertatea și responsabilitatea în același timp de a elabora și formula așa cum consideră el de cuviință răspunsul la sarcina/sarcinile de lucru. Literatura de specialitate (Cucoș, 2008, pp. 225-228; Bocoș & Jucan, 2017, p. 208) consemnează două tipuri de astfel de itemi: itemi de tipul rezolvării de probleme sau a situațiilor-problemă și itemi de tip eseu.

- Itemii de tipul rezolvării de probleme solicită din partea elevului creativitate și presupune identificarea de soluții pentru o problemă sau situație-problemă concretă (de exemplu: *Identificați cauzele scăderii apetitului pentru lectură al elevilor și propuneți soluții de remediere a acestei situații*);
- Itemii de tip eseu, așa după cum sugerează și denumirea lor, sunt itemi de tipul compunere pe o anumită temă. Itemii de tip eseu pot fi clasificați din punctul de vedere al extinderii în eseuri cu răspuns scurt (de exemplu: *Explicitați în 10-15 rânduri locul și rolul evaluării didactice în cadrul procesului de învățământ*) și eseuri cu răspuns extins (de exemplu: *Elaborați un eseu cu titlul „Relația motivație-performanță în învățare"*).

Din punctul de vedere al gradului de structurare distingem între *eseul structurat/semistructurat* (de exemplu: Elaborați un eseu pe tema funcției motivaționale a evaluării didactice având în vedere următoarele repere: definiția motivației, tipurile de motivație, zona de optim motivațional, precum și rolul temperamentului ca mediator al reacției elevului față de nota/calificativul primit) și *eseul nestructurat* sau liber (de exemplu: Realizați un eseu prin intermediul căruia să evidențiați importanța relației școală-familie din perspectiva randamentului școlar al elevului).

Indiferent de tipul metodelor și instrumentelor de evaluare utilizate, cadrul didactic va trebui să parcurgă mai multe etape și să aibă în vedere mai multe elemente în construcția și elaborarea probelor de evaluare: precizarea obiectivelor vizate – cognitive, afectiv-motivaționale, comportamentale, selectarea conținuturilor ce urmează a fi verificate pe baza relevanței acestora, stabilirea nivelului de dificultate al sarcinii de lucru, formularea unor sarcini de lucru clare, cu grad redus de ambiguitate, timpul de lucru alocat etc. (Stan & Catalano, 2019).

De asemenea, în proiectarea și realizarea probei de evaluare cadrul didactic trebuie să aibă în vedere cu precădere asigurarea relevanței, validității, fidelității și obiectivității acesteia (Stan, 2001).

Relevanța docimologică se referă la relația dintre obiectul evaluării și strategiile implicate în acest sens, respectiv la măsura în care evaluarea didactică, prin conținutul și modul său de realizare, este capabilă să ofere

elevului şi profesorului un plus informaţional non-redundant cu privire atât a nivelul de pregătire atins, cât şi la nivelul şi posibilităţile de optimizare a procesului instructiv-educativ în ansamblul său.

O problematică aparte este reprezentată de validarea testelor de cunoştinţe. În linii generale, validitatea exprimă gradul de corelaţie dintre testul de cunoştinţe în calitatea sa de predictor al performanţei şcolare şi performanţa şcolară efectivă. O atenţie specială este acordată validităţii concurente (corelarea rezultatelor la testul de cunoştinţe cu datele privind performanţa şcolară a elevilor obţinute prin alte instrumente) şi validităţii de conţinut (congruenţa itemilor ce compun testul de cunoştinţe cu domeniul performanţial vizat).

Validitatea oricărui instrument de măsură se stabileşte, în termeni generali, în funcţie de gradul în care acesta măsoară bine ceea ce îşi propune să măsoare sau pretinde că măsoară. Pornind de la această constatare, putem afirma că validitatea docimologică a evaluării didactice este în fapt expresia concordanţei dintre rezultatele obţinute ca urmare a utilizării acestor probe de evaluare şi nivelul real al performanţelor şcolare ale elevilor.

Fidelitatea docimologică se referă la mărimea varianţei survenite în cazul unor evaluări didactice repetate la nivelul unei populaţii şcolare în sensul că cu cât această varianţă este mai mică, cu atât gradul de fidelitate al probei respective este mai mare. Termenul de fidelitate desemnează astfel stabilitatea aşteptată a rezultatelor obţinute în cazul unor măsurări repetate.

Obiectivitatea docimologică exprimă cerinţa eliminării sau limitării acţiunii oricăror factori, interni sau externi, care ar putea conduce sau contribui la denaturarea evaluării performanţei şcolare a elevilor. În situaţia dealâ a unui test de evaluare standardizat, nota sau calificativul obţinut de un elev trebuie să fie acelaşi, indiferent cât de mare ar fi numărul evaluatorilor care corectează şi notează proba respectivă.

## 5. APRECIEREA REZULTATELOR ŞCOLARE

Aprecierea este superpozabilă cu procesul emiterii unor judecăţi de valoare, prin intermediul acestei operaţii, pe baza informaţiilor culese prin măsurare, dar şi prin alte surse mai mult sau mai puţin formale (observare

etc.) se stabileşte valoarea rezultatelor şcolare, precum şi a procesului de învăţare (Manolescu, 2010, p. 108).

Literatura de specialitate consacră spaţii ample problematicii modului de obiectivare a rezultatelor şcolare. Una dintre cele mai comprehensive abordări a taxonomiei rezultatelor şcolare evidenţiază următoarele ipostaze: cunoştinţe acumulate şi integrate, capacitate de operare şi aplicare a achiziţiilor dobândite, dezvoltarea capacităţilor intelectuale şi nivelul conduitelor şi trăsăturilor de personalitate (Cucoş, 2008, pp. 84-85).

Principalele criterii de apreciere a rezultatelor şcolare ale elevilor, aşa după cum precizam anterior pe parcursul subcapitolului 1, sunt reprezentate de cerinţele programei, nivelul clasei din care aceştia fac parte şi nivelul performanţelor lor anterioare. Precizăm faptul că la nivelul realităţii şcolare asistăm de cele mai multe ori la o apreciere multicriterială ce combină cele trei repere anterior menţionate.

În ceea ce priveşte sistemele de apreciere a rezultatelor şcolare, deşi acestea diferă de la ţară la ţară, ele pot fi clasificate în două categorii principale: sisteme de apreciere cantitative, cuantificate numeric (de la 1 la 5, de la 1 la 10 sau chiar de la 1 la 20) şi sisteme de apreciere calitative, unde cuantificarea se realizează prin expresii verbale generice, de tipul calificativelor. Altfel spus, semnificarea ca şi componentă a procesului evaluativ nu face altceva decât să mijlocească exprimarea rezultatelor operaţiei de măsurare fie sub formă cifrică – *note*, fie sub forma unor aprecieri verbale – *calificative*.

*Nota* şcolară este o modalitate de codare a nivelului performanţei şcolare sub formă cifrică, în conformitate cu reguli anterior precizate şi constante în timp. Notarea presupune, aşadar, căutarea la nivelul performanţei şcolare a unor caracteristici corespunzând unui model de referinţă ideal al respectivei performanţe şi utilizarea în acest sens a unei scale de măsură riguros construite, respectiv scala de intervale. Specific scalei de intervale este faptul că originea scalei este una convenţională, neexistând un punct zero impus de natura fenomenului măsurat, aşa după cum şi nivelul maxim al scalei respective este tot unul convenţional. Aceasta înseamnă în fapt, spre exemplu, că este fundamental greşit să afirmăm că un elev de nota 5 este de

două ori mai puţin performant decât un elev care are nota 10 doar pentru că 2 înmulţit cu 5 fac 10.

*Calificativul*, la fel ca şi nota şcolară, exprimă sub formă convenţională nivelul de congruenţă dintre performanţa şcolară şi standardele docimologice alese ca sistem de referinţă, cu deosebirea că, în acest caz, modalitatea de codare nu mai este una cifrică, ci una bazată pe formulări lingvistice de genul „foarte bine", „bine", „suficient", „insuficient" – cazul învăţământului primar, existând însă şi alte variante, dintre care amintim posibilitatea formulărilor dihotomice de tipul „admis" sau „respins".

## 6. FACTORI PERTURBATORI/ERORI ÎN EVALUAREA ŞCOLARĂ

Asigurarea caracterului obiectiv al evaluării didactice reprezintă una dintre condiţiile de bază pentru ca feedbackul oferit de către aceasta să poată conduce la optimizarea efectivă a procesului instructiv-educativ. Cu toate acestea, la nivelul demersului evaluativ pot să intervină o serie de factori perturbatori. Prezentăm în continuare (Stan, 2001) cele mai frecvente surse de eroare care, prin acţiunea lor, pot diminua obiectivitatea evaluării didactice.

*Eroarea instrumentală.* Eroarea instrumentală se referă la faptul că obiectivele esenţiale ale evaluării sunt înlocuite în timp cu obiective de ordin secundar, iar criteriile secundare fie pot lua locul celor principale, fie sunt inadecvat mixate cu acestea. Astfel, spre exemplu, profesorul poate ajunge, din motive mai mult sau mai puţin justificate, în situaţia de a substitui obiectivele sau criteriile importante ale evaluării cu obiective sau criterii elaborate ad-hoc, inadecvate strategiei evaluative iniţiale. Profesorul poate fi astfel tentat să se ghideze în demersul său evaluativ după unele aspecte de ordin secundar sau doar corelative obiectivelor principale ale evaluării, cum sunt scrisul caligrafic sau cu alineat, prescurtările în text, acurateţea, sistematicitatea sau fluenţa răspunsului elevului etc.

*Eroarea încadrării globale.* Eroarea încadrării globale, cunoscută în literatura de specialitate şi sub numele de „efectul halo", se referă la aprecierea şi semnificarea performanţei şcolare efective prin extrapolarea şi

corelarea acesteia cu performanţele şcolare globale, anterioare ale elevului. Ne referim în acest sens la faptul că, spre exemplu, notele anterioare ale elevului la materia respectivă sau la alte obiecte de studiu constituie adeseori un important reper de apreciere pentru demersul evaluativ realizat de către profesor. Astfel, profesorul manifestă tendinţa de a-şi armoniza modul de apreciere a performanţelor şcolare ale elevului în raport cu notele pe care acesta le-a acordat anterior sau în raport cu notele pe care elevul le are la alte discipline.

*Eroarea succesiunii.* Eroarea succesiunii sau *eroarea de contrast*, cum mai este ea numită, se manifestă ca urmare a scoaterii reciproce în evidenţă a două performanţe şcolare de niveluri diferite. Altfel spus, un răspuns foarte bun face ca un răspuns ulterior slab să apară ca fiind mai slab decât este în realitate, aşa după cum un răspuns bun care urmează unuia slab pare mai bun decât este de fapt. Eroarea succesiunii se manifestă ca tendinţă la nivelul profesorului, de cele mai multe ori involuntară, de a transforma comparaţia performanţelor şcolare consecutive din suport pentru o evaluare cât mai obiectivă şi mai adecvată realităţii educaţionale în factor ponderator, adesea distorsionant, al aprecierii performanţelor şcolare.

Tipul de raţionament la care profesorul recurge în acest caz este unul de factură inferenţială, fapt ce conduce la distorsionarea evaluării didactice fie în sens proactiv, fie în sens compensatoriu:

a. distorsionarea proactivă se datorează faptului că, spre exemplu, aşa după spuneam anterior, un răspuns slab care urmează unuia foarte bun pare pentru profesor mai slab decât în realitate;
b. distorsionarea compensatorie se produce în condiţiile în care profesorul constată pe baza performanţei şcolare de moment a unui elev inexactitatea evaluării performanţei şcolare a elevului care a răspuns înainte, însă, nemaiputând aduce corecturi acesteia, va distorsiona, pe motivul păstrării proporţiilor, şi performanţa şcolară evaluată curent. Dorim să subliniem în acest context faptul că eroarea succesiunii se manifestă atât în situaţia răspunsurilor orale, cât şi a probelor de evaluare scrisă.

*Efectul de obişnuinţă.* Efectul de obişnuinţă se referă la faptul că profesorul manifestă o anumită inerţie în evaluarea performanţei şcolare efective a elevului, inerţie concretizată în faptul că demersul evaluativ al profesorului se originează mai degrabă în credinţele, presupunerile şi aşteptările personale cu privire la nivelul respectivei performanţe decât în situaţia şcolară reală de moment. Astfel, performanţa şcolară efectivă ajunge să fie analizată şi tratată oarecum superficial de profesor, demersurile apreciative ale acestuia fiind ghidate într-o foarte mare măsură de evaluările şi notele date anterior, şi nu de cele constatate în planul realităţii şcolare imediate. Efectul de obişnuinţă presupune din partea profesorului existenţa unui anumit conformism apreciativ, conformism dictat în esenţă de ideea că nivelul performanţei şcolare efective nu poate cunoaşte pe termen scurt salturi spectaculoase. Dorim să remarcăm în acest context faptul că efectul de obişnuinţă generează tendinţa conservării în timp a unei anume aprecieri şcolare (calificativ sau notă), mai ales în sensul limitării abaterilor în direcţie ascendentă ale acestora, acţiunea limitatoare în direcţia descendentă fiind mai puţin evidentă. Cu alte cuvinte, profesorul îşi „conformează" aprecierile unui anumit nivel al performanţei şcolare, acceptat ca relevant şi corect, abaterile în sens pozitiv fiind considerate accidentale sau etichetate apriori ca erori de apreciere. Abaterile în sens negativ sunt însă mult mai uşor acceptate şi sunt puse de cele mai multe ori pe seama unor carenţe în pregătirea şcolară.

*Efectul de anticipare.* Efectul de anticipare sau *efectul oedipian al prezicerii* acţionează asupra evaluării didactice de o manieră similară cu efectul de obişnuinţă. Multă vreme aceste două efecte au fost identificate şi suprapuse sub numele generic de efectul oedipian al prezicerii. Analizând însă modul de manifestare a acestui efect, se constată existenţa în fapt a două efecte aparent asemănătoare, dar distincte: efectul de obişnuinţă, tratat anterior, şi efectul de anticipare. Diferenţa majoră între cele două efecte constă în faptul că, dacă efectul de obişnuinţă se originează în eludarea performanţei şcolare efective sau tratarea acesteia cu superficialitate în virtutea fenomenului de inerţie apreciativă, efectul de anticipare are drept principală cauză tendinţa profesorului de a face predicţii cu privire la nivelul performanţelor de care este considerat a fi capabil elevul. Problema majoră în acest caz nu constă

în demersul anticipativ în sine, ci în faptul că actorii actului educațional manifestă tendința, mai mult sau mai puțin conștientizată, de a-și autovalida anticipările. Astfel, un profesor care anticipează că nivelul performanței școlare efective a elevului se va situa la un anumit nivel va manifesta tendința involuntară de a-și valida predicția, justificând în acest fel teoria profeției care se autoîndeplinește. Capacitatea de a face predicții valide este în fapt considerată de către profesor drept măsură a capacității sale de a cunoaște elevii, abaterile de natură anticipativă fiind de multe ori considerate ca eșecuri profesionale. Astfel, în cazul unei predicții de genul „X este un elev bun și răspunsul său va fi pe măsură" profesorul va încerca involuntar să-și autoconfirme prezicerea, fiind extrem de receptiv la răspunsurile corecte și trecând cu vederea eventualele omisiuni sau inadvertențe. Fenomenul se manifestă identic și în situația unei predicții de genul „X este un elev slab, deci și răspunsul său va fi de acest nivel", caz în care receptivitatea profesorului se va concentra asupra greșelilor elevului, aspectele pozitive fiind considerate oarecum colaterale și accidentale.

*Efectul constantei personale.* Efectul constantei personale sau „ecuația personală", cum mai este numit acest efect, însoțește în permanență demersul evaluativ al profesorului, fiind practic fundalul pe care se manifestă și capătă consistență specifică toate celelalte tipuri de erori și efecte parazite. Efectul constantei personale are astfel o influență de factură reziduală asupra evaluării didactice, generând pe parcursul timpului abateri apreciative constante în raport cu nivelul real al performanței școlare efective. Efectul constantei personale se referă la faptul că profesorul este, prin firea și natura sa, înclinat fie spre exigență și severitate, fie spre lejeritate apreciativă și indulgență. Astfel, exigența se concretizează în tendința subiecților acțiunii educaționale de a lua ca punct de referință nivelul maxim al performanței potențiale, accentul fiind pus pe distanța care îl separă pe elev de acest nivel, pe când indulgența are ca mod de manifestare predispoziția de a lua în calcul nu distanța care îl desparte pe elev de acest maxim performanțial, ci efortul depus de către acesta pentru a ajunge la o anumită performanță. Generozitatea apreciativă se obiectivează la nivelul profesorului în centrarea pe note sau calificative de nivel superior nivelului performanței școlare efective. Acest fapt este determinat de regulă de presupoziția profesorului că o astfel de atitudine este de natură să încurajeze și să impulsioneze elevul în efortul său de învățare. În

opoziţie cu generozitatea apreciativă, exigenţa profesorului este concretizată în predispoziţia acestuia de a acorda note sau calificative inferioare nivelului performanţei efective a elevului şi are la bază presupoziţia că notele mici sunt cele care motivează sau constrâng elevul să depună un efort şcolar sporit.

Precizăm faptul că acţiunea factorilor distorsionanţi ai evaluării didactice este una conjugată. Mai mult decât atât, acestor erori în evaluare li se pot adăuga anumite discordanţe determinate de variabile accidentale, cum ar fi, spre exemplu, dispoziţia de moment sau starea de oboseală a elevului sau profesorului.

## 7. EVALUAREA ACTIVITĂŢILOR DIDACTICE ASISTATE DE TIC

În ultimii ani, activităţile didactice curente integrează frecvent mijloacele specifice tehnologiei informaţiei şi a comunicaţiilor (TIC) şi NTIC în strategiile alese pentru diverse discipline şcolare, nu doar pentru cele care se bazează exclusiv pe aceasta componentă.

Iniţial, calculatorul era prezent doar la orele de informatică sau uneori, timid, la alte discipline, dar în prezent orice sală de clasă are în dotare minimum un astfel de dispozitiv. Generaţia nativilor digitali are deschiderea de a utiliza extins şi eficient acest mijloc care facilitează mult procesul de învăţământ. Astfel, calculatorul sau substitutele lui (laptop, telefon, tabletă) dotate cu internet sunt parte integrantă din demersul didactic obişnuit.

Activităţile didactice asistate de TIC presupun atât demersurile de predare-învăţare, cât şi pe cele de evaluare. Proiectarea activităţilor didactice porneşte uneori chiar de la această componentă strategică actuală, deoarece lecţia poate implica utilizarea unui software educaţional, a unei platforme specifice sau a unei anumite aplicaţii. Acestea pot înlocui lecţia clasică propriu-zisă sau pot servi ca demers didactic sau metodologie complementară celor tradiţionale.

Abordările actuale delimitează noi zone de tehnologizare a educaţiei, depăşind aria de E-learning prin extinderea domeniului TIC la M-learning. Mobile-learningul este „o nouă paradigmă, care creează un nou mediu

educaţional, prin care educaţii au acces la suporturile de curs, instrucţiuni şi aplicaţii oricând, de oriunde" (Cucoş, 2006, p. 144). În plus, am spune noi, reprezintă o repoziţionare a E-learningului în zona de mobilitate şi datorită creşterii masive a numărului de utilizatori de telefoane mobile şi tablete, dar şi scăderea vârstei de achiziţionare a acestora.

La rândul său, evaluarea se doreşte a fi aliniată trendului noilor tehnologii. Iniţial, procesul de integrare a acestora în evaluare a vizat mai degrabă măsurarea şi aprecierea ca operaţii în demersul evaluativ, vizându-se dimensiunea strict obiectivă a demersului de predare-învăţare (Cucoş, 2006). Însă dincolo de aspecte precum cât de obiectiv se evaluează prestaţia elevilor cu ajutorului unui dispozitiv informatic reţinem avantajul major al utilizării TIC – viteza de procesare şi distribuire a informaţiei. Acest fapt asigură prin excelenţă sprijinul tehnologiei în evaluare, deoarece oferă rapiditate în comunicarea răspunsurilor, dar şi a feedbackului sau a rezultatelor înregistrate de către elevi.

Evaluarea cu ajutorul tehnologiei informatice se poate realiza sub diverse forme:

a. *testele sau probele standardizate* rulate pe dispozitive sau online, cu oferire imediată de feedback, care pot să fie sau nu incluse în softuri sau tutoriale de tip tutorial (conceptul vizează lecţii de tip electronic, generate cu sau fără sprijinul cadrului didactic) sau care au fost create special pentru evaluarea elevilor.
b. *lucrările sau sarcinile de lucru realizate pe platforme educaţionale* (de tipul open learning, distance learning, blended learning). De exemplu: Socratic, MyKoolio, Intuitex etc.

*E-portofoliul* este probabil cea mai utilizată variantă a evaluării produselor activităţii elevilor din ultimul timp. Acesta este „o colecţie digitală personală de informaţii care descrie şi ilustrează cunoştinţele" (Catalano, 2018, p. 114). Portofoliul digital, ca şi cel tradiţional, este un produs complex, realizat pe parcursul unei perioade mai mari de timp. Acesta se realizează conform unei teme date având surse de informare riguros selectate. Un portofoliu electronic nu este un pachet software specific, ci mai mult o combinaţie de proces (o serie de activităţi) şi produs (rezultatul final al

rocesului de e-portofoliu). Portofolii de prezentare pot fi create folosind o arietate de instrumente, atât statice, de tip desktop, cât şi online (Barrett, 011).

Dincolo de avantajele evidente pe care ni le oferă utilizarea TIC în rocesul evaluativ: rapiditate, eficienţă, interactivitate şi conectivitate, este ecesar să evidenţiem şi câteva dintre provocările pe care integrarea teh- ologiei în şcoală le poate ridica: accesul limitat la resursele tehnologice în numite zone geografice din ţară (localităţi rurale izolate, buget insuficient locat asigurării conectării la internet a acestora, lipsa telefoanelor de tip martphone etc.) sau insuficienta deschidere a cadrului didactic către abor- area variantelor alternative de predare-învăţare-evaluare.

## 8. EVALUAREA DOCUMENTELOR CURRICULARE

*Planurile-cadru*, fiind documente oficiale elaborate în conformitate cu :gislaţia naţională (*Legea educaţiei naţionale*, nr. 1/2011, cu modificările şi ompletările ulterioare, *Metodologia privind elaborarea şi aprobarea curri- ulumului şcolar – planuri-cadru de învăţământ şi programe şcolare*, O.M. 593/18.06.2014) şi corelate cu noile priorităţi ale UE privind cadrul euro- ean de cooperare în domeniul educaţiei şi formării profesionale, presupun cţiuni evaluative sistematice, potrivit unor indicatori/criterii/principii spe- ifice, necesare optimizării procesului instructiv-educativ în ansamblul său.

Evaluarea calităţii curriculumului proiectat urmăreşte aprecierea alorii documentelor curriculare, în scopul perfecţionării permanente acestora. Evaluarea planurilor-cadru se face după un set de criterii care e referă la elemente ca fundamentarea teoretico-metodologică, relevanţă, ıncţionalitate şi fezabilitate. Setul de criterii este stabilit de ISE (Institutului e Ştiinţe ale Educaţiei) şi completat, în cazul învăţământului profesional i tehnic, cu criterii specifice, elaborate de CNDIPT (Centrul Naţional de )ezvoltare a Învăţământului Profesional şi Tehnic). Principiile aferente ecărui criteriu de evaluare fac trimitere la indicatorii de realizare, asigurând stfel consistenţa internă la nivelul structurii procesului evaluativ.

Prezentăm în continuare, de o manieră sintetică, cadrul relaţional ıstituit între criteriile de evaluare, principii şi indicatorii de realizare.

| | | |
|---|---|---|
| idamenta-<br>teoretico-<br>odologică | Principiul selecţiei şi al ierarhizării domeniilor cunoaşterii umane şi ale culturii | – stabilesc un mod explicit de organizare pe domenii de studiu/ discipline/module de pregătire |
| | Principiul compatibilizării cu tendinţele naţionale şi europene din domeniul educaţiei | – elaborarea este în concordanţă cu prevederile legislative;<br>– susţin dezvoltarea progresivă a competenţelor-cheie europene (prin domenii de studiu/discipline/ module de pregătire şi prin ponderi relevante pentru formarea acestora) şi sunt corelate cu prevederile Cadrului naţional şi european al calificărilor, corespunzător ciclului respectiv de şcolaritate; |
| | Principiul corelării abordărilor disciplinare cu cele de tip multi-, pluri-, inter- şi transdisciplinar | – prin selecţia şi gruparea disciplinelor de studiu (discipline şcolare sau module de studiu specifice, grupate în arii curriculare), planurile-cadru de învăţământ depăşesc abordările disciplinare, prin deschideri către multi-, pluri-, inter- şi transdisciplinaritate; |
| evanţă | Principiul relevanţei şi racordării la social | – susţin dezvoltarea profilului de formare specific ciclului de şcolaritate respectiv şi includ domenii de studiu/discipline/ module de pregătire care sunt relevante din perspectiva contextului sociocultural naţional şi european/internaţional;<br>– favorizează tipuri variate de ieşiri din sistem (către învăţământul post-obligatoriu şi către piaţa muncii) |

| | | |
|---|---|---|
| | Principiul corelării cu particularităţile de vârstă ale elevilor | – realizează o selecţie a domeniilor de studiu/disciplinelor/modulelor de pregătire şi asigură o pondere a acestora relevantă pentru vârsta elevilor şi pentru caracteristicile psihosociale ale acestora, pentru profilul de formare corespunzător ciclului de şcolaritate respectiv |
| | Principiul echilibrului | – permite raţionalizarea efortului intelectual prin distribuţia echilibrată a orelor pe parcursul unei săptămâni de şcoală/zile de şcoală, corespunzător curbei capacităţii de efort şcolar;<br>– include domenii de studiu/ discipline/module de pregătire relevante pentru dezvoltarea tuturor dimensiunilor personalităţii umane;<br>– asigură o corelare funcţională între pregătirea obligatorie (trunchi comun) şi cea opţională (curriculum la decizia şcolii), pentru gimnaziu – pregătirea obligatorie (trunchi comun), pregătirea în profil, specializare (curriculum diferenţiat) şi cea opţională (curriculum la decizia şcolii/curriculum în dezvoltare locală), pentru liceu |
| | Principiul egalităţii şanselor | – stabileşte un trunchi comun relevant pentru pregătirea generală a tuturor elevilor care frecventează un nivel de studiu, în condiţiile existenţei unor componente obligatorii ale parcursului şcolar;<br>– planul-cadru de învăţământ specific unei alternative |

| | | |
|---|---|---|
| | | educaţionale oferă elemente de compatibilizare cu planul-cadru de învăţământ valabil la nivel naţional;<br>– răspund specificităţii formei de organizare a învăţământului (cu frecvenţă, cu frecvenţă redusă) |
| | Principiul flexibilizării/ individualizării curriculumului | – structurarea planurilor-cadru de învăţământ pe două componente: pregătire obligatorie (trunchi comun) şi opţională (curriculum la decizia şcolii), pentru gimnaziu, şi pe trei componente: pregătire obligatorie (trunchi comun), pregătirea în profil, specializare (curriculum diferenţiat) şi opţională (curriculum la decizia şcolii/ curriculum în dezvoltare locală), pentru liceu;<br>– existenţa plajei orare (numărul minim/maxim de ore) la nivelul disciplinelor de studiu/modulelor de pregătire incluse în curriculumul la decizia şcolii/curriculumul în dezvoltare locală |
| | Principiul coerenţei pe verticală şi pe orizontală | – disciplinele de studiu/modulele de pregătire şi ponderile alocate acestora sunt corelate pe verticală, în succesiunea anilor de studiu, iar ponderile alocate acestora sunt corelate pe orizontală, pe parcursul unui an de studiu (în vederea evitării suprapunerilor sau a contradicţiilor între discipline şi în vederea asigurării complementarităţii acestora);<br>– asigură, din perspectiva numărului de ore, condiţii pentru trecerea adecvată de la un ciclu educaţional la altul |

| Criterii de evaluare | Principii | Indicatorii de realizare |
|---|---|---|
| Fezabilitate | Principiul adecvării la contextul socioeconomic, cultural şi educaţional | – asumă, prin propunerile formulate, un set de condiţii de implementare, curente şi viitoare |

Tabelul 1. Criterii de evaluare a planurilor-cadru de învăţământ (http://www.ise.ro/wp-content/uploads/2015/12/Criterii-de-evaluare-a-planurilor-cadru.pdf)

Prezentăm în continuare, având ca resurse bibliografice de bază O.M. privind *Metodologia de evaluare a calităţii proiectelor de manuale şcolare pentru învăţământul preuniversitar* nr. 3.103, din 28.01.2019, precum şi *Programul naţional de dezvoltarea a competenţelor de evaluare ale cadrelor didactice* elaborat de Centrul Naţional pentru Curriculum şi Evaluare în învăţământul preuniversitar, principalele repere avute în vedere în evaluarea programelor şcolare, manualelor şi auxiliarelor.

*Programa şcolară* este principalul document curricular care programează demersul didactic către îndeplinirea obiectivelor şi a finalităţilor procesului educaţional. Din perspectivă metodologică, evaluarea programelor şcolare se face după criterii care vizează relevanţa, coerenţa şi aplicabilitatea. Setul de criterii este stabilit de ISE şi este transmis grupurilor de lucru anterior procesului de elaborare a programelor şcolare. Similar planurilor-cadru, setul de criterii se completează, în cazul învăţământului profesional şi tehnic, cu criterii specifice, elaborate de CNDIPT.

În acelaşi timp, la nivelul ministerului de resort sunt efectuate evaluări ale programelor şcolare pe baza unor chestionare aplicate în şcoli, adresate elevilor, profesorilor şi părinţilor, în scopul fundamentării proiectelor şi deciziilor la nivelul politicilor educaţionale. Corelativ indicatorilor de evaluare a programelor şcolare, sunt elaborate la nivel central şi standardele de performanţă, urmând ca în sistem descentralizat, la nivelul unităţilor de învăţământ, să fie stabiliţi descriptorii de performanţă, respectiv criteriile de notare (MECT, 2008).

*Manualul școlar*, la rândul său, face obiectul unei activități evaluative riguroase. În Metodologia de evaluare a calității proiectelor de *manuale școlare* pentru învățământul preuniversitar nr. 3.103, din 28 ianuarie 2019, care reglementează procesul de evaluare a calității manualelor școlare, regăsim criteriile tehnice de calitate și normele de bază ce permit aprobarea utilizării acestora. Principalele criterii vizate în procesul de evaluare a manualului școlar se referă la structura și conformitatea acestuia, organizarea tematică, conținutul științific, precum și la activitățile de evaluare aferente.

Pentru măsurarea calității conținutului științific al manualului se au în vedere următorii indicatori: rigoarea, corectitudinea științifică a conținutului manualului; abordarea conținutului manualului în concordanță cu nivelul de dezvoltare a elevilor, calitatea relațiilor logice/specifice între conținuturile manualului; rolul și ponderea conceptelor noi în structura conținuturilor manualului, calitatea valorificării conținuturilor declarative, explicativ-interpretative și procedurale, în conformitate cu specificul disciplinei școlare, calitatea relațiilor intra- și interdisciplinare din conținutul manualului.

În evaluarea manualelor regăsim și indicatori care se referă la calitatea ilustrațiilor și a tehnoredactării (adecvarea ilustrațiilor și a tehnoredactării la conținutul manualului, coerența și calitatea machetei manualului, potențialul acestuia de a orienta învățarea, corectitudinea tehnoredactării, claritatea ilustrațiilor, armonia și realismul cromatic al întregului manual, calitatea impactului ilustrațiilor asupra elevilor, calitatea echilibrului text-ilustrație).

Pentru a evalua calitatea contribuției manualului la organizarea și conducerea procesului de învățare, principalii indicatori de referință sunt: calitatea valorificării în conținutul manualului a obiectivelor de referință sau a competențelor specifice prevăzute de programa școlară, existența posibilităților de valorificare a unor moduri variate de instruire (individual, în grup, frontal) și de interacțiune comunicațională, valorificarea achizițiilor învățării în contexte noi, atât teoretice, cât și practice, calitatea valorificării demersurilor inductive/deductive/analogice implicate în activitatea de învățare, calitatea aplicațiilor propuse în manual și potențialul lor de a solicita diferite modalități de rezolvare a sarcinilor (oral, în scris și practic),

calitatea schemelor, a rezumatelor, a tabelelor etc. de a consolida și sistematiza achizițiile învățării, existența diferitelor posibilități (modalități tradiționale și complementare de evaluare) de valorificare de către elevi a achizițiilor de învățare anterioare, varietatea aplicațiilor propuse în manual din punct de vedere al gradării nivelului de dificultate, precum și concordanța dintre aplicațiile propuse în manual și standardele naționale de evaluare.

Pentru evaluarea elementelor de conformitate în cazul *manualului digital*, itemii vizați se referă la: rularea prin intermediul browserelor, fără a fi necesară nicio operație de instalare, utilizarea în varianta standard a browserului fără a fi necesară instalarea niciunui software suplimentar, inclusiv add-on, plug-in, accesarea printr-un fișier standard, de tipul index.html, consistența navigării, care permite parcurgerea manualului și revenirea la activitatea de învățare precedentă, măsura în care conținutul implementează un set de reguli de ergonomie care să asigure o rulare ușoară a materialului electronic, scalarea paginilor (responsive web design), dacă structura grafică a ecranelor este funcțională, dacă varianta digitală cuprinde integral conținutul manualului în variantă tipărită, având în plus (sau în locul ilustrațiilor de pe hârtie) elemente specifice precum: exerciții interactive, jocuri educaționale, animații, filme și simulări, dacă toate activitățile multimedia interactive de învățare AMII (statice, animate și interactive) funcționează în contextul parametrilor referitori la mediul de lucru și la tehnologiile utilizate pentru elaborarea proiectului de manual școlar, dacă toate cele trei tipuri de AMII sunt semnalizate distinct pe parcursul manualului, dacă varianta digitală a manualelor școlare asigură un sistem de asistență (help) standardizat în limba în care este scris manualul (ajutor de navigare prin manual, care oferă indicații sub formă de text referitoare la butoanele de navigare și ajutor contextual).

*Auxiliarele școlare*, în calitatea lor de documente curriculare, sunt la rândul lor supuse evaluării în vederea aprobării lor. Criteriile de conformitate avute în vedere se referă la aspecte precum:

a. Auxiliarul didactic are caracter etic, moral și nediscriminatoriu;

b. Conţine informaţii care nu aduc atingere identităţii şi valorilor naţionale, nu conţine elemente rasiste, xenofobe sau de promovare a ideologiei naţionalist-extremiste;
c. Contribuie la formarea şi dezvoltarea competenţelor din programa şcolară, permiţând înţelegerea/consolidarea/recapitularea/aprofundarea/extinderea conţinuturilor;
d. Respectă logica internă a disciplinei/disciplinelor/ariilor curriculare;
e. Respectă corectitudinea ştiinţifică a conţinuturilor, în acord cu programa/curriculumul, precum şi formularea clară, completă şi corectă a cerinţelor activităţilor propuse;
f. Valorifică şi dezvoltă achiziţiile anterioare ale elevilor;
g. Permite formarea de deprinderi şi abilităţi corespunzătoare ciclului curricular în care se află elevii;
h. Conţine teste şi/sau itemi de evaluare şi soluţii de rezolvare (după caz) sau descriptori de performanţă (după caz);
i. Conţine teme care permit transferul cunoştinţelor dobândite în viaţa cotidiană;
j. Încurajează gândirea creativă, perspectivele comparative, spiritul critic şi flexibil;
k. Modul de exprimare este corect şi coerent şi se raportează la specificul disciplinelor/ariilor curriculare;
l. Există un organizator la începutul secvenţelor/capitolelor/temelor;
m. Materialul documentar şi materialul grafic sunt variate şi atractive;
n. Stilul, frazarea, limbajul sunt adecvate vârstei elevilor şi exigenţelor didactice ale disciplinei/disciplinelor/ariilor curriculare.

Precizăm faptul că întreg demersul evaluativ realizat este subsumat în acelaşi timp respectării principiilor docimologice şi a eticii profesionale.

# 9. DOMENII ŞI AGENŢI AI EVALUĂRII EDUCAŢIONALE

Domeniile de evaluare educaţională nu se rezumă doar la evaluarea din punct de vedere pedagogic, ci se extinde la mai multe arii pe care educaţia şcolară, la nivel de finalitate şi strategie, le poate atinge.

Astfel, domeniile vizate pentru evaluarea educaţională sunt (Ungureanu, 2001):

1. Domeniul social.
2. Domeniul economic.
3. Domeniul politic.
4. Domeniul educaţional propriu-zis.

Domeniul social se referă la o evaluare atât cantitativă, cât şi calitativă, acoperind următoarele arii: educaţia interculturală, educaţia social-comunitară, educaţia permanentă, rolul familiei ca factor educativ, impactul mass-mediei asupra educaţiei etc. Practic, acest domeniu acoperă orice are legătură directă cu fenomenul educativ în context social şi societal, de la rezultatele şcolare ale elevilor până la accesul la educaţie, demografie sau coeficientul de şcolarizare.

Domeniul economic implică evaluarea resurselor materiale, financiare şi umane, în termeni de eficienţă şi rentabilitate. Evaluarea economică a educaţiei vizează, pe de o parte, alocarea, gestionarea şi monitorizarea fondurilor materiale şi financiare, iar pe de altă parte, „producţia" forţei de muncă. De asemenea, domeniul economic vizează şi strategiile de marketing care îşi propun promovarea instituţiilor şcolare, crearea unei imagini pozitive a acestora şi, implicit, a tuturor agenţilor conectaţi cu acestea.

Indicatorii specifici de reuşită educaţională şi în plan economic sunt (Ungureanu, 2001, p. 94):

1. Fluxurile de intrare/ieşire în sistemul naţional de învăţământ.
2. Durata şcolarităţii obligatorii.
3. Gradul de acces/reuşită din învăţământul obligatoriu, respectiv „ocuparea/angajarea pe piaţa muncii".

4. Diverse costuri ce acoperă educaţia, de la formarea iniţială la cea continuă, la reconversie sau consiliere şi orientare profesională.

Domeniul politic vizează, în primă instanţă, orice politică educaţională care fundamentează o orientare propriu-zisă în educaţie, de la idealul educaţional până la chestiuni legate de reformele şcolare, legea educaţiei etc. Aspectele principale ţintite de deciziile politice sunt: reconsiderarea rolului educaţiei în societate şi democratizarea şi descentralizarea şcolilor. Acestea din urmă ar avea ca o consecinţă naturală creşterea gradului de autonomie a instituţiilor şcolare, responsabilizarea acestora, cu alte cuvinte asumarea propriilor reuşite sau eşecuri instituţionale.

Evaluarea educaţională propriu-zisă se menţine ca domeniu central de evaluare educaţională, axându-se pe procesul de învăţământ. Ariile aferente evaluării pedagogice sunt (Ungureanu, 2001, p. 100): „evaluarea globală, evaluarea sectorială, evaluarea teritorială şi evaluarea locală". Evaluarea globală se referă la aspectul care priveşte educaţia la nivel de sistem naţional de învăţământ. Evaluarea sectorială vizează urmărirea unor componente ale procesului de învăţământ, cum ar fi calitatea anumitor manuale (pe un domeniu anume). Evaluarea teritorială acoperă o zonă geografică, un areal, un judeţ sau o provincie istorică a ţării, iar evaluarea locală restrânge aria de acoperirea a teritoriului la o localitate, la un cartier al acesteia etc.

Prin urmare, plaja domeniilor evaluării educaţionale este extinsă, de la macrosistem la microsistem. Astfel, evaluarea sistemului, a politicilor educaţionale este corelată cu evaluarea unităţilor de învăţământ, a cadrelor didactice, precum şi a elevilor.

Principalele organisme/agenţii de specialitate cu atribuţii în domeniul evaluării didactice la nivel naţional sunt:

1. Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei (ISE), afiliat ministerului – oferă expertiză tehnică, realizează cercetări în domeniul educaţiei şi analizează performanţa sistemului de învăţământ românesc pentru MEN şi publicul larg.
2. Centrul Naţional de Evaluare şi Examinare (CNEE) – proiectează şi gestionează testările şi evaluările naţionale ale elevilor, proiectează

examenele de definitivare în învăţământ şi de titularizare a cadrelor didactice şi organizează procesul de evaluare a manualelor şcolare.

3. Centrul Naţional de Dezvoltare a Învăţământului Profesional şi Tehnic (CNDIPT) – stabileşte calificările şi curriculumul pentru educaţia şi formarea profesională (EFP) la nivelul învăţământului liceal şi postliceal.
4. Agenţia Română de Asigurare a Calităţii în Învăţământul Preuniversitar (ARACIP) – asigură că toate unităţile de învăţământ îndeplinesc standardele minime de calitate şi sprijină dezvoltarea proceselor de asigurare a calităţii la nivelul şcolilor.

În ceea ce priveşte evaluarea internă a unităţilor de învăţământ, aceasta este coordonată de Consiliul de Administraţie al şcolii şi Comisia pentru Evaluare şi Asigurare a Calităţii. La nivelul fiecărei discipline din planul-cadru, cadrele didactice creionează sistemul de evaluare pentru elevi conform grilei de competenţe şi descriptori de performanţă din programele şcolare.

Dincolo de validările formale, declarative, efectuate de către comisiile enumerate mai sus, contează la fel de mult cele informale. Astfel, inclusiv vizibilitatea instituţiei şcolare în comunitate este un factor important pentru confirmarea calităţii acesteia.

## 10. RELAŢIILE EVALUARE-CURRICULUM, EVALUARE-PREDARE

Literatura de specialitate acordă o atenţie specială atât relaţiei evaluare-curriculum, cât şi relaţiei dintre evaluare şi predare.

În ceea ce priveşte relaţia evaluare-curriculum, aceasta este una de interdeterminare reciprocă, fiecare dintre cele două componente influenţând-o semnificativ pe cealaltă. Un prim aspect al acestei relaţii de interdeterminare vizează faptul că orice curriculum face obiectul evaluării. Mai exact spus, evaluarea unui curriculum înseamnă colectarea de probe sau informaţii care permit să se ia decizii cu privire la oportunitatea, eficienţa şi valoarea sa educativă (Potolea & Manolescu, 2006, p. 33).

Un rol important în cadrul relației evaluare-curriculum revine și procesului numit în literatura de specialitate ca fenomenul de backwash, fenomen care desemnează ansamblul influențelor modelatoare pe care evaluarea rezultatelor școlare ale elevilor le are asupra curriculumului.

O altă dimensiune a relației evaluare-curriculum este cea reprezentată de raportul instituit între curiculumul predat și curriculumul evaluat, cunoscut fiind faptul că nu toată materia predată este supusă actului evaluării didactice, ceea ce face necesar ca profesorul să selecteze pentru probele de evaluare o tematică relevantă și reprezentativă în același timp.

Nu mai puțin importantă în relația evaluare-curriculum este schimbarea de paradigmă de la curriculumul centrat pe cunoștințe la curriculumul centrat pe competențe, schimbare ce reclamă în mod firesc modificări corespunzătoare în conceperea și administrarea strategiilor, metodelor și tehnicilor de evaluare.

La rândul său, relația evaluare-predare trebuie gândită în contextul interacțiunii acestor componente cu alte două procese definitorii pentru actul didactic: învățarea și evaluarea. Se conturează un model interacțional al structurii procesului de învățământ, model ce reunește sub cupola sa ideatică evaluarea, predarea, învățarea și autoevaluarea.

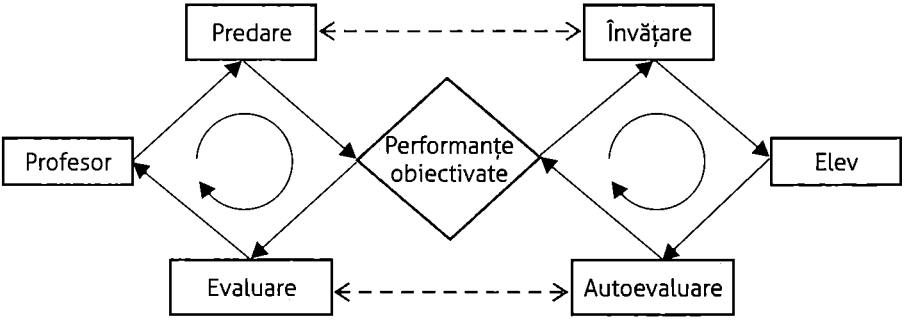



Figura 2. Modelul interacțional al procesului de învățământ (Stan, 2001)

Așa după cum se observă în figura de mai sus, la nivelul procesului de învățământ distingem două sfere principale de activitate, cea a profesorului și cea a elevului, având ca punct de inflexiune performanțele obiectivate ale celui care se educă. Punctul de maximă concentrație informațională pentru

desfășurarea activității celor doi actori ai binomului educațional, profesorul și elevul, este reprezentat de zona performanţelor obiectivate sau efective. Relevanța deosebită a acestui sector este subliniată și pusă în evidență de următoarele constatări:

a. profesorul predă în virtutea atingerii unor finalități educaționale și evaluează măsura în care acestea au fost atinse pe baza performanţelor obiectivate ale elevului;
b. elevul desfășoară o activitate de învățare ce se concretizează, în ultimă instanță, la nivelul performanţelor de care el este capabil, performanțe pe care acesta le supune propriului demers autoevaluativ;
c. în funcție de nivelul performanţelor obiectivate, nivel constatat în urma acțiunii de evaluare didactică, profesorul își restructurează sau își menține modul de predare, monitorizând în permanență prestația efectivă a elevilor;
d. nivelul performanţelor obiectivate este monitorizat, prin intermediul autoevaluării didactice, și de către elev care, în funcție de constatările înregistrate, aduce modificări mai mult sau mai puțin consistente activității sale de învățare;
e. zona performanţelor obiectivate, transpuse efectiv în practică, face ca predarea să cunoască influențe nu doar de o manieră directă, în temeiul acțiunii evaluative, ci și mediat, prin aceea că la baza performanţelor efective ale elevului stă mai ales învățarea determinată nu doar de predare, ci și de stilul de învățare, care cunoaște la rândul său ajustări succesive în urma demersului autoevaluativ;
f. autoevaluarea didactică se desfășoară atât în condițiile influenţelor externe ale evaluării realizate de către profesor, cât și sub imperiul acțiunii autodeliberative a elevului cu privire la nivelul performanţelor sale obiectivate;
g. demersul autoevaluativ al elevului, spre deosebire de evaluarea didactică, este ghidat de cele mai multe ori nu numai de nivelul performanţelor obiectivate, ci și de cel al performanţelor sale potențiale.

# 11. AUTOEVALUAREA DIDACTICĂ

Capacitatea de autoevaluare nu este un dat, aceasta putând fi formată și dezvoltată doar ca urmare a activității susținute a cadrului didactic. Prezentăm în cele ce urmează specificul și esența strategiilor acționale care au rolul de a forma și dezvolta capacitatea autoevaluativă a elevilor, menționând de la început faptul că aceste strategii au un mod de manifestare convergent, profesorului revenindu-i sarcina de a realiza, în funcție de particularitățile elevilor și de obiectivele didactice urmărite, combinarea particulară a acestora.

Principalele strategii acționale care stau la dispoziția profesorului (Stan, 2001; Cucoș, 2010) pentru formarea și dezvoltarea capacității de autoevaluare la nivelul elevilor sunt:

a) autocorectarea;

b) autonotarea controlată;

c) notarea reciprocă;

d) metoda interaprecierii obiective;

a) *Autocorectarea* este acel tip de proces autodeliberativ prin intermediul căruia elevul, pe baza unor suporturi adecvate oferite de către profesor (de regulă, componente ale obiectivelor operaționale), are oportunitatea de a constata eventualele lacune în pregătirea sa școlară. De cele mai multe ori, autocorectarea nu este dublată de acordarea de note sau calificative, scopul final al acestui procedeu fiind depistarea la timp de către elevul însuși a punctelor sale vulnerabile în vederea corectării acestora, și nu confirmarea efectivă prin aprecieri școlare a nivelului său performanțial.

b) *Autonotarea* controlată se referă în esență la faptul că elevul, apreciind nivelul performanței sale școlare efective pe baza unor criterii comunicate de către profesor, este pus în situația de a-și auto-acorda nota sau calificativul pe care acesta consideră că-l merită. Importanța formativă deosebită a acestui demers rezidă în negocierea care are loc între profesor și elev cu privire la nota finală,

negociere în cadrul căreia elevul şi profesorul sunt puşi în situaţia de a-şi justifica şi argumenta decizia apreciativă.

c) *Notarea reciprocă* presupune instruirea docimologică într-o fază iniţială şi transpunerea ulterioară a elevului în situaţia de evaluator efectiv al performanţelor şcolare ale colegilor săi. Asumarea de către elev a răspunderii pentru întreaga secvenţialitate a evaluării didactice îl obligă pe acesta la un efort serios de reflecţie atât cu privire la principiile, obiectivele, standardele şi criteriile pe care se fundamentează demersul evaluativ, cât şi referitor la poziţia şi situarea proprie în raport cu acestea.

d) Metoda interaprecierii obiective, propusă de psihologul Gh. Zapan iniţial ca metodă de apreciere a personalităţii, constă în antrenarea întregului colectiv al clasei în evaluarea nivelului performanţelor şcolare ale acestora. Câştigul formativ al acestei metode rezidă în coroborarea şi confruntarea a cât mai multe informaţii şi aprecieri, provenite atât de la profesor, cât şi de la elevi, în vederea formării la nivelul acestora a unor reprezentări cât mai apropiate de realitate cu privire la nivelul randamentului şi performanţelor lor şcolare (Cucoş, 2008).

Dezvoltarea capacităţii de autoevaluare a elevilor prin intermediul strategiilor prezentate anterior conduce în mod direct la formarea la nivelul acestora a unor procese autodeliberative corelate, procese care sunt efect, dar şi suport al autoevaluării didactice. Aceste procese sunt:

- autocunoaşterea;
- autoanaliza;
- autoaprecierea.

*Autocunoaşterea* se referă la capacitatea individului de a reuni de o manieră unitară, integrativă şi necontradictorie ansamblul informaţiilor, opiniilor şi părerilor cu privire la propria sa persoană, în scopul unei autodefiniri cât mai corecte şi mai apropiate de realitate. Acest proces presupune colectarea şi prelucrarea de informaţii provenind atât din interiorul propriei subiectivităţi, cât şi din exteriorul acesteia, ştiut fiind faptul că în autocunoaştere individul combină de o manieră proprie cunoaşterea de

sine cu cunoașterea alterității. Definim astfel autocunoașterea ca activitate de evaluare a propriului eu, a propriilor capacități, aspirații și acțiuni, activitate condiționată individual și social, mai mult sau mai puțin organizată și sistematizată, dar întotdeauna orientată spre organizarea și optimizarea comportamentului personal (Antonesei, 1996).

*Autoanaliza* este, la fel ca și autocunoașterea, un proces bazat atât pe autoobservare, cât și pe raportarea la alții, proces care are ca obiectiv obținerea unei imagini adecvate de sine. Deosebirea față de autocunoaștere constă în esență în faptul că autoanaliza nu se referă la întregul sistem cognitiv, afectiv-motivațional și comportamental al elevului, ci doar la anumite aspecte ale acestuia, aspecte care sunt supuse analizei estimative din perspectiva confruntării iminente cu o sarcină școlară concretă. Autoanaliza este o componentă fundamentală a procesului de autocunoaștere.

*Autoaprecierea* este un proces deliberativ pe care elevul îl pune în joc, spre deosebire de cazul autoanalizei, ulterior confruntării acestuia cu sarcina școlară. Autoaprecierea este astfel un proces orientat cu precădere asupra a două obiective principale: pe de o parte, evidențierea plusurilor și minusurilor în ceea ce privește planul capacităților performanțiale, aptitudinale și atitudinale, iar pe de altă parte, situarea pe această bază a propriei persoane în cadrele unui sistem valoric în temeiul comparației cu ceilalți. Autocunoașterea, autoanaliza și autoaprecierea ca procese corelate, determinate și determinante ale autoevaluării didactice cunosc pe parcursul școlarizării elevului o evoluție și o dinamică complexă.

## BIBLIOGRAFIE


- Antonesei, L. (1996), *Paideia. Fundamentele culturale ale educației*, Editura Polirom, Iași
- Bocoș, M. & Jucan, D. (2017), *Teoria și metodologia instruirii, teoria și metodologia evaluării*, Editura Paralela 45, Pitești
- Bontaș, I. (2001), *Tratat de pedagogie*, Editura ALL, București
- Catalano, H. (2018), *Procesul de învățământ: direcții epistemice, pragmatice și experiențiale*, Editura Didactică și Pedagogică, București

- Cerghit, I. (2008), *Sisteme de instruire alternative şi complementare*, Editura Polirom, Iaşi
- Cucoş, C. (2006), *Informatizarea în educaţie,* Editura Polirom, Iaşi
- Cucoş, C. (2008), *Teoria şi metodologia evaluării*, Editura Polirom, Iaşi
- Durand, M. (1991), *Dicţionar de psihologie*, Editura Humanitas, Bucureşti
- Jinga, I. (1998), *Manual de pedagogie*, Editura ALL, Bucureşti
- Manolescu, M. (2010), *Teoria şi metodologia evaluării*, Editura Universitară, Bucureşti
- Potolea, D. & Manolescu, M. (2006), *Teoria şi metodologia curriculumului*, Editura M.E.C., Bucureşti
- Radu, I.T. (2000), *Evaluarea în procesul didactic*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti
- Stan, C. (2001), *Autoevaluarea şi evaluarea didactică*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca
- Stan, C.; Catalano, C. (2019), „Evaluarea didactică", în *Sinteze de pedagogia învăţământului primar. Ghid pentru pregătirea examenelor de titularizare, definitivat şi gradul didactic II*, Albulescu, I.; Catalano, H. (coordonatori), Editura Didactica Publishing House, Bucureşti
- Stoica, A. (2003), *Evaluarea progresului şcolar: de la teorie la practică*, Editura Humanitas Educaţional, Bucureşti
- Toma, S. (1994), *Profesorul - factor de decizie*, Editura Tehnică, Bucureşti
- Ungureanu, D. (2001), *Teroarea creionului roşu - evaluarea educaţională*, Editura Universităţii de Vest, Timişoara
- *** http://www.ise.ro/wp-content/uploads/2015/12/Criterii-de-evaluare-a-planurilor-cadru.pdf
- *** O.M. *Metodologia de evaluare a calităţii proiectelor de manuale şcolare pentru învăţământul preuniversitar* Nr. 3.103, 28.01.2019
- *** MECT, Centrul Naţional pentru Curriculum şi Evaluare în învăţământul preuniversitar, *Programul Naţional Dezvoltarea competenţelor de evaluare ale cadrelor didactice*, Bucureşti: Euro Standard, 2008

# XIII.

# PROIECTAREA ACTIVITĂȚII DIDACTICE

*DANA JUCAN, CRISTINA CATALANO*

## 1. CONCEPT, NIVELURI, ETAPE, EXIGENȚE

Proiectarea pedagogică a activităților de instruire reprezintă ansamblul operațiilor de anticipare a obiectivelor, a conținuturilor, a strategiilor didactice și a strategiilor de evaluare, precum și a relațiilor dintre acestea. Proiectarea didactică este reprezentată de procese și operații de anticipare, de fixare mentală a pașilor care vor fi parcurși la nivelul general al procesului de învățământ, cât și la nivelul unităților de învățare și al activităților didactice concrete (Bocoș & Jucan, 2019).

În cadrul activității didactice, proiectarea presupune articularea și corelarea obiectivelor operaționale, a strategiilor didactice și a strategiilor de evaluare, precum și elaborarea unor documente și instrumente de lucru utile cadrului didactic și elevului în desfășurarea activității instructiv-educative.

Proiectarea didactică îndeplinește următoarele funcții: *funcția de anticipare* a etapelor pe care cadrul didactic urmează să le realizeze, *funcția de orientare, funcția de organizare, funcția de dirijare, funcția de reglare și autoreglare, funcția de decizie* și *funcția de inovare.*

În ceea ce privește formele și nivelurile la care se realizează proiectarea, identificăm (Jucan, Catalano & Chiș, 2019):

a. proiectarea pe axă structurală, adică la nivelul ariei curriculare, la nivelul disciplinei de învățământ, la nivelul temei sau la nivelul subiectului;

b. proiectarea pe axă temporală (ciclu, an școlar, semestru, săptămână și oră de curs).

La nivelul învățământului preuniversitar, proiectarea activităților didactice are în vedere respectarea următoarelor etape:

A. Lectura planului-cadru de învățământ;

B. Lectura programei și a manualelor școlare;

C. Elaborarea planificării calendaristice;

D. Efectuarea proiectării secvențiale, pe termen scurt a unităților de învățare;

E. Elaborarea proiectării lecțiilor/activităților didactice.

# 2. SPECIFICUL PROIECTĂRII DIDACTICE ȘI AL PREDĂRII-ÎNVĂȚĂRII CENTRATE PE COMPETENȚE

## 2.1. Elaborarea planificării calendaristice

Proiectarea activității didactice presupune anticiparea mentală a operațiilor de planificare, de organizare și de desfășurare a instruirii, în condițiile cunoașterii și stăpânirii variabilelor implicate în buna desfășurare a activității. Ea reprezintă un demers personalizat, care presupune elaborarea de instrumente didactice adaptate de către cadrul didactic la specificul activității și la caracteristicile clasei de elevi, precum și de concepere flexibilă și creativă a activităților didactice (Bocoș & Jucan, 2019a).

Proiectarea didactică presupune gândirea și prefigurarea procesului didactic, a strategiilor de instruire (predare, învățare, evaluare) și autoinstruire (autoînvățare, autoevaluare), a modului orientativ în care se va desfășura activitatea instructiv-educativă. Proiectarea didactică implică relaționarea între competențele specifice, strategiile didactice și de evaluare și conținuturile curriculare, presupunând elaborarea unor instrumente de lucru utile cadrului didactic și elevului în desfășurarea activității instructiv-educative.

Proiectarea eșalonată constă în împărțirea conținuturilor didactice pe perioada unui an de învățământ/semestru sau a unei activități formative concrete și are în vedere formarea competențelor generale și specifice din

programele şcolare. Acest tip de proiectare presupune o integrare sistemică a tuturor elementelor procesului didactic şi se concretizează prin realizarea planificărilor de instruire specifice unei discipline şi aplicabile unei formaţiuni de studiu sau clasă de elevi.

Proiectarea globală intră în responsabilitatea Ministerului Educaţiei prin experţii grupurilor de specialitate, în timp ce proiectarea eşalonată este responsabilitatea cadrului didactic practicant.

Proiectarea eşalonată se concretizează în următoarele documente: planificarea calendaristică, planificarea semestrială, proiectarea unităţii de învăţare şi întocmirea proiectului de lecţie. „Proiectarea didactică reprezintă procesul deliberativ de fixare mentală a paşilor ce vor fi parcurşi în realizarea instrucţiei şi educaţiei" (Cucoş, 2006, p. 119).

**Planificarea calendaristică este** o modalitate de structurare şi organizare a activităţilor instructiv-educative, în maniera abordării integrate. Aceasta este un document administrativ care compatibilizează elemente ale programei cu dozarea şi alocarea optimă a timpului didactic de către profesor pe parcursul unui an şcolar.

În elaborarea planificării calendaristice centrată pe competenţe, se recomandă parcurgerea următorilor paşi:

1. Corelarea conţinuturilor disciplinelor cu competenţele specifice urmărite în cazul fiecărei unităţi de învăţare proiectate;
2. Alegerea şi organizarea conţinuturilor pe unităţi de învăţare;
3. Alocarea timpului necesar pentru fiecare unitate de învăţare, în concordanţă cu conţinuturile instruirii şi competenţele specifice urmărite.

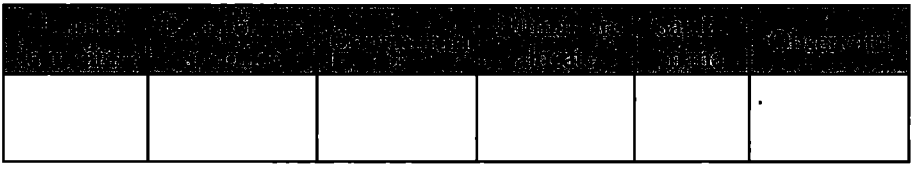
Planificarea conţinuturilor se va face echilibrat, respectând specificul clasei, nivelul de pregătire al elevilor, dar şi interesele acestora.

Cu toate că planificarea calendaristică reprezintă un demers personalizat, este necesar ca aceasta să respecte o anumită structură, care are în vedere următoarele elemente componente, regăsite în următoarea rubricatură:

- Şcoala:
- Disciplina:
- Profesor:

- Clasa:
- Anul şcolar:
- Unitatea de învăţare:
- Competenţe specifice:
- Conţinuturi:
- Număr de ore alocate:
- Săptămâna:
- Observaţii:

Şcoala: Profesor:
Disciplina: Clasa ...../Număr de ore pe săptămână: ..../
Anul şcolar .....



## 2.2. Proiectarea unităţilor de învăţare

Proiectarea unei unităţi de învăţare parcurge mai multe etape, potrivit succesiunii logice a abordării procesului didactic. Aceste etape sunt incluse în figura de mai jos:

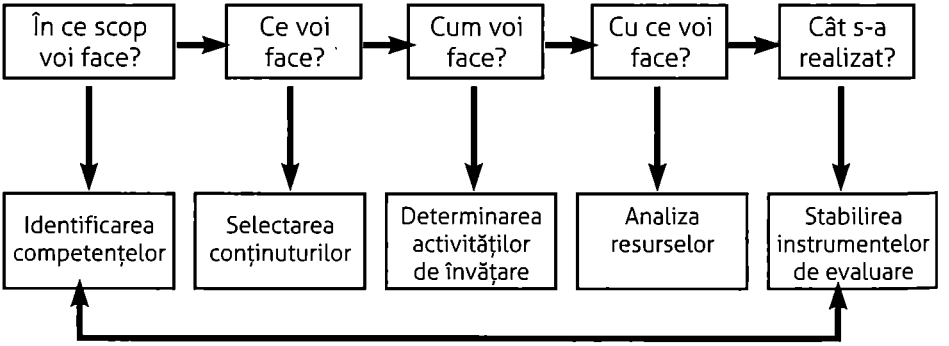



Figura nr. 1 – Etape ale proiectării unei unităţi de învăţare, Singer (coord.) (2001, 2002)

Proiectul unei unităţi de învăţare centrat pe competenţe poate fi realizat potrivit reperelor de mai jos:

→ **Conţinuturi** (detalieri) – se menţionează detalieri de conţinut care explică anumite parcursuri.

→ **Competenţe specifice** – se precizează numărul criterial al competenţelor specifice din programa şcolară.

→ **Activităţi de învăţare** – sunt cele vizate/recomandate de programa şcolară sau altele adecvate pentru realizarea competenţelor specifice.

→ **Resurse** – se precizează resurse de timp, de loc, metode şi procedee didactice, forme de organizare a clasei, material didactic, resurse educaţionale deschise.

→ **Evaluare** – se menţionează metodele, instrumentele sau modalităţile de evaluare utilizate.

Sugerăm următoarea structură a proiectării unei unităţi de învăţare:

Şcoala: Profesor:

Disciplina: Clasa...../Număr de ore pe săptămână: ....

Săptămâna/Anul .....

Unitatea de învăţare:

Număr de ore alocate:

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | |

## 2.3. Elaborarea proiectării lecţiilor/activităţilor didactice

La baza desfăşurării activităţilor zilnice stă proiectarea lecţiilor. Etapele proiectării pedagogice integrează următoarele demersuri:

- analiza nevoilor şi a resurselor;
- definirea obiectivelor/competenţelor şi a sistemului de referinţă spaţio-temporal;
- selecţia şi structurarea conţinuturilor;
- stabilirea strategiilor optime de acţiune;

- stabilirea probelor, a criteriilor și a instrumentelor de evaluare continuă și formativă.

În vederea unei proiectări didactice centrate pe formarea de competențe la elevi, cadrul didactic are în vedere următoarele *caracteristici generale ale unui mediu de învățare*:

- claritatea și complexitatea conținuturilor selectate;
- calitatea prezentării conținutului, dată de reprezentarea grafică a ideilor;
- necesitatea explicațiilor;
- sprijinirea predării cu resurse adecvate;
- crearea oportunităților pentru învățarea participativă;
- controlul climatului sociocultural al clasei;
- predarea și învățarea în limitele unui timp stabilit, fie acesta oficial sau ales de profesor;
- valorizarea și exploatarea rezultatelor învățării;
- comunicarea în cadrul grupurilor, comunicarea dintre profesor și elevi;
- evaluarea pentru învățare, care este predominant bazată pe metode formative (de exemplu, portofoliul) și pe evitarea sancționării erorilor;
- aplicarea indicațiilor profesorilor;
- stăpânirea tehnicilor de învățare care conduc la învățarea autodirijată (Căpiță, 2013).

## 3. PROIECTAREA ACTIVITĂȚILOR DIDACTICE INTEGRATE

***Proiectarea lecțiilor/activităților didactice***, respectiv stabilirea designului educațional, reprezintă un demers care se raportează la următoarele aspecte (Bocoș & Jucan, 2019a):

1. *Stabilirea formei de organizare a activității instructiv-educative și încadrarea acesteia în unitatea tematică sau în unitatea de învățare* – este o acțiune care presupune analizarea locului și rolului lecției

în cadrul unităţii tematice sau a unităţii de învăţare, precum şi stabilirea obiectivului fundamental sau a scopului lecţiei respective. Acesta evidenţiază sensul în care va fi valorificat conţinutul: transmitere, dobândire, consolidare, recapitulare, sistematizare, aplicare, verificare, evaluare etc. şi constituie elementul determinant în stabilirea tipului de lecţie.

2. *Stabilirea competenţelor specifice, a obiectivelor operaţionale*, care direcţionează întreaga activitate de pregătire şi realizare a demersurilor didactice, se realizează în funcţie de conţinut şi de finalitatea pe termen mai lung a instruirii.
3. *Selectarea şi prelucrarea conţinutului ştiinţific* – supune ca, în conformitate cu obiectivele operaţionale stabilite, să se aleagă unităţile de conţinut. Acestea vor fi structurate, esenţializate, în funcţie de:

- nivelul general de pregătire al elevilor;
- rezultatele şi experienţa cognitivă anterioară a elevilor;
- sistemul de cunoştinţe, abilităţi intelectuale şi practice, capacităţi şi competenţe de care dispun elevii;
- experienţa practică a elevilor;
- interesul şi motivaţia lor pentru studiul disciplinei.

4. *Elaborarea strategiei didactice* – se realizează în conformitate cu obiectivele operaţionale prestabilite şi presupune stabilirea următoarelor elemente: *tipul de experienţă de învăţare* în care vor fi angajaţi elevii, *sistemul metodologic*, respectiv sistemul metodelor şi al procedeelor didactice utilizate; *sistemul mijloacelor de învăţământ* şi *sistemul formelor de organizare a activităţii elevilor.*
5. *Stabilirea momentelor, etapelor lecţiei/activităţii didactice.*

Numărul etapelor unei lecţii/activităţi didactice poate fi variabil (nu există etape absolut obligatorii, iar succesiunea lor se poate modifica, de la caz la caz).

Structura procesuală a unei lecţii poate să includă următoarele etape metodice:

a. momentul organizatoric;
b. verificarea cunoştinţelor dobândite anterior;

c. crearea motivației specifice învățării sau trezirea interesului elevilor pentru studiul temei;
d. comunicarea obiectivelor operaționale urmărite de cadrul didactic în lecția respectivă, într-un limbaj și într-o manieră accesibile elevilor și care să contribuie la stimularea și implicarea lor intelectuală, fizică și afectivă în activitate;
e. prezentarea materialului faptic într-un mod cât mai atractiv pentru elevi și comunicarea sarcinilor de învățare corespunzătoare;
f. dirijarea învățării de către cadrul didactic, respectiv acordarea de puncte de sprijin, oferirea de sugestii, completări, comentarii etc.;
g. generalizarea, formarea noțiunilor/operațiilor, adică obținerea performanțelor anticipate prin obiective;
h. fixarea și stabilizarea performanței (etapă care presupune purtarea de discuții elevi-elevi și elevi-profesor, în scopul însușirii corecte și clarificării noilor noțiuni și operații);
i. aplicarea în practică – prin efectuarea de exerciții și probleme, de analize și evaluări și prin identificarea posibilităților aplicative – teoretice sau practice ale noilor achiziții;
j. asigurarea feedbackului, respectiv utilizarea unor modalități de cunoaștere a efectelor acțiunii didactice, atât din perspectiva profesorului, cât și din cea a elevilor;
k. încheierea organizată a activității.

6. *Stabilirea strategiei de evaluare* – se referă la identificarea modalităților, tehnicilor și instrumentelor/probelor de evaluare a cunoștințelor și abilităților intelectuale și practice ale elevilor, precum și la repartizarea lor în timp, în diferitele momente ale activității instructiv-educative.

***Proiectul de lecție/proiectul de activitate didactică/scenariul didactic*** este un instrument de lucru și un ghid pentru cadrul didactic, el oferind o perspectivă de ansamblu, globală și complexă asupra lecției; este un fel de scenariu al activității care urmează a fi desfășurată. În viziune curriculară, proiectul de lecție are caracter orientativ, având o structură flexibilă asupra căreia își pune, în bună măsură, amprenta cadrul didactic. Este necesar ca

acesta să prevadă unele alternative de acţiune şi să solicite capacitatea profesorului de a reconsidera demersul anticipat atunci când situaţii neprevăzute fac necesară schimbarea, dovedind un comportament didactic creator.

Principala formă de organizare a activităţii în învăţământ este lecţia. Precizăm, în continuare, principalele tipuri de lecţie, inventariate din sursele bibliografice existente, dar validate de practica educaţională:

- **Lecţia de transmitere şi însuşire de noi cunoştinţe** este acel tip de lecţie în care secvenţele didactice în care profesorul comunică noul conţinut deţin ponderea cea mai mare în lecţie, elevii însuşindu-şi cunoştinţe şi comportamente noi, cu care nu s-au mai întâlnit până în momentul respectiv. Acest tip de lecţie se organizează, de regulă, la începutul anului şcolar, la începutul unui semestru, la începutul unei unităţi tematice.
- **Lecţia de dobândire de noi cunoştinţe** este acel tip de lecţie în care elevii îşi însuşesc cunoştinţe şi îşi formează capacităţi intelectuale şi practice noi, cu care nu s-au mai întâlnit, dezvoltându-şi operaţiile gândirii, unele capacităţi instrumentale şi operaţionale. În abordarea noului conţinut cadrul didactic se bazează pe cunoştinţele anterioare ale elevilor şi dirijează clasa în construirea noii cunoaşteri, plecând de la cunoştinţele pe care elevii le au deja.
- **Lecţia de formare de priceperi, deprinderi sau abilităţi intelectuale** este acel tip de lecţie în care elevii exersează procedee de activitate intelectuală, organizează şi desfăşoară activităţi independente, cultivându-şi tehnicile şi capacităţile de activitate intelectuală şi capacităţile de aplicare în practică a cunoştinţelor.
- **Lecţia de formare de priceperi, deprinderi şi abilităţi practice** este acea categorie de lecţie în care elevii sunt obişnuiţi cu organizarea şi desfăşurarea de activităţi practice în care să-şi aplice cunoştinţele şi abilităţile pe care le deţin, să îşi formeze şi să-şi exerseze comportamentele.
- **Lecţia de recapitulare şi sistematizare a cunoştinţelor şi abilităţilor, priceperilor şi deprinderilor** este acel tip de lecţie în care cadrul didactic îşi propune aprofundarea şi perfecţionarea

cunoştinţelor şi a competenţelor intelectuale sau practice ale elevilor, prin evidenţierea legăturilor existente între cunoştinţe şi abilităţi.

- **Lecţia de verificare, control şi evaluare a cunoştinţelor şi abilităţilor (priceperilor şi deprinderilor)** este acel tip de lecţie cu rol de „bilanţ", evidenţiind modificările produse şi influenţa asupra laturilor personalităţii elevilor. Această categorie de lecţie are valoare constatativ-prospectivă, întrucât relevă măsura în care elevii şi profesorul au realizat obiectivele propuse şi ceea ce ar mai trebui să întreprindă în viitor în acest scop.
- **Lecţia de creaţie** încurajează, valorifică şi dezvoltă, în cel mai înalt grad, originalitatea, inventivitatea şi creativitatea elevilor.
- **Lecţia mixtă sau combinată** presupune activităţi corespunzătoare tuturor obiectivelor fundamentale (dobândire de noi cunoştinţe, formare de abilităţi intelectuale şi practice, recapitulare şi sistematizare, control, verificare şi evaluare ş.a.) – în funcţie de competenţele specifice, de natura conţinutului ştiinţific, de tipul strategiilor didactice pe care le înglobează, de nivelul de pregătire al elevilor, precum şi de alţi factori.

În general, se concep proiecte de activităţi didactice cu diferite structuri ale componentei descriptive, componentă care cuprinde scenariul didactic sau desfăşurarea propriu-zisă a lecţiei. De regulă, componenta introductivă a proiectului didactic conţine informaţii din care se deduc coordonatele lecţiei: data, clasa, obiectul de învăţământ/disciplina, subiectul lecţiei/tema, competenţele specifice, obiectivele operaţionale, strategiile didactice şi sistemul de evaluare.

În vederea realizării eficiente a lecţiei, este necesar ca profesorul să coreleze competenţele propuse cu conţinuturile şi strategiile de evaluare urmărite. În acelaşi timp, pentru succesul activităţii de predare-învăţare-evaluare, este nevoie ca toate conţinuturile să fie proiectate şi desfăşurate prin îmbinarea cu succes a metodelor, a procedeelor şi a tehnicilor didactice cu mijloacele alese, dar şi cu formele de organizare potrivite fiecărei secvenţe de instruire.

# 4. PROIECTAREA LECŢIEI. VARIANTE DE REDACTARE A PROIECTELOR DE ACTIVITATE DIDACTICĂ

În ceea ce priveşte tipologia lecţiilor, în practica educaţională, de cele ıai multe ori, se vehiculează următoarele tipuri de lecţie:

- Lecţie de însuşire de noi cunoştinţe;
- Lecţie de formare/consolidare de priceperi şi deprinderi/cunoştinţe;
- Lecţie de recapitulare şi sistematizare de cunoştinţe;
- Lecţie de verificare, control şi evaluare;
- Lecţia mixtă.

În funcţie de disciplina de învăţământ, de specificul, volumul şi dentatea conţinuturilor, dar şi de nivelul de vârstă al elevilor, există variante iferite ale fiecărui tip de lecţie. Din acest punct de vedere, ar putea fi reconderată clasificarea lecţiilor în funcţie de aceste criterii, deoarece didactica isciplinelor este într-un dinamism continuu, marcat de creativitate, nu de gori care presupun diferiţi algoritmi. De aceea, etapele fiecărei lecţii vor fi ıodificate în funcţie de diverşi factori, care ţin de personalitatea profesoru-ı şi mai ales de centrarea intereselor acestuia asupra nevoilor elevilor săi.

Cu toate acestea, literatura de specialitate încă oferă o etapizare orientivă a lecţiilor conform tipurilor menţionate. Oferim spre exemplificare apele specifice lecţiei de însuşire de noi cunoştinţe, care de asemenea pot ıferi modificări în funcţie de context:

1. Momentul organizatoric;
2. Verificarea temei (în cazul în care există);
3. Crearea motivaţiei specifice învăţării;
4. Anunţarea temei şi a obiectivelor propuse;
5. Comunicarea noilor cunoştinţe;
6. Fixarea cunoştinţelor;
7. Tema pentru acasă/asigurarea retenţiei şi a transferului;
8. Încheierea lecţiei.

De obicei, ordinea desfăşurării acestor etape este cea specificată mai ıs, dar aceasta poate fi modificată, dacă profesorul consideră că este nevoie.

Astfel, crearea motivației specifice învățării poate să aibă loc după anunțarea temei și a obiectivelor. În același timp, aceste două etape pot fi contopite, în măsura în care cadrul didactic reușește să transmită în așa fel tema și obiectivele încât să determine motivația elevilor pentru învățare. Timpul alocat fiecărei etape trebuie gestionat corect de către profesor, iar conținutul științific foarte bine cunoscut.

Datorită inovațiilor apărute în predare și în învățare, comunicarea noilor cunoștințe poate să aibă la bază învățarea prin descoperire, învățarea ludică, învățarea experiențială sau alte tipuri de învățare, rolul cadrului didactic nemaifiind de transmițător de informații, ci facilitator, moderator, coordonator al acestora. De asemenea, în anumite situații, asigurarea retenției și a transferului poate include secvența temei pentru acasă, dacă aceasta este explicată. În acest mod poate fi asigurat transferul între cunoștințe sau deprinderi care au fost asimilate/formate pe parcursul lecției.

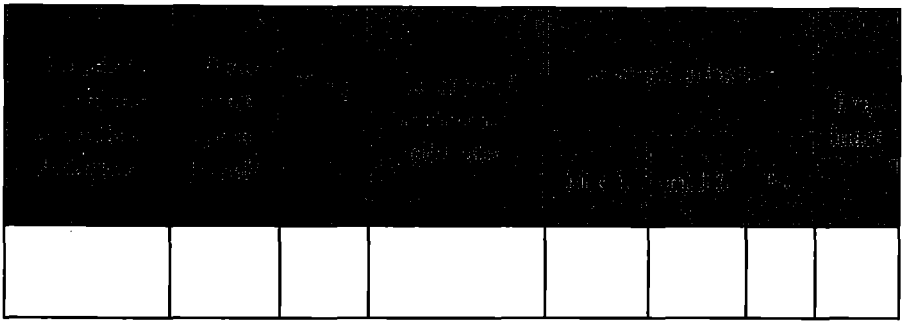
În opinia noastră, chiar dacă există aceste tipuri de lecții, nu putem susține un tip pur de lecție, de aceea considerăm necesară utilizarea lecției mixte, a celei de tip combinat, în care se reactualizează cunoștințele învățate anterior, se asimilează altele noi și apoi se consolidează. În acest mod se asigură respectarea principiilor didactice și în același timp se pot realiza corelații integrate, de tip intra- și interdisciplinar. Cadrul didactic recurge la acest tip de lecție datorită volumului conținuturilor prevăzute de programa școlară în raport cu numărul de ore alocat în planul de învățământ fiecărei discipline.

De cele mai multe ori însă, proiectarea lecției se realizează conform următoarei structuri orientative:

Data:
Ora:
Clasa:
Unitatea de învățare:
Disciplina:
Subiectul lecției:
Tipul lecției:
Competențele specifice:

Obiectivele operaţionale:
Strategii didactice:
Metode, procedee şi tehnici de învăţământ:
Mijloace de învăţământ:
Forma/formele de organizare:
Sistemul de evaluare:
Forme de evaluare:
Metode, tehnici şi instrumente de evaluare:

Demersul didactic



Indiferent de tipul de lecţie ales, structura proiectului didactic este una orientativă, cadrul didactic fiind cel care personalizează acest act, în funcţie de specificul clasei, stilul didactic şi resursele disponibile.

## 5. PROIECTAREA ACTIVITĂŢILOR DIDACTICE CU COMPONENTĂ TIC

În ceea ce priveşte proiectarea activităţilor cu componentă TIC, este necesar să reliefăm avantajele pe care acest tip de proiectare le implică. Este evident faptul că tehnologia informaţiilor şi a comunicării se bucură în acest moment de un mare succes datorită digitalizării existente. În vederea susţinerii acestui fapt, enumerăm principalele avantaje ale utilizării în proiectare, dar şi în realizarea lecţiilor, a mijloacelor specifice tehnologiei informaţiilor şi a comunicării:

- sporirea eficienţei în predare;
- alinierea la cerinţele învăţământului european;

- realizarea unor experimente și efectuarea acestora simultan de către mai mulți elevi;
- vizionarea unor tutoriale clare, interesante și atractive;
- utilizarea stilurilor de învățare diferite, învățarea de **tip learning by doing/teaching**, care vor determina elevii să rețină informațiile mai mult timp;
- posibilitatea încărcării temelor pentru acasă într-o rețea pe care profesorul să o verifice și să ofere feedback imediat, constructiv și individualizat;
- dezvoltarea interesului față de științe;
- interactivitatea;
- feedbackul imediat;
- interdisciplinaritatea;
- individualizarea instruirii;
- utilizarea învățării prin descoperire și a celei de tip încercare-eroare;
- în cazul utilizării unei prezentări PowerPoint, realizarea unei economii de timp, în sensul că profesorul nu va insista pe informațiile colaterale, uneori irelevante, deoarece atenția i se va orienta asupra prezentării care prezintă firul roșu, fără a mai fi nevoie de *oglinda tablei*. De asemenea, la o prezentare PPT se poate reveni pentru a rediscuta o idee, profesorul realizând-o din timp, ceea ce indică de cele mai multe ori calitatea ei, având la bază surse de informații diverse, atractivitatea, desene, grafice, filme etc.

În vederea realizării cu succes a activităților de proiectare și realizare a lecțiilor cu componentă TIC, este necesară utilizarea unor mijloace de învățământ cum ar fi:

- calculator;
- produse software adecvate învățării la nivelul clasei respective;
- filme educative;
- softuri educaționale și softuri de învățare;
- cărți și reviste de specialitate;
- videoproiector;
- ecran pentru proiecție;
- etc.

Prin intermediul acestor mijloace specifice TIC, rolul cadrului didactic se transformă din cel de transmiţător de informaţii în facilitator, moderator al activităţii, determinând crearea unui climat educaţional care să-i permită elevului să-şi construiască cunoaşterea în funcţie de propriile nevoi, abilităţi, propriul stil şi ritm de învăţare.

Calităţile unice ale integrării activităţilor cu componente TIC în procesul didactic se înscriu în:

- „interactivitatea calculatorului;
- precizia operaţiilor efectuate;
- capacitatea de a oferi reprezentări multiple şi dinamice ale fenomenelor;
- interacţiune semnificativă şi diferenţiată cu fiecare elev în parte" (Nausica-Noveanu & Vlădoiu, 2009, p. 21).

Proiectarea unităţilor de învăţare respectă acelaşi demers, care presupune „identificarea obiectivelor, selectarea conţinuturilor, analiza resurselor, determinarea activităţilor de învăţare şi stabilirea instrumentelor de evaluare" (Cucoş, 2006, p. 326). În fiecare dintre aceste etape, este necesară lectura atentă a programei şcolare şi adaptarea acesteia prin raportarea la resursele deţinute. Multe dintre competenţele specifice stipulate în programele şcolare pot fi formate/dezvoltate prin intermediul aplicaţiei de machetare Microsoft Publisher, prin realizarea unor afişe, broşuri, dar şi a facilităţilor Microsoft Office şi, evident, a aplicaţiilor Web pentru căutarea informaţiilor necesare. Competenţele TIC pot fi incluse în planificările calendaristice ale diferitelor discipline. De exemplu, la disciplina Istorie, clasa a V-a, competenţa specifică 2.3. *Stabilirea de asemănări şi deosebiri referitoare la evenimente/procese istorice, pe baza unor surse diferite* poate fi realizată prin activităţi de învăţare prin care elevii să compare informaţiile provenite din surse istorice diferite cu cele identificate pe internet. De asemenea, competenţa specifică 4.2. prevede *utilizarea resurselor multimedia în scopul învăţării, prin accesarea informaţiilor oferite de internet, rezolvarea unor sarcini de lucru utilizând prezentări multimedia şi realizarea de prezentări, grafice, tabele, pentru sistematizarea cunoştinţelor învăţate folosind resurse multimedia.*

În proiectarea activităţilor de învăţare folosind elemente TIC, profesorul trebuie să acorde atenţie deosebită următoarelor aspecte:

- identificarea şi alegerea acelor aplicaţii TIC care se pretează pentru conţinuturile instruirii;
- stabilirea competenţelor specifice avute în vedere, precum și a obiectivelor operaţionale;
- formularea sarcinilor de lucru/a activităţilor de învăţare astfel încât să fie solicitată găsirea unui răspuns prin cercetare și argumentare;
- selectarea unor termeni-cheie pe care profesorul să îi ofere elevilor în vederea căutării în mediul online a informaţiilor necesare;
- verificarea anterioară a veridicităţii surselor de informaţie etc.

De asemenea, aplicaţii şi instrumente TIC care pot fi utilizate cu succes în proiectarea și realizarea activităţilor didactice ar putea fi: Microsoft Power Point, Prezi, Wallwisher, Google Docs, Hot Potatoes, Kahoot! etc. (Popescu, 2013).

În ceea ce privește proiectarea activităţilor instructiv-educative, cadrul didactic trebuie să își fixeze obiectivele operaţionale în funcţie de resursele educaţionale pe care le are la îndemână, în acest caz softurile educaţionale necesare. Este foarte importantă stabilirea timpului de instruire, raportat la conţinuturile avute în vedere, dar și la resursele metodologice și umane. Fiind stabilite aceste date, profesorul își proiectează conţinuturile folosind mijloace specifice TIC, apoi identifică o modalitate prin care să obţină feedback pentru strategia utilizată, evaluând și analizând faptele, dar și rezultatele obţinute. Datorită faptului că softurile educaţionale deţin obiective, conţinuturi și strategii specifice, cadrul didactic are rolul de a asigura corelarea acestora cu conţinuturile disciplinei predate (Masalagiu, Asimioanei & Ţibu, 2016).

Alegerea metodologiei didactice reprezintă de asemenea un pas important, în sensul în care există o serie de metode/procedee/tehnici de instruire care se pretează utilizării în predarea cu componentă TIC. Amintim astfel: observaţia, demonstraţia unor obiecte, fenomene, procese sau acţiuni – care poate fi foarte atrăgătoare pentru elevi, în măsura în care materialul se prezintă în mod interactiv, prin mijloace audiovizuale

captivante, exerciţiul, învăţarea prin descoperire, algoritmizarea, instruirea programată, experimentul, modelarea, învăţarea prin joc, metoda instruirii pe simulatoare, instruirea asistată de calculator, învăţarea electronică (E-learning) etc. (Cerghit, 2006). În funcţie de conţinutul ales, de metodele identificate, profesorul selectează mijloacele de învăţământ necesare. În situaţia utilizării TIC în proiectare şi predare, este evidentă necesitatea folosirii mijloacelor audiovizuale, astfel încât procesul didactic să fie unul eficient.

În cadrul lecţiilor, cadrul didactic poate utiliza componentele TIC în toate etapele acestora: crearea motivaţiei specifice învăţării, dirijarea învăţării, asigurarea feedbackului, tema pentru acasă.

Demersul didactic respectă etapele/evenimentele specifice tipurilor de lecţie precizate în subcapitolele anteriore. Momentul organizatoric este una dintre cele mai importante dintre acestea, deoarece profesorul trebuie să se asigure de buna funcţionare a mijloacelor utilizate în lecţie. Este necesar să fie verificate echipamentele, precum şi calitatea înregistrărilor sau a funcţionării softurilor educaţionale. De asemenea, de modul în care profesorul creează motivaţia specifică învăţării depinde reuşita întregului act educaţional şi, evident, gradul de implicare a elevilor în activităţile propuse. Dirijarea învăţării prin intermediul utilizării unor instrumente sau aplicaţii TIC determină activizarea tuturor educabililor. Asigurarea feedbackului oferă cadrului didactic informaţii importante despre calitatea activităţilor desfăşurate, despre nivelul de înţelegere a informaţiilor noi, dar şi despre gradul de formare/dezvoltare a abilităţilor urmărite. De aceea, instrumentele TIC pot reprezenta modalităţi eficiente în acest scop. Tema pentru acasă poate fi o oportunitate evidentă în vederea exersării deprinderilor şi aprofundării cunoştinţelor folosind astfel de instrumente (a se consulta literatura de specialitate privind strategia de tip flipped classroom/learning).

Strategiile de evaluare care se pot utiliza cu succes în cadrul activităţilor cu componentă TIC se încadrează în categoria celor tradiţionale, dar şi a celor alternative. Profesorul poate chestiona oral elevii, îi poate verifica prin teste/chestionare scrise, prin activităţi practice sau prin analiza produselor activităţii. Instrumentele de evaluare pretabile acestor activităţi pot fi:

probele orale/scrise, referatele, proiectele, interviurile, quizurile imprimate sau online. Avantajele acestora din urmă constau în rapiditatea oferirii feedbackului, astfel încât elevul poate să își identifice punctele tari și pe cele slabe în vederea unei autoevaluări corecte. De asemenea, cadrul didactic trebuie să aibă în vedere metodele alternative de evaluare, metode care sunt foarte potrivite unor astfel de activități: proiectul, portofoliul, investigația, autoevaluarea, evaluarea reciprocă.

Atât metodele tradiționale de evaluare, cât și cele alternative pot fi incluse în evaluarea continuă și sumativă. În ceea ce privește evaluarea inițială, este de dorit să se apeleze doar la metodele tradiționale.

Chiar dacă instrumentele TIC necesită alocarea unui timp mai îndelungat realizării documentelor curriculare de planificare și proiectare, este indicat ca acestea să se regăsească în acest context, datorită interesului elevilor față de tehnologia informației și a comunicării.

# 6. PROIECTAREA DOCUMENTELOR CURRICULARE (PLAN, PROGRAMĂ, MANUAL, AUXILIARE)

## 6.1. Planul-cadru de învățământ

Planul-cadru de învățământ este un document de politică educațională. Pentru elev structurează parcursul educațional și timpul școlar, iar pentru profesor, norma didactică.

Planul-cadru reprezintă componenta reglatoare esențială a curriculumului național, documentul care reglează organizarea de ansamblu și resursele umane, materiale și de timp ale procesului de predare-învățare. Planurile-cadru descriu modalitatea de organizare a timpului școlar sub forma unor repere orare săptămânale (cuprind numărul minim și maxim de ore) alocate pentru fiecare arie curriculară și pentru disciplinele școlare obligatorii ale fiecărui an de studiu. Aceste discipline și repere de timp obligatorii constituie curriculumul nucleu. Diferențierea parcursului școlar în funcție de interesele și aptitudinile elevilor reprezintă o oportunitate educațională conferită de existența în planul de învățământ a unui anumit număr de ore alocat disciplinelor opționale sub numele de curriculum la

decizia școlii. Particularizarea planului-cadru de învățământ pentru o clasă, în funcţie de tipul de curriculum la decizia școlii, reprezintă schema orară; aceasta indică modul de îmbinare a disciplinelor obligatorii cu cele opţionale pentru fiecare clasă și an de studiu, cu precizarea numărului de ore pentru care s-a optat. Schemele orare ale claselor (modalităţile concrete prin care clasele își alcătuiesc programul propriu) formează împreună schema orară a școlii (Bocoș & Jucan, 2019).

În anul 2016, au fost adoptate noi Planuri-cadru de învățământ pentru gimnaziu, aprobate prin Ordinul Ministrului Educaţiei Naţionale și Cercetării Ştiinţifice nr. 3590/05.04.2016. Noile planuri-cadru sunt aplicate în prezent la clasele a V-a și a VI-a, urmând să fie aplicate începând cu anul școlar 2019-2020 la clasa a VII-a, iar din anul școlar 2020-2021, la clasa a VIII-a. În prezent, la clasele a VII-a și a VIII-a sunt în uz planurile-cadru aprobate prin Ordinul Ministrului Educaţiei și Cercetării nr. 3638/11.04.2001.

Planurile-cadru funcţionează conform unor principii:

- Principiul selecţiei și al ierarhizării culturale presupune decupajul epistemologic al domeniilor de cunoaștere în domenii ale curriculumului școlar; prin aplicarea acestui principiu, în Planul-cadru se stabilesc disciplinele școlare grupate și ierarhizate în arii curriculare (ca grupaj de discipline școlare care au în comun obiective și metodologii și care oferă o viziune multi- și/sau interdisciplinară asupra disciplinelor de studiu).
- Principiul funcţionalităţii se referă la raportarea disciplinelor de studiu și a ariilor curriculare la nivelul de vârstă al elevilor, la dezvoltarea și diversificarea domeniilor cunoașterii.
- Principiul egalităţii șanselor asigură dreptul fiecărui elev de a-și valorifica potenţialul de care dispune; aplicarea acestui principiu la nivelul planului-cadru are drept consecinţă existenţa trunchiului comun, ca ofertă curriculară obligatorie pentru toţi elevii.
- Principiul flexibilităţii și al parcursului individual are în vedere descentralizarea curriculară, diferenţierea ofertei educaţionale a fiecărei școli prin curriculumul la decizia școlii (care permite

dezvoltarea de către fiecare unitate de învăţământ a unei oferte curriculare proprii).

- Principiul racordării la social are în vedere posibilitatea unor tipuri diverse de ieşiri din sistem; de exemplu, din gimnaziu orientarea poate fi către învăţământul liceal – teoretic, vocaţional, tehnologic – sau către învăţământ profesional.

Propunerea unor noi planuri-cadru de învăţământ pentru gimnaziu este legată de schimbări majore ale politicii educaţionale care sunt reflectate în plan legislativ.

La nivelul învăţământului obligatoriu, Planul-cadru cuprinde o zonă comună pentru toţi elevii – *Trunchiul comun*, reprezentată de numărul minim de ore prevăzut pentru fiecare disciplină. În orele de trunchi comun se parcurge programa şcolară, cu excepţia elementelor notate cu asterisc (*).

Pentru acoperirea numărului minim sau, după caz, a numărului maxim de ore pe săptămână prevăzut în Planul-cadru, în oferta şcolii sunt incluse, în funcţie de situaţie, ore reprezentând *Curriculum la decizia şcolii*, care pot fi distribuite pentru *Opţional*, pentru *Extindere* sau pentru *Aprofundare*.

Structura anului şcolar este reglementată prin *Regulamentul de organizare şi funcţionare a unităţilor de învăţământ preuniversitar* şi face referire la perioadele de desfăşurare a cursurilor, a vacanţelor şi a sesiunilor de examene naţionale, care se stabilesc prin Ordin al Ministrului Educaţiei Naţionale.

Disciplinele din Planul-cadru sunt organizate în cadrul orarului şcolar, care este un „instrument prin care se alocă timpul de formare şi prin care activitatea şcolară este pusă la dispoziţia elevilor şi a cadrelor didactice pentru desfăşurarea activităţilor de predare, învăţare şi evaluare repartizate pe lecţii/activităţi" (Cerghit, 2006, p. 68).

În elaborarea orarului, se recomandă respectarea cerinţelor privind asigurarea ritmicităţii predării, învăţării, evaluării, autoevaluării corespunzător cu curba de efort zilnic şi săptămânal, respectiv curba lui Gauss.

În noile Planuri-cadru pentru gimnaziu regăsim:

- Introducerea unei discipline noi, **Informatică şi TIC (la clasele a V-a – a VIII-a)**.

- Schimbări de alocări orare. Au fost reconsiderate alocări orare pentru discipline care, de regulă, potrivit planurilor-cadru anterioare, nu erau promovate cu numărul maxim de ore (de exemplu, *Istorie, Educaţie socială, Educaţie plastică, Educaţie muzicală*).
- Reconsiderarea parcursului/structurii unor discipline (de exemplu, *Educaţie socială, Elemente de limbă latină şi de cultură romanică, Educaţie tehnologică şi aplicaţii practice, Consiliere şi dezvoltare personală*).
- Reconsiderarea curriculumului la decizia şcolii. Planurile-cadru prevăd şi un opţional integrat la nivelul mai multor arii curriculare. Reglementările privind opţionalul integrat au suferit modificări. Conform Planurilor-cadru aprobate prin Ordinul Ministrului nr. 3590/05.04.2016, opţionalul integrat era studiat la toate clasele, 1 oră/săptămână. Conform Ordinului Ministrului Educaţiei Naţionale nr. 4828/30.08.2018, începând cu anul şcolar 2018-2019, opţionalul integrat are o alocare orară de 0-1 ore/săptămână. Faţă de planurile-cadru din 2001, numărul maxim de ore prevăzute pentru opţionale a crescut la clasele a VII-a şi a VIII-a (a se consulta Planul-cadru pentru învăţământul gimnazial la adresa http://programe.ise.ro/Actuale.aspx).

## 6.2. Programa şcolară şi manualele şcolare

*Programele şcolare* sunt documente curriculare oficiale care redau sintetic conţinuturile învăţământului pe discipline şi pe ani şcolari, respectiv descriu oferta educaţională a unei anumite discipline pentru fiecare an de studiu, pentru un parcurs şcolar determinat. Programele şcolare se află într-o strânsă relaţie cu Planurile-cadru de învăţământ, relaţie care se constituie în premisa esenţială a realizării unei proiectări didactice eficiente (Jucan, Catalano & Chiş, 2019). În anul 2017, au fost elaborate noi programe şcolare pentru învăţământul gimnazial. Aceste programe au fost aprobate prin Ordinul Ministrului Educaţiei Naţionale nr. 3393/28.02.2017 şi sunt aplicate în prezent la clasele a V-a şi a VI-a, urmând să fie aplicate începând cu anul şcolar 2019-2020 la clasa a VII-a, iar din anul şcolar 2020-2021, la clasa a VIII-a. În prezent, la clasele a VII-a şi a VIII-a sunt în uz programele

aprobate prin Ordinul Ministrului Educației și Cercetării nr. 5097/09.09.2009, conform precizărilor privind calendarul de implementare a Planului-cadru de gimnaziu.

Actualele programe școlare pentru învățământul preuniversitar sunt unice pe plan național și sunt elaborate la nivelul departamentelor din subordinea Ministerului Educației Naționale și valorizează ***paradigma competenței***, fiind centrate pe *competențe educaționale*, astfel încât să plaseze accentul pe activitatea de învățare și formare a elevului.

Noile programe școlare au urmărit să indice în mod coerent competențele urmărite și oferta educațională propusă de un anumit domeniu de studiu. Din această perspectivă, programa școlară este primul document pe care orice profesor, de la orice disciplină, trebuie să-l cunoască. Noile programe și-au asumat astfel rolul de a răspunde în mod direct la câteva întrebări extrem de importante în orice demers didactic autentic:

- *Ce trebuie să urmăresc în mod specific în activitățile de învățare cu elevii mei?*
- *De ce trebuie să urmăresc aceste ținte?*
- *Cum ajung în mod eficient acolo, cum mă asigur că fiecare elev al meu poate reuși?*
- *Cum știu dacă ceea ce mi-am propus a fost atins?*

Actualele programe școlare transpun la nivelul unei discipline de studiu o perspectivă specifică a interconectării competențelor-cheie. Astfel, ideea centrală a tuturor programelor este aceea că fiecare disciplină are o contribuție la structurarea profilului de formare centrat pe competențele-cheie și că toate aceste contribuții trebuie să fie convergente. Acest lucru trebuie să se întâmple pentru simplul motiv că o competență-cheie nu se dezvoltă izolat și nu este apanajul unei anumite discipline. Astfel, noile programe școlare la diferite discipline vizează în mod explicit componente din competențe-cheie variate.

Desigur, fiecare disciplină de studiu poate avea o competență-cheie pe care să o vizeze în mod privilegiat, însă abordarea propusă de *Recomandarea europeană* este aceea că nicio competență-cheie nu ajunge să se dezvolte izolat.

Actualele programe școlare au fost dezvoltate în concordanţă cu statutul pe care fiecare disciplină îl are în Planul-cadru de învăţământ (număr de ore alocate, clasa/clasele la care se studiază, nivelul de şcolaritate/filiera şcolară/profilul şcolar la care se studiază, aria curriculară căreia îi aparţine).

Noile programe şcolare permit abordarea diferenţiată şi individualizată a conţinuturilor pentru elevii de aceeaşi vârstă, asigurând progresul fiecăruia în ritmul propriu.

În structura **programei şcolare** regăsim următoarele componente:

- *Notă de prezentare;*
- *Competenţe generale;*
- *Competenţe specifice şi exemple de activităţi de învăţare;*
- *Conţinuturi;*
- *Sugestii metodologice.*

1. ***Nota de prezentare*** evidenţiază conţinuturile asupra cărora se îndreaptă cunoaşterea, elemente ale disciplinei care permit formarea unei imagini de ansamblu asupra programei.
2. ***Competenţele generale*** vizate la nivelul unei discipline de învăţământ „jalonează achiziţiile de cunoaştere şi de comportament ale elevului pentru un ciclu de şcolarizare" (Bocoş & al., 2016, p. 222).
3. ***Competenţele specifice şi exemple de activităţi de învăţare*** sunt derivate din competenţele generale şi reprezintă etape în dobândirea acestora. Ele se formează pe durata unui an şcolar. Pentru realizarea competenţelor specifice, în programa şcolară sunt propuse exemple de activităţi de învăţare care valorifică experienţa concretă a elevului şi care integrează strategii didactice adecvate unor contexte de învăţare variate. „O competenţă specifică poate contribui, firește, cu ponderi diferite, la atingerea mai multor competenţe generale. Mijloacele, instrumentele de vehiculare cognitivă selectate, prelucrate şi valorificate în vederea atingerii competenţelor specifice şi, implicit, a competenţelor generale sunt reprezentate de unităţile de conţinut prezentate în programe, respectiv de unităţile de conţinut selectate, prelucrate, adaptate şi valorificate de profesor" (Bocoş & al., 2016, p. 222).

4. ***Conținuturile*** învățării se constituie din „inventarul achizițiilor necesare elevului pentru dobândirea competențelor de bază. Obiect al procesului de învățare, ansamblu al conținuturilor instructiv-educative vehiculate în situațiile de învățare, vehicule/ mijloace prin care se urmărește formarea competențelor specifice și, implicit, a competențelor generale" (Bocoș & al., 2016, p. 259).
5. ***Sugestiile metodologice*** includ strategii didactice, proiectarea activității didactice, precum și elemente de evaluare continuă.

Programa școlară actuală propune o *ofertă flexibilă*, care permite cadrului didactic să modifice, să completeze sau să înlocuiască activitățile de învățare, în funcție de specificul clasei îndrumate și de nevoile imediate ale elevilor. Se urmărește astfel realizarea unui *demers didactic personalizat*, care să asigure formarea competențelor prevăzute de programă în contextul specific al fiecărei clase și al fiecărui elev.

Actuala programă școlară situează în centrul preocupării sale învățarea activă, centrată pe elev. Învățarea nu este percepută ca un proces pasiv, care li se întâmplă elevilor, ci o experiență personală, la care ei trebuie să participe.

***Evaluarea*** este componenta procesului de învățământ care are în vedere identificarea impactului, eficiența și pertinența activităților de predare-învățare, în vederea ameliorării activității derulate, a planificării activităților viitoare și a luării deciziilor.

Deoarece activitățile de învățare trebuie să aibă în vedere formarea competențelor cu toate componentele lor (cognitive, aptitudinale, atitudinale), este necesar ca evaluarea să vizeze, de asemenea, aceleași aspecte, accentuându-și astfel caracterul formativ.

**Manualele școlare** organizează conținuturile obiectului de studiu și concretizează programele școlare în diferite unități didactice sau experiențe de învățare, valorificabile în contextul promovării de relații educaționale cadru didactic-elev. Manualele școlare reprezintă instrumente de lucru operaționale pentru elevi, care detaliază, structurează și operaționalizează în mod sistematic temele recomandate de programa școlară la fiecare obiect de studiu și pentru fiecare clasă, organizându-le și sistematizându-le în unități tematice, unități de învățare, capitole, subcapitole, teme și lecții etc.

(Bocoș & Jucan, 2019). Informațiile științifice sunt prelucrate, structurate și integrate din perspectiva logicii didactice. Pentru cadrul didactic, manualul reprezintă un instrument didactic cu rol de ghid, de orientare a activității didactice, respectiv de selectare a conținuturilor științifice, instrumentul didactic obligatoriu fiind programa școlară. Menționăm faptul că, în predare, cadrul didactic poate apela și la alte surse de informare: manuale alternative, auxiliare didactice, cărți, tratate, internet etc.

În actualul context curricular, s-a trecut de la o succesiune fixă a conținuturilor existente în manualele unice la autentice practici didactice flexibile și alternative, prezentate în cadrul manualelor școlare alternative, elaborate pentru un anumit obiect de studiu. Astfel, pentru o anumită treaptă de școlaritate, clasă și disciplină de studiu pot exista mai multe manuale școlare alternative. Ele se bazează pe modalități diferite de abordare, tratare și operaționalizare a conținuturilor, care contribuie la atingerea competențelor generale și specifice cuprinse în programele școlare. Precizăm că este important ca toate manualele alternative să respecte cerințele programei școlare, care este unitară și obligatorie (Bocoș & Jucan, 2019).

*Manualele școlare* reprezintă, așadar, instrumente didactice cu rol de ghid, de orientare a activității didactice și instrumente de lucru operaționale pentru elevi.

## BIBLIOGRAFIE


- Bocoș, M. (2016), *Dicționar praxiologic de pedagogie*, Editura Paralela 45, Pitești
- Bocoș, M.; Jucan, D. (2019), *Fundamentele pedagogiei. Teoria și metodologia curriculumului, Repere și instrumente didactice pentru formarea profesorilor*, Editura Paralela 45, Pitești
- Bocoș, M.; Jucan, D. (2019a), *Teoria și metodologia instruirii. Teoria și metodologia evaluării, Repere și instrumente didactice pentru formarea profesorilor*, Editura Paralela 45, Pitești
- Căpiță, L. (2011), *Didactici și evaluare*, MECTS, București, disponibil la adresa https://www.academia.edu/7327728/Modul_1_Didactici_si_evaluare_0

- Cerghit, I. (2006), *Metode de învățământ*, Editura Polirom, Iași
- Cucoș, C. (2006), *Pedagogie*, Ediția a II-a, revăzută și adăugită, Editura Polirom, Iași
- Jucan, D.; Catalano, C.; Chiș, O. (2019), „Proiectarea pedagogică a activităților instructiv-educative în învățământul primar", în *Sinteze de pedagogia învățământului primar. Ghid pentru pregătirea examenelor de titularizare, definitivat și gradul didactic II*, Albulescu, I.; Catalano, H. (coordonatori), Editura Didactica Publishing House, București
- Masalagiu, C.; Asimioanei, I.; Țibu, M. (2016), *Didactica predării informaticii*, Editura Polirom, Iași
- Nausica-Noveanu, G.; Vlădoiu, D. (2009), *Folosirea TIC în procesul de predare-învățare*, Educația 2000+, București
- Popescu, M. (2013), „Utilizarea noilor tehnologii ale informației și comunicării în predarea-învățarea istoriei", în *Elemente de didactică a istoriei*, Adăscăliței, F.; Bercea, M.; Dumitrescu, D.; Lazăr, L.; Manea, M.; Popescu, M. (coordonatori), Editura Nomina, Pitești
- Singer, M. (coord.) (2001, 2002), *Ghiduri metodologice pentru aplicarea programelor școlare – primar-gimnaziu*, Editura Aramis, București
- *** Programele școlare pentru clasele a V-a și a VIII-a disponibile la adresa http://programe.ise.ro/Actuale.aspx

# XIV.

# MANAGEMENTUL INSTITUȚIEI ȘCOLARE ȘI AL CLASEI DE ELEVI

*CORNELIA STAN*

## 1. FUNDAMENTE TEORETICO-METODOLOGICE. DELIMITĂRI CONCEPTUALE

Managementul este înțeles ca știință integrată a conducerii unei instituții sau unui grup, presupunând prevedere/planificare, organizare, coordonare, monitorizare, control, evaluare, decizie etc. a activităților desfășurate într-o organizație, astfel încât să se asigure atingerea scopurilor acesteia cu maxim de eficiență (Bocoș, coord., Răduț-Taciu & Stan, 2018). Una dintre ramurile relativ mai recente ale managementului o reprezintă **managementul educațional**. Acesta se referă la „teoria și practica, știința și arta proiectării, organizării, coordonării, evaluării și reglării elementelor și resurselor activității educative (...) la o metodologie de acțiune cuprinzând un ansamblu de principii, funcții, norme și strategii de acțiune orientate înspre asigurarea atingerii finalităților didactice propuse și obținerea succesului în educație" (Gherguț, 2007, p. 20).

Managementul educațional, la rândul său, dispune de ramuri disciplinare subordonate. Din perspectiva criteriului gradului de extindere a activității de management, putem avea: management instituțional și management al clasei de elevi/grupei de preșcolari.

**Managementul instituțional** include un ansamblu de elemente manageriale fundamentale, prin care se asigură procesul de management al

instituțiilor școlare, oferindu-se suport teoretic (principii de bază, paradigme, teorii) și orientare (modele manageriale) pentru proiectarea, organizarea, conducerea și reglarea activităților curente, prin adoptarea și implementarea unor măsuri solicitate de structura și de activitățile specifice instituțiilor respective (Răduț-Taciu, Bocoș & Chiș, coord., 2015). La nivelul instituției școlare se evidențiază o relație de interdependență între stilul managerial practicat de persoana/echipa cu atribuții manageriale și colectivul de cadre didactice care manifestă anumite comportamente organizaționale. Pornind de la această relație, managementul instituțional poate îmbrăca două forme principale: a) management instituțional democratic-consultativ; b) management instituțional democratic-participativ.

*Managementul instituțional democratic-consultativ* se caracterizează printr-o conducere democratică a instituției, prin manifestarea încrederii managerilor în subordonați, între anumite limite, date de competență, promovarea unei comunicări verticale bidirecționale/nelateralizate (în sens ascendent, cât și descendent) între manager și subordonați, prin luarea deciziilor semnificative la nivelul ierarhic superior, iar a celor mai puțin importante, la nivelul ierarhic inferior (al subordonaților) (Bocoș, coord., Răduț-Taciu & Stan, 2018).

*Managementul instituțional democratic-participativ* este o formă evoluată a managementului instituțional democratic-consultativ, care se caracterizează prin realizarea democratică a conducerii instituției de învățământ, prin existența unei încrederi totale a managerilor în subordonați, prin realizarea unei comunicări eficiente, atât verticale bidirecționale/nelateralizate (în sens ascendent, cât și descendent) între manager și subordonați, precum și a unei comunicări orizontale între subordonați, prin descentralizarea procesului de luare a deciziilor. Acest tip de management implică o conducere participativă și implicarea reală, activă și interactivă, democratică a tuturor subordonaților în procesul de reglare și autoreglare a activității manageriale (Bocoș, coord., Răduț-Taciu & Stan, 2018).

Dintre principiile managementului democratic-participativ care definesc aspectul relației manager-subordonați la nivelul instituției școlare amintim:

1. principiul implicării și autoimplicării (tuturor membrilor organizației școlare);
2. principiul responsabilizării și autoresponsabilizării (combinarea optimă a responsabilității personale cu cea colectivă);
3. principiul suportivității (relații de colaborare, sprijin reciproc, cooperare între manager și subordonați);
4. principiul asigurării echilibrului între controlul explicit/formal și cel implicit/informal (conduita managerului în procesul de control se bazează pe reguli clare, convenite cu subordonații);
5. principiul coroborării motivării interne și externe (administrare de stimulente morale sau materiale care să asigure satisfacerea intereselor tuturor angajaților, în concordanță cu interesele managerului);
6. principiul eficacității și eficienței (procesele și relațiile manageriale să fie subordonate obiectivelor asumate la nivel de instituție);
7. principiul eticii și deontologiei (relații interpersonale bazate pe principii și valori morale și profesionale stricte, care să confere stabilitate și armonie în climatul organizațional) (Manea, 2013).

Deși cele două forme de management prezentate mai sus sunt specifice instituțiilor educaționale, ele pot fi întâlnite, cu anumite adaptări, inclusiv la nivelul clasei de elevi, reprezentând modul în care este gestionată activitatea acestui grup educațional de către cadrul didactic, prin implicarea elevilor în procesul decizional și de reglare a activității la nivel de microgrup (limitat în general la nivelul clasei).

**Managementul clasei de elevi/grupei de preșcolari** se referă în mod concret la modul în care este proiectat, organizat, desfășurat, monitorizat și controlat procesul educațional la nivelul clasei/grupei de preșcolari. Pentru un bun management al clasei de elevi/grupei de preșcolari, trebuie luate în considerare mai multe perspective de abordare a acesteia, cum ar fi: didactică, curriculară, psihosocială, interpersonală, relațională, comunicațională etc., pentru a asigura procese de mediere și decizionale corecte, care să asigure eficiență și calitate activității instructiv-educative. În sens restrâns, este vorba de modul de coordonare a resurselor umane, informaționale,

materiale, de timp etc., în cadrul secvențelor de învățare, în scopul obținerii rezultatelor scontate.

Analiza structurală a managementului activității cadrelor didactice la nivelul clasei/grupei de preșcolari impune: *planificarea* activităților cu caracter instructiv și educativ, stabilind obiectivele și sarcinile elevilor/preșcolarilor, ca și conținuturile esențiale ce urmează a fi transmise prin intermediul diferitelor strategii didactice; *organizarea* activităților clasei/grupei, prin elaborarea unui program concret al secvențelor de desfășurare a activității instructiv-educative și stabilirea formelor de organizare a activității; *comunicarea* informațiilor științifice, selectând canale de comunicare optime în baza repertoriului comun; *conducerea* activității desfășurate în clasă/grupă, în baza normativității educaționale, direcționând procesul informării și formării elevilor/preșcolarilor; *coordonarea* activităților instructiv-educative ale clasei/grupei de preșcolari, urmărind sincronizarea obiectivelor individuale cu cele comune ale clasei/grupei de preșcolari, contribuind la întărirea solidarității grupului; *îndrumarea* elevilor/preșcolarilor în procesul formării/informării, prin intervenții adaptate fiecărei persoane și situații, susținând comportamentele de învățare ale elevilor/preșcolarilor; *motivarea* elevilor/preșcolarilor prin forme de întărire pozitivă și negativă; *consilierea* elevilor/preșcolarilor în activitățile școlare și extrașcolare, prin oferirea de suport și orientare culturală și axiologică în funcție de interesele acestora; *controlarea* elevilor/preșcolarilor din perspectiva orientării corecte a acestora înspre realizarea obiectivelor, având un rol reglator și de ajustare a activității și atitudinii acestora; *evaluarea* măsurii în care scopurile și obiectivele stabilite într-o anumită etapă a activității instructiv-educative au fost atinse, precum și a nivelului de performanță atins de elevi/preșcolari (Noveanu & Potolea, edit., 2007).

În relație de subordonare față de managementul instituțional și managementul clasei de elevi/grupei de preșcolari se află: managementul curricular, managementul învățării, managementul educației incluzive, managementul învățământului simultan și al grupelor combinate, managementul activităților extracurriculare, managementul resurselor educaționale, managementul comunicării didactice, managementul situațiilor de criză, managementul

proiectelor și programelor educaționale, managementul timpului școlar, managementul consilierii educaționale ș.a. (Răduț-Taciu, Bocoș & Chiș, coord., 2015).

În cadrul managementului educațional este destul de dificil de decelat între teorie și practică, acesta având un caracter dual, atât teoretic-conceptual, cât și practic-aplicativ. Toate componentele managementului trebuie cunoscute și bine înțelese de toate cadrele didactice, pentru a se putea ajunge la o eficiență maximă la nivelul funcționării instituției de învățământ.

Abordarea activității clasei de elevi/grupei de preșcolari din perspectiva managementului este deosebit de importantă în contextul actual. Un bun management al clasei/grupei va permite optimizarea rezultatelor în instruire și formare, reducând rata eșecurilor care se pot înregistra în procesul formării personalității, cu consecințe individuale și sociale nefaste dezvoltării. Din acest motiv, perfecționarea continuă a cadrelor didactice solicită demersuri de adaptare permanentă la noile deschideri din domeniul managementului educațional.

## 2. STILURI DE CONDUCERE. SCHIMBARE ŞI DEZVOLTARE ORGANIZAŢIONALĂ

Deși în științele sociale sunt prezente o mulțime de teorii privitoare la conducere, cu valoare explicativă pentru diverse aspecte ale acestui proces, în educație s-au impus trei tipuri de stiluri de conducere: stilul autocratic, stilul democratic (participativ) și stilul laissez-faire. Aceste tipuri au la origine studiul condus de psihologul Kurt Lewin în 1939, prin care a realizat diferențierea celor trei stiluri principale de conducere, subliniind efectele pe care fiecare stil l-a avut asupra membrilor echipei (în ceea ce privește motivația, conduita participativă, eficiența, satisfacția, atitudinea față de activitate etc.) și asupra rezultatelor obținute. Observațiile lui Lewin nu sunt depășite de timp, ele influențând încă în mare măsură teoriile despre conducere, contribuind la formarea unui profil de lider de succes.

*Stilul autocratic* – presupune ca stabilirea regulilor și luarea deciziilor să se realizeze exclusiv de către lider (managerul instituției – în

cazul managementului instituţional, sau cadrului didactic – în cazul managementului clasei de elevi). Comunicarea este unidirecţională, de la lider spre membrii grupului condus sau invers, fără a se realiza şi o comunicare pe orizontală, între membri. Recompensarea sau sancţiunea se face doar prin raportarea la rolurile subordonaţilor în rezolvarea sarcinilor, fără o analiză de conjunctură, competenţă etc., bazându-se doar pe ideile şi judecăţile proprii (Pânișoară, 2008).

Deşi se apreciază că prezintă multiple dezavantaje, stilul autocratic are şi câteva beneficii: permite luarea rapidă a deciziilor în situaţii urgente; liderul ia atitudine puternică în situaţii în care instituţia se află în criză, iar consultarea cu subordonaţii ar putea-o aduce într-o situaţie nedorită; liderul se asigură că lucrurile sunt finalizate la termen şi eficient în situaţia în care există proiecte care implică o organizare extremă, mulţi participanţi şi termene stricte. În plus, mulţi angajaţi preferă un lider autocratic deoarece agreează să fie dirijaţi, fără să aibă o răspundere prea mare, astfel încât, în caz de eşec, nu vor resimţi vina personal.

La nivelul clasei de elevi, un cadru didactic autocratic va impune, probabil, o anumită teamă, dar va favoriza activitatea de învăţare a elevilor, mai cu seamă în situaţii importante (spre exemplu, înaintea unor examene), ori va preîntâmpina apariţia unor conflicte între elevi etc.

Există însă şi dezavantaje ale stilului autocratic: apare riscul unor nemulţumiri la nivelul subordonaţilor (sau elevilor – la nivel de clasă), mai cu seamă pentru că nu se ţine cont de opiniile lor, pentru că nu sunt încurajate abordările novatoare (mai creative, dar mai riscante), pentru că se va crea o atitudine de demotivare şi pentru că relaţia dintre lider şi ceilalţi rămâne distantă, rece, strict formală şi profesională.

*Stilul democratic (participativ)* – presupune ca liderul să ofere direcţii de acţiune membrilor grupului şi, chiar dacă are ultimul cuvânt în privinţa luării deciziilor, îi implică şi pe aceştia în stabilirea scopurilor sau a modului de realizare a lor. Stilul democratic presupune să se manifeste o încredere reciprocă între membrii grupului, să existe relaţii interpersonale strânse, iar persoanele să se implice responsabil în realizarea sarcinilor de lucru. Este un stil eficient când se vizează motivarea angajaţilor/elevilor şi sunt urmărite

rezultate stabile, pe termen lung. Cu toate acestea, stilul democratic poate fi ineficient sau chiar dezavantajos atunci când se impune luarea unor decizii în situaţii urgente, consultarea celorlalţi putând determina pierderea unor oportunităţi.

*Stilul laissez-faire* – presupune absenţa oricărei iniţiative privind direcţia sau modul de abordare a acţiunii, membrii grupului fiind lăsaţi să-şi stabilească singuri obiectivele, strategia de lucru, rolurile în rezolvarea sarcinilor, termenele etc. Avantajul acestui stil de conducere este că permite persoanelor motivate şi care ştiu ce doresc să realizeze să se dezvolte în direcţia dorită, să progreseze, chiar dacă greşesc, luând în considerare şi feedbackul oferit de lider. Punctul slab al acestui stil se referă la prezenţa riscului ca membrii grupului să abordeze căi greşite, să fie distraşi de la îndeplinirea sarcinilor de lucru relevante, să obţină performanţe scăzute, mai ales în situaţia când nu au o experienţă foarte bogată.

O altă teorie a leadershipului (cunoscută ca *teoria rutei spre obiectiv*), este cea formulată de R.J. House (1971) şi dezvoltată de R.J. House şi T.R. Mitchell (1974). Această teorie îmbină elemente de ordin cognitiv, motivaţional şi comportamental şi porneşte de la câteva principii:

1. un lider trebuie să cunoască aşteptările subordonaţilor, nevoile acestora, caracteristicile acestora, precum experienţă, abilităţi etc., astfel încât să-i poată orienta înspre performanţă;
2. liderul trebuie îi ajute pe subordonaţi să perceapă corect situaţia în autoritate;
3. selectarea stilului de leadership care poate răspunde cel mai bine scopurilor înspre care se orientează subordonaţii, putând stabili căile de atingere a acestuia;
4. luarea în considerare a factorilor motivaţionali, care cresc eficienţa în îndeplinirea sarcinilor şi asigură satisfacţia subalternilor.

Prin urmare, sunt enumerate patru stiluri de conducere:

1. *Directiv* (presupune comunicarea obiectivelor, aşteptărilor şi sarcinilor). Este un stil optim în situaţia în care sarcinile sunt nestructurate sau complexe, iar membrii echipei nu au multă experienţă.

2. *Suportiv* (subordonaţii sunt trataţi ca egali). Liderul se concentrează pe relaţia cu ceilalţi, empatizând cu aceştia. Este un stil de conducere potrivit pentru sarcinile repetitive sau stresante.
3. *Participativ* (se consultă cu subordonaţii, foloseşte ideile şi sugestiile lor înainte de a lua decizii). Această abordare se potriveşte situaţiilor în care membrii echipei au experienţă, când sarcina de lucru este provocatoare şi când membrii echipei doresc să contribuie la luarea deciziilor.
4. *Orientat spre realizări* (fixează scopurile, aşteaptă de la subordonaţi niveluri mai înalte de performanţă şi urmăreşte permanent îmbunătăţirea performanţelor). Acest stil se recomandă atunci când membrii echipei sunt demotivaţi în realizarea sarcinilor.

O altă teorie a stilurilor de conducere, adaptabilă la condiţiile educaţionale, este ce a lui P. Hersey şi K. Blanchard. Aceştia definesc, pe baza orientării liderului înspre sarcină sau relaţie, patru stiluri de conducere:

1. *Stilul directiv*, caracterizat printr-o orientare puternică spre sarcină şi o orientare scăzută spre relaţie.
2. *Stilul informativ*, caracterizat printr-o orientare puternică atât spre sarcină, cât şi spre relaţie.
3. *Stilul participativ*, caracterizat de o orientare puternică spre relaţie, dar o orientare scăzută spre sarcină.
4. *Stilul delegativ*, caracterizat printr-o orientare scăzută pentru ambele dimensiuni. Fiecare dintre aceste patru stiluri prezintă avantaje şi dezavantaje, o alegere optimă a acestuia presupunând o bună cunoaştere a grupului (Vlăsceanu, 1993).

Dintr-o altă perspectivă, cea a capacităţii de a-i influenţa pe alţii, prezentăm şi o clasificare a tipurilor de leadership care pot fi întâlnite şi în instituţiile de învăţământ:

1. *Leadership (lider) charismatic* – se referă la persoanele care au un talent nativ de a-i influenţa pe ceilalţi, au încredere foarte mare în forţele proprii, capacitate de a oferi o viziune clară asupra traseului de parcurs înspre atingerea obiectivelor propuse, implicare personală, potenţial de a-i mobiliza pe subordonaţi, suportivitate etc.

2. *Leadership tranzacţional* – prezintă o bună capacitate de negociere, utilizează recompensele, este empatic, ştie să acceseze toate resursele instituţiei pentru a se ajunge la obiectivele propuse.
3. *Leadership transformaţional* – presupune orientarea liderilor înspre generarea schimbărilor la nivel organizaţional, capacitate de a proiecta şi organiza eficient schimbările, poate susţine viziunea proprie şi-i inspiră şi implică şi pe subordonaţi în procesul de transformare/schimbare (Pânişoară, 2008).

În relaţie cu stilurile de conducere putem aborda şi problematica schimbării şi dezvoltării organizaţionale. Dezvoltarea organizaţională trebuie înţeleasă din perspectiva schimbărilor care se impun cu obligativitate. Evoluţia unei organizaţii include inovaţie, atât la nivelul funcţionalităţii sale, cât şi la nivelul impactului social. Schimbarea organizaţională presupune o interacţiune între ideile despre *contextul, procesul* şi *conţinutul* schimbării, acestea definind direcţia în care schimbarea se realizează (Pettigrew et al., 1992).

Unul dintre conceptele de bază pentru înţelegerea schimbării organizaţionale este cel de *dezvoltare organizaţională*. Conceptul a apărut relativ recent şi prezintă diferite accepţiuni, multe particularizate în funcţie de domeniul de apartenenţă. Conform lui J. Porras şi P. Robertson (1992), prin dezvoltare organizaţională se înţelege un set de teorii, valori, strategii şi tehnici bazate pe ştiinţele sociale şi ale comportamentului, aplicate în scopul implementării unei schimbări planificate a activităţii organizaţionale, pentru a favoriza dezvoltarea individuală şi de a spori performanţele organizaţiei prin modificarea comportamentului membrilor organizaţiei la locul de muncă. Majoritatea definiţiilor scot în evidenţă următoarele caracteristici ale dezvoltării organizaţionale: este un efort planificat; prezintă întindere la nivelul întregii organizaţii; este condus şi dirijat de la vârful ierarhiei organizaţionale; impune intervenţii planificate în procesele organizaţionale; se realizează în scopul creşterii eficacităţii organizaţiei; face apel la cunoştinţele specifice ştiinţelor comportamentale (Tripon, Dodu & Raboca, 2013).

Există câteva condiţii necesare implementării intervenţiilor de schimbare şi dezvoltare organizaţională:

1. Realizarea unui plan general și a unei strategii de intervenție, care să clarifice scopurile schimbării/dezvoltării, momentul optim de implementare, ordinea desfășurării intervențiilor, resursele necesare ș.a.
2. Structurarea activităților, în special prin raportarea la resursele umane, astfel încât persoanele să fie implicate total, în corelație cu nevoile lor și cu obiectivele de dezvoltare.
3. Selectarea și ordonarea corectă a intervențiilor, pentru maximizarea eficacității acțiunilor în condițiile economisirii de energie, timp, resurse materiale. Cercetătorii afirmă că mai întâi trebuie efectuate intervențiile cu impact asupra individului și a culturii organizaționale și apoi cele cu impact asupra sarcinilor și a performanței.
4. Luarea în considerare a faptului că intervențiile pot avea dinamici diferite și pot produce efecte diferite (French & Bell, 1999).

Chiar dacă există diferențe de la o instituție la alta și de la o echipă managerială la alta în impunerea schimbării, putem totuși identifica un model general valabil, care include trei etape:

1. Pregătirea implementării schimbării (identificarea contextului afectat de schimbare, estimarea necesarului de resurse umane, materiale și financiare, identificarea posibilelor obstacole etc.).
2. Comunicarea elementelor care urmează a fi schimbate (explicarea rațiunii schimbării, demonstrarea oportunității acesteia), oferirea de suport angajaților pentru a se adapta la schimbare, încurajarea și motivarea acestora pentru schimbare.
3. Monitorizarea și evaluarea consecințelor procesului de implementare a schimbării, în paralel cu realizarea unor intervenții ameliorative, dacă acestea se impun (Manea, 2013).

Intervențiile care conduc la dezvoltare organizațională evidențiază câteva aspecte referitoare la persoanele implicate, instituția/organizația afectată de schimbare, impactul asupra mediului social etc. Astfel se obțin noi informații despre sine, despre ceilalți, despre dinamica grupului, se modifică atitudinile și comportamentele indivizilor în raport cu conștientizarea

schimbării normelor socioculturale sau organizaţionale, se îmbogăţesc cunoştinţele, se dezvoltă aptitudinile şi deprinderile practice, se intensifică interacţiunile şi relaţiile interumane, creşte gradul de implicare a persoanelor în activitate, motivaţia şi responsabilitatea acestora etc. Este de aşteptat ca toate aceste aspecte să conducă la o creştere a performanţelor profesionale la nivelul organizaţiei şi a nivelului de satisfacţie al angajaţilor (Beckhard, 1969).

Schimbarea din domeniul educaţional şi, implicit, dezvoltarea organizaţională urmează aceleaşi tipare ca şi cele prezentate mai sus. Este important să subliniem faptul că schimbarea nu trebuie realizată doar de dragul schimbării, ci pentru a asigura elemente operaţionale durabile în timp şi cu efecte pozitive în toate planurile, îmbunătăţind abilitatea organizaţiei/instituţiei de a răspunde în mod eficace la schimbările din mediul social extern. Schimbarea şi dezvoltarea organizaţiilor şcolare se află în strânsă legătură cu managementul instituţiei şcolare, responsabilitatea pentru implementarea şi gestionarea schimbării revenind conducerii instituţiei respective.

Schimbările pot fi diferite şi pot afecta întreaga instituţie/organizaţie ori doar unele subsisteme ale acesteia. Spre exemplu, autorii D.A. Nandler şi M.L. Tushman (1999) au identificat două dimensiuni ale schimbării: aria schimbării şi mediul ambiant. Interacţiunea între cele două dimensiuni determină mai multe aspecte ale schimbării.

În funcţie de aria schimbării, putem vorbi despre:

1. schimbări incrementale – modificări cu accent pe caracteristicile individuale, având ca obiectiv creşterea adaptabilităţii; acestea pot fi la rândul lor: de *reglare* (o modificare a componentelor personale, orientată spre creşterea eficienţei, chiar în absenţa unei probleme imediate); de *adaptare* (o schimbare a componentelor personale ca o reacţie la evenimente ale mediului extern care impun adaptarea organizaţiei la noile condiţii, fără a fi necesară o schimbare fundamentală);
2. schimbări strategice – transformări totale ale situaţiei şi reconfigurarea instituţiei/organizaţiei într-o manieră complet nouă; acestea pot fi: de *reorientare* (se bazează pe anticiparea transformărilor

fenomenelor externe și a evoluției acestora, impunând redirecționarea organizației prin realizarea unor schimbări majore, dar fără a se realiza o rupere totală de situația existentă); de *recreare* (impuse de evenimente externe radicale, care amenință existența organizației, impunând despărțirea de aspectele tradiționale și definirea unei noi culturi organizaționale, a unui nou set de valori și strategii de funcționare).

În funcție de mediul ambiant, avem următoarele schimbări:

1. reactive – implică reacții concrete la evenimentele care au loc în mediul ambiant;
2. anticipative – includ prevederea acțiunii factorilor din mediul ambiant și luarea măsurilor necesare de adaptare continuă a organizației la mediu.

În relație cu schimbarea trebuie analizat și conceptul de rezistență la schimbare, care semnifică un anumit grad de opunere față de schimbare și de respingere a acesteia. Rezistența la schimbare este determinată de factori precum amplitudinea și gradul de semnificație a schimbării, de gradul de extindere la nivelul instituției, de măsura în care se menține o relație cu trecutul, de anticiparea sau neanticiparea schimbării, de durata acesteia, de gradul de repetitivitate, de percepția pozitivă sau negativă asupra schimbării etc.

## 3. DESCENTRALIZAREA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI

Descentralizarea învățământului preuniversitar se referă la transferul de autoritate, responsabilitate și resurse în privința managementului general și financiar de la nivel central către unitățile de învățământ și comunitatea locală (isjvn.vn.edu.ro/upload/f928.pdf). Mai concret, prin descentralizare se redistribuie responsabilitățile decizionale și de răspundere publică pentru activități și funcții educaționale specifice către nivelul local, sporindu-se participarea în procesul de luare a deciziilor cu impact educațional a reprezentanților societății civile (părinți, mediul de afaceri, asociații profesionale, parteneri sociali etc.).

Descentralizarea nu înseamnă renunţarea totală la puterea de decizie şi coordonare a sistemului de învăţământ de către instituţiile de la nivel naţional şi guvernamental de specialitate, ci o repartizare mai echilibrată a funcţiilor şi rolurilor acestora, prin distribuirea unei părţi a autorităţii la nivelul comunităţilor locale şi/sau regionale.

Domeniile sistemului educaţional care sunt supuse descentralizării sunt:

1. curriculumul (spre exemplu, curriculumul la decizia şcolii, manualele şcolare alternative);
2. evaluarea prin teste şi examene, certificarea (metodologii examene de admitere, certificare a competenţelor);
3. reţeaua şcolară şi fluxurile de elevi (propunerile de plan de şcolarizare, corespondenţa dintre numărul de elevi şi locurile existente în şcoli, structura filierelor, a profilurilor şi a specializărilor, înfiinţarea şi închiderea şcolilor etc.);
4. conducerea şi administrarea şcolilor (administrarea patrimoniului – terenurile şi clădirile şcolii, a fondurilor şcolii, finanţarea şcolilor – corelată cu obiectivele de dezvoltare ale acesteia, stabilite prin planurile de dezvoltare instituţională corelate cu planurile de dezvoltare ale comunităţii, structura consiliilor de administraţie ale şcolilor – cu reprezentanţi mai mulţi din cadrul comunităţii locale);
5. resursele umane (drept de decizie în legătură cu selecţia, numirea, angajarea, normarea, salarizarea şi eliberarea personalului didactic, prin care să se răspundă nevoilor de mobilitate, sau de stimulare a cadrelor didactice cu performanţe);
6. formarea şi dezvoltarea profesională a resurselor umane din sistemul de învăţământ (corelată cu nevoile şi interesele beneficiarilor individuali sau instituţionali), care să fundamenteze investiţiile şi programele în acest domeniu;
7. politicile de finanţare (a fondurilor pentru salarii pe bază de costuri standard/elev, a cheltuielilor de personal, a burselor şi manualelor).

Procesul de descentralizare a procesului de învățământ îndeplinește mai multe roluri, care pot fi raportate la trei niveluri:

1. *la nivelul școlii* – procesul de descentralizare conduce la: democratizarea vieții școlii; diversificare și inovație în oferta școlară; asumarea responsabilă de către managerul instituției și echipa sa a deciziilor privind calitatea procesului instructiv-educativ și a condițiilor de realizare a acestuia;
2. *la nivelul consiliului local* – procesul de descentralizare conduce la: asumarea de către autoritățile locale a responsabilității privind furnizarea de servicii educaționale; implicarea reală și efectivă în funcționarea și dezvoltarea serviciului educațional; dezvoltarea comunității prin asigurarea conexiunilor dintre școală (ca centru de informare și formare) și comunitate (ca beneficiar);
3. *la nivelul societății* – procesul de descentralizare conduce la: corelarea mai bună dintre ofertă și cerere pe piața muncii; integrarea socială a absolvenților, în funcție de competențe și opțiuni; promovarea valorilor autentice și a tradițiilor specifice.

Funcțiile și mecanismele procesului de descentralizare a învățământului pot fi analizate din următoarele perspective:

1. *eficientizarea activității și creșterea performanțelor instituțiilor educaționale*, prin mecanisme de stabilire concretă și diferențiată a atribuțiilor organismelor de la nivel central, local și al unităților de învățământ, urmând ca la nivel central să nu mai existe sarcini de administrare curentă a instituțiilor de învățământ, iar școlile să-și consolideze autonomia și capacitatea de gestionare a resurselor financiare și umane, prin responsabilizarea comunității locale;
2. *democratizarea sistemului educațional*, prin mecanisme de consultare și implicare a comunității și a tuturor beneficiarilor actului educativ (părinți, elevi, asociații profesionale ș.a.) în luarea deciziilor și în asigurarea calității;
3. *asigurarea transparenței în luarea deciziilor și în gestionarea fondurilor publice destinate educației*, prin mecanisme de asigurare a

accesului public la datele privind bugetele unităţilor de învăţământ, deciziile consiliilor de administraţie ale şcolilor, statisticile privind rezultatele elevilor etc.;

4. *asigurarea accesului şi a echităţii în educaţie, ca şi a relevanţei ofertei de servicii educaţionale pentru toate categoriile de copii şi elevi*, prin mecanisme de finanţare a programelor care vizează acoperirea nevoilor educaţionale diferite ale elevilor, determinate inclusiv de mediul socioeconomic de proveniență, de diversitatea culturală sau etnică, de nevoi educaţionale speciale ş.a., în scopul creşterii participării acestora la educaţie;
5. *stimularea inovaţiei, a responsabilităţii profesionale şi a răspunderii publice la nivelul cadrelor didactice, al managerilor şcolari şi al elevilor*, prin mecanisme de transfer la nivel de şcoală a puterii de decizie cu privire la execuţia bugetară şi politicile de personal, dar şi prin creşterea ponderii curriculumului la decizia şcolii (isjvn.vn.edu.ro/upload/f928.pdf).

Pentru ca procesul de descentralizare să funcţioneze corect şi să aducă beneficiile propuse, este nevoie să se parcurgă un set de etape specifice. Acestea debutează cu elaborarea proiectului de descentralizare, apoi continuă cu elaborarea manualelor de proceduri specifice managementului financiar şi managementului resurselor umane în sistemul educaţional descentralizat, asigurarea programelor de formare pentru toate categoriile de personal implicate (manageri, membri ai consiliilor de administraţie şi ai comisiilor de evaluare şi asigurare a calităţii, reprezentanţi şi specialişti de la consiliile locale şi judeţene etc.), implementarea programului de descentralizare, stabilirea unor mecanisme de monitorizare, evaluare şi corecţie a procesului de descentralizare, elaborarea unui sistem informaţional şi a unei strategii de comunicare care să asigure o bună gestionare a informaţiei la toate nivelurile instituţionale, ca şi transparenţa la nivelul societăţii.

# 4. DIMENSIUNILE MANAGEMENTULUI CLASEI DE ELEVI

Asigurarea unui bun management al clasei presupune luarea în considerare a mai multor aspecte/dimensiuni, care corelate pot determina succesul activității de coordonare și control al elevilor.

## 4.1. Dimensiunea ergonomică

Dimensiunea ergonomică este susținută tot mai mult de cercetările moderne, care evidențiază faptul că modul în care este amenajat spațiul de învățare, decorat, modalitatea de aranjare a mobilierului în sala de clasă, poziționarea elevilor în bănci etc. influențează desfășurarea activității didactice.

Pentru elevi, mai cu seamă pentru cei de vârstă mică, felul în care este amenajat spațiul de desfășurare a activității lor instructiv-formative poate fi un catalizator motivațional, un stimulent în frecventarea școlii și în învățare, dacă se respectă câteva elemente de mediu cultural-estetic. Acestea trebuie să pornească de la inițiative de individualizare a mediului clasei (prin atribuirea unor simboluri, de exemplu), care să genereze ideea de apartenență la acel spațiu și la acel grup. Urmează preocupări pentru estetică, incluzând modul de pavoazare a pereților (fără ca aceștia să fie prea încărcați sau prea goi), adăugarea unor piese de mobilier diferite de cele strict școlare (un raft cu albume foto sau cu câteva jucării, spre exemplu, o canapea care poate recrea mediul familial al casei etc.), amenajate după legile instructiv-educative, estetice, dar, nu în ultimul rând, și după cele manageriale.

Unul dintre elementele ergonomice cu mare importanță este mobilierul școlar. Acesta trebuie să corespundă caracteristicilor psihosomatice ale elevilor (în ceea ce privește înălțimea, accesibilitatea, gradul de înclinare a pupitrului, mobilitatea etc.), dar și să fie adecvat spațiului de clasă (să permită trecerea printre bănci, să nu ocupe tot spațiul sălii, să fie aranjat în așa fel încât să permită asigurarea vizibilității cadrului didactic, a tablei etc.), dar să favorizeze în același timp și realizarea obiectivelor didactice.

D. Ulrich (1995) aprecia că atributele dezirabile ale mobilierului sălii de clasă ar trebui să fie: simplitatea, funcționalitatea, durabilitatea, instrucționalitatea și modularitatea, care să asigure atât autonomie elevului, cât și posibilitatea de organizare a activității educaționale pe grupuri de elevi.

Dintre toate aceste caracteristici, modularitatea este considerată extrem de importantă în prezent, aceasta permiţând realizarea într-o măsură mai mare a interacţiunii între elevi şi elevi-profesor, prin dispunerea mobilierului în semicerc, cerc, centre de lucru etc., în detrimentul aranjamentului clasic, care favorizează cu predilecţie expunerea cadrului didactic şi atitudinea mai degrabă pasivă a elevilor.

În strânsă legătură cu ergonomia mobilierului este şi vizibilitatea. Această dimensiune se află în relaţie cu igiena şcolară, presupunând o anumită orientare a mobilierului (raportată la sursa de lumină), asigurarea unei poziţionări optime în bancă a elevilor cu deficienţe de vedere sau de auz, aranjarea elevilor în bănci după criterii de înălţime etc. Aceşti parametri fizici şi medicali trebuie corelaţi cu alţii, de tip social şi psihopedagocic, astfel încât să fie favorizată în mod egal şi socializarea elevilor şi realizarea optimă a demersurilor instructiv-educative.

## 4.2. Dimensiunea psihologică

Dimensiunea psihologică este definită de cunoaşterea şi respectarea particularităţilor individuale ale elevilor, care reflectă potenţialul lor de învăţare şi muncă în clasă. În cadrul acestei dimensiuni avem în vedere capacitatea de învăţare a elevilor şi competenţele sociorelaţionale ale acestora.

Capacitatea de învăţare a elevilor este determinată de:

1. stadiul dezvoltării psihologice a copiilor, care face posibilă abordarea cu succes a anumitor obiective instructiv-educative sau a anumitor sarcini de învăţare (resursele intelectuale de care dispune elevul, strategii de gândire, abilităţi, deprinderi, comportamente de învăţare etc.);
2. concepţia despre învăţare şi asimilare (nivel de motivaţie, interese cognitive, orientare spre învăţarea interpersonală, voinţă ş.a.);
3. analiza logico-cognitivă a conţinutului de învăţat (raportată la resursele comportamental-instrumentale ale elevului, strategii de operare a informaţiei, competenţe de lucru etc.) (Iucu, 2006).

*Competenţele socio-relaţionale* ale elevilor implică atitudini de raportare specifică la grupul de apartenenţă (grupul-clasă). „Apartenenţa la diverse grupuri determină asimilarea unor reguli care guvernează modalităţile de a interacţiona cu ceilalţi, de a stabili relaţii interpersonale care stimulează

la rândul lor dezvoltarea psihosocială a copilului" (Stănculescu, 2013, p. 299). În asigurarea unui act didactic eficient, normele și principiile morale ale elevilor sunt importante. Elevul trebuie să se implice atât cognitiv, cât și afectiv, dar și volitiv în actul formării sale morale, toate acestea constituind cadrul competențelor socio-relaționale. Cadrul didactic trebuie să-și conceapă propriul demers instructiv-educativ în baza normelor școlare, cu obiective clare și motivante pentru elevi, în care este vizată și stimulată inițiativa elevilor, independența, capacitatea de decizie, determinarea lor de a depăși obstacolele întâlnite ș.a.

Cele două aspecte ale dimensiunii psihologice pot fi exploatate în plan managerial de cadrul didactic, prin stabilirea tipurilor de învățare adecvate obiectivelor urmărite (intelectuale sau social-valorice), distribuirea rațională a sarcinilor de învățare, stabilirea echilibrată a genurilor de activități, distribuția lor pe perioade optime ale zilei, organizarea muncii pe grupe/ echipe etc.

## 4.3. Dimensiunea socială

Dimensiunea socială a clasei de elevi este deosebit de importantă și presupune aspecte specifice ale structurii, sintalității sau leadershipului la nivel de clasă. Clasa de elevi reprezintă un grup social constituit dintr-un ansamblu de indivizi între care există diverse tipuri de interacțiuni și relații determinate de scopurile comune. „Interacțiunea elevilor în cadrul grupului-clasă nu determină numai schimbări în plan cognitiv. Copilul își însușește norme, valori și modele de comportament, învață să coopereze și să își asume responsabilități, să ia o decizie, îi cunoaște pe ceilalți și își formează o imagine de sine mai realistă. Clasa de elevi este deci un mediu semnificativ de socializare, de învățare socială" (Sălăvăstru, 2004, p. 123). Un grup, inclusiv cel al clasei de elevi, se definește prin două caracteristici esențiale: membrii interacționează între ei și se influențează reciproc.

În ceea ce privește caracteristicile generale ale clasei care pot influența structura acesteia, putem aminti numărul de elevi, gradul de omogenitate sau de eterogenitate a clasei, tipul de interacțiune dintre membrii clasei, scopurile comune pe termen scurt și lung, coeziunea grupului, autonomia sau dependența, gradul de conformism al membrilor, stabilitatea

grupului, permeabilitatea etc. Structura grupului reflectă organizarea grupului (ierarhia internă a grupului), statusurile și rolurile indivizilor în grup. Din perspectiva cadrului didactic, structura clasei poate fi foarte relevantă pentru modul de gestionare a grupului, motiv pentru care trebuie să stabilească un cadru social-afectiv, cu impact direct asupra coeziunii de grup. Cu cât coeziunea clasei va fi mai ridicată, cu atât vor spori interacţiunile pozitive ale membrilor, iar scopurile comune ar putea deveni baza dezvoltării grupului.

În timp, se conturează o personalitate a grupului, numită sintalitate, care implică atitudini și o conduită comună, specifice grupului, care îl diferenţiază de celelalte clase de elevi. Sintalitatea presupune totodată și existenţa unui sistem de norme prin care se reglementează viaţa grupului, constituindu-se în baza unui climat axiologic în care elevii se dezvoltă.

Studiul relaţiilor interpersonale din clasa de elevi vizează:

*a. Structuri și interacţiuni formale și informale în grupul de copii.* Clasa de elevi este un grup social, în care activităţile, conduitele, interacţiunile se derulează în cadre instituţionale, în baza unor reglementări sau condiţionări tradiţionale. În clasa de elevi se întrepătrund două structuri fundamentale: o structură formală, organizată (prin care se învestesc membri ai grupului cu diferite responsabilităţi și funcţii, cu scopul de a se utiliza optim resursele elevilor în vederea rezolvării sarcinilor școlare și atingerea obiectivelor propuse), și o structură informală (cu caracter predominant afectiv, dată de relaţiile preferenţiale din cadrul colectivului de elevi, de legăturile de simpatie, antipatie sau indiferenţă) (Toca, 2002). Structura formală este impusă și implementată de către cadrul didactic, care este liderul formal al clasei de elevi, impus din exterior și cu o autoritate care derivă din funcţia care i s-a încredinţat (Stan, 2003).

Relaţiile dintre elevi poartă și ele fie o amprentă formală (constituindu-se interacţiuni în baza unor roluri și statusuri administrative, atribuite de către profesor), fie o amprentă informală (constituindu-se interacţiuni în baza unor relaţii afective, de simpatie, de acceptare necondiţionată). Relaţiile de influenţare se bazează pe ierarhia care funcţionează la nivel de grup, care amprentează poziţia faţă de activitate, modalitatea de abordare a sarcinilor în cadrul grupului, motivaţia pentru activitate. În acest context se

identifică problematica leadershipului la nivel de clasă, care reflectă relaţiile dintre elevii clasei şi poziţia pe care o ocupă fiecare în funcţie de resursele personale, de competenţe şi indice de sociabilitate. Membrii grupului pot îndeplini o serie de roluri formale sau informale. Liderii formali sunt cei care sunt învestiţi cu rol de conducere, iar liderii informali sunt cei care îşi dobândesc statutul printr-o autoritate bazată pe recunoaştere şi acceptare liber consimţită de către ceilalţi, ca rezultat al relaţiilor intersubiective dintre elevi, fiind definite de un caracter predominant afectiv. Tipul de lider poate influenţa coeziunea şi succesul grupului. Pentru profesor este important să cunoască dacă acţiunile liderului formal şi ale celui informal sunt convergente sau nu, deoarece, în unele cazuri, pot să apară influenţe negative din partea liderului informal.

*b. Relaţii şi interacţiuni cu valenţe educative în grup – cooperare şi competiţie.* În clasă, elevii trebuie să desfăşoare diverse activităţi, ceea ce determină orientarea lor fie înspre cooperare (când sunt prezente scopuri care coincid), fie înspre competiţie (când scopurile sunt percepute ca fiind contradictorii). În cazul cooperării, elevii îşi împart resursele, lucrează împreună, pe când în relaţiile de competiţie se manifestă o lipsă de coordonare a eforturilor de grup şi chiar o stânjenire reciprocă (nu întotdeauna conştientă) în atingerea obiectivelor propuse (Pânişoară, 2015). Fiecare dintre cele două tipuri de interacţiune prezintă efecte diferite în ceea ce priveşte participarea la activitate şi performanţele obţinute, având avantaje şi dezavantaje. Studii în domeniu demonstrează că cu cât elevii sunt mai implicaţi în activităţi care necesită cooperarea, cu atât atmosfera generală în clasă va fi mai bună. Prin cooperare coeziunea grupului creşte, comunicarea este mai eficientă, se dezvoltă un climat lipsit de tensiuni, în care fiecare elev poate să se implice conform potenţialului său în realizarea obiectivelor, creşte stima de sine şi încrederea în ceilalţi. Totuşi, dezavantajele cooperării constau în riscul pierderii motivaţiei individuale pentru participare la rezolvarea sarcinilor şi reducerea efortului propriu, existând un transfer de sarcini şi atribuţii la nivel colectiv. În competiţie se depun eforturi ridicate de a rezolva sarcinile, se fixează scopuri mai înalte, creşte perseverenţa, se dezvoltă spiritul combativ şi cel critic, se apreciază corect competenţele personale. Dezavantajul

competiţiei este că pot să apară conduite agresive, sentimente negative faţă de ceilalţi, atitudini ostile, nesiguranţă şi frustrare în cazul neîndeplinirii sarcinii (chiar abandon), lipsă de comunicare şi scăderea coeziunii grupului (Sălăvăstru, 2004). Aceste observaţii conduc la concluzia că în activitatea şcolară ar trebui să susţinem relaţiile de colaborare, dar nu trebuie exclusă definitiv nici competiţia. Profesorul trebuie să cunoască particularităţile elevilor şi să-i orienteze înspre tipuri de activităţi care să valorizeze calităţile acestora şi să modeleze atitudinile potenţial negative.

*c. Relaţii de intercunoaştere şi relaţii socioafective.* Clasa de elevi înţeleasă ca grup social presupune construirea de relaţii de intercunoaştere şi socioafective. Elevii au nevoie să dispună de informaţii cu privire la ceilalţi, fapt care va conduce la interacţiuni mai puternice. Lipsa de informaţii conduce la suspiciune, neîncredere în ceilalţi, absenţa interacţiunilor. Bogăţia interacţiunilor dintre elevi determină şi o coeziune mai ridicată a clasei. În plus, prin raportarea la ceilalţi se manifestă şi o creştere a capacităţilor de autocunoaştere. Relaţiile de intercunoaştere sunt importante şi la nivelul profesor-elev. O bună cunoaştere a caracteristicilor elevilor de către profesor poate reduce riscul aprecierilor subiective şi interacţiunilor defectuoase.

Intercunoaşterea determină apariţia unor relaţii socioafective între elevi, structurate în baza schimbului de emoţii, de sentimente şi structuri de tip afectiv-simpatetic, care pot fi: a) de simpatie, preferinţă şi atracţie interpersonală; b) de antipatie şi respingere reciprocă. Afectivitatea elevilor este influenţată de mediul social al clasei şi de modul de evaluare a comportamentelor interpersonale, iar relaţiile socioafective sunt o condiţie pentru dezvoltarea personalităţii elevilor. Conform R.B. Iucu (2006), factorii care influenţează atracţia interpersonală sunt proximitatea, similaritatea şi complementaritatea. *Proximitatea* se referă la preferinţa pentru colegii care-şi desfăşoară activitatea în apropiere (de exemplu, colegul de bancă sau poziţionat mai aproape), cu care se poate interacţiona mai des. *Similaritatea* vizează o selecţie a colegilor asemănători din punctul de vedere al unor structuri psihologice (motivaţie, atitudini, valori), al rolurilor şcolare similare îndeplinite şi experienţei şcolare. *Complementaritatea* se referă la colegi care ajung să dezvolte elemente de personalitate care se completează reciproc. Cu

cât o relaţie este de durată mai lungă şi de intensitate, cu atât se manifestă mai mult complementaritatea, fiind favorizată atracţia interpersonală.

Absenţa relaţiilor socioafective la nivelul clasei de elevi poate conduce la efecte negative în planul capacităţilor de interacţiune ale elevilor, care vor amprenta integrarea lor socială de perspectivă.

*d. Relaţiile de autoritate.* Relaţiile de autoritate de la nivelul clasei de elevi se raportează în primul rând la autoritatea profesorului. Această autoritate este dată de multiple aspecte: de statutul formal de lider al clasei, de cunoştinţele de specialitate, de capacitatea de a implementa strategii prin care îi poate conduce şi coordona pe elevi în parcursul spre atingerea obiectivelor, de capacitatea de a adapta demersurile de intervenţie la nivelul clasei la situaţiile educaţionale, de a repartiza responsabilităţi, de a comunica deschis cu elevii, de a iniţia activităţi de intercunoaştere şi de cooperare în grup etc. Autoritatea determină influenţa educaţională în clasa de elevi. Prin influenţă educaţională înţelegem o acţiune organizată, exercitată asupra elevului, în vederea construirii, formării sau schimbării unor atitudini, comportamente etc. (Ullich, 1995). Nu doar profesorul dispune de autoritate, ci există şi o influenţă de grup, formală sau informală. Spre exemplu, elevii pot apela la atitudini de disciplinare între ei, în virtutea rolului şi autorităţii corespondente de care dispun la nivel de grup. De altfel, autoritatea şi libertatea trebuie să fie judicios utilizate în procesul de disciplinare, asigurându-se un echilibru între acestea. Autoritatea profesorului dată de statut este relevantă numai în măsura în care se completează cu autoritatea personală, dată de calităţi precum: corectitudine, profesionalism, consecvenţă, hotărâre, obiectivitate, empatie ş.a. În prezent, reuşita actului educaţional nu este dată de un control autoritar, total asupra elevilor. Faţă de o astfel de situaţie elevii vor reacţiona negativ şi nu se vor obţine rezultatele scontate. Elevii vor accepta mai uşor autoritatea dacă se simt respectaţi şi valorizaţi, dacă vor fi parte a negocierilor în situaţii în care se impun anumite comportamente, pentru care se pot oferi alternative convenabile pentru toţi. Performanţa individuală şi performanţa grupului pot fi determinate în mare măsură de autoritatea cadrului didactic şi de autoritatea elevilor care conduc grupul.

## 4.4. Dimensiunea normativă

Aceasta se referă la faptul că grupul nu poate funcţiona în absenţa unor norme. Prin normă şcolară înţelegem „o formă particulară a normei sociale, proprie contextului educaţional/şcolar, care desemnează, pe de o parte, *regulile formale*, fixate de cadrul didactic pentru buna desfăşurare a procesului instructiv-educativ, iar pe de altă parte, *regulile informale*, stabilite de către educabili, la nivel de microgrup constituit în condiţiile participării la activităţi şcolare" (Bocoş, coord., Răduţ-Ţaciu & Stan, 2018, p. 323). Normativitatea influenţează atitudinea elevilor faţă de învăţătură şi faţă de întreaga activitate din şcoală în ansamblul său. Ele trebuie formulate din momentul integrării elevilor în şcoală, direcţionate înspre realizarea obiectivelor educaţionale, fiind însoţite de precizarea consecinţelor nerespectării regulilor. Normele sunt recunoscute şi acceptate de toţi membrii clasei, având un rol reglator, determinând la rândul lor unitatea grupului.

*4.4.1. Structuri normative ale clasei de elevi ca grup social.* Specialiştii în educaţie vorbesc despre două categorii largi de norme la nivelul clasei de elevi:

1. Norme explicite, prescriptive, cunoscute, clar exprimate, care reglementează activitatea şi comportamentul de învăţare al elevilor. Acestea pot fi norme explicite constitutive (care decurg din specificul procesului de predare-învăţare) sau norme explicite instituţionale (care derivă din specificul instituţiei). Aplicarea normelor explicite se face în mod uniform şi unitar pentru toţi elevii.
2. Norme implicite, care izvorăsc din interacţiunea grupului, din mentalitatea şi atitudinile membrilor, care sunt flexibile şi mai puţin vizibile. Aceste norme pot avea drept sursă chiar normele explicite, pe care grupul le interiorizează şi aplică, norme din afara şcolii, preluate şi adaptate de grup, sau norme elaborate chiar la nivelul clasei.

Atunci când normele implicite nu sunt convergente cu cele explicite pot apărea conflicte la nivelul clasei, al instituţiei şi pot apărea fenomene de devianţă comportamentală.

Rolul managerial al cadrului didactic se evidenţiază în astfel de situaţii prin:

1. modul de raportare a profesorului la cultura normativă a elevilor (acesta cunoaşte şi acceptă normele implicite ale grupului-clasă);
2. modul de realizare a impunerii normelor explicite (stilul de aplicare a normelor poate fi deosebit de important, astfel încât elevii să accepte normele);
3. modul de răspuns la situaţia în care funcţionează în paralel atât normele explicite, cât şi cele implicite (în această situaţie există riscul de a apărea un conflict normativ).

Este recomandat ca elevilor să li se prezinte din start comportamentele aşteptate şi normele de grup să fie discutate şi chiar negociate cu aceştia, evitându-se în acest fel comportamentele opozabile.

*4.4.2. Normele de grup şi conformismul în clasă.* Normativitatea la nivelul clasei de elevi este reflectată în plan operaţional şi prin conformarea la anumite norme socio-educaţionale. În domeniul educaţional, conformismul este un rezultat al presiunii pe care grupul educaţional o exercită asupra membrilor săi, determinându-i să urmeze normele, convenţiile, modelele comportamentale în activitatea educaţională. Mai concret, conformismul este un mod de adaptare individuală, prin respectarea normelor grupului din care persoana face parte (Noveanu & Potolea, edit., 2007). Normativitatea se construieşte prin influenţă socială, care, conform H.C. Kelman (1958), prezintă mai multe stadii:

1. *complianţă*: preluarea unui comportament pentru a obţine o reacţie favorabilă din partea celor din jur şi a autorităţii normative;
2. *identificarea*: preluarea unor norme comportamentale ca rezultat al relaţiei cu persoana sau grupul de la care se preia comportamentul, în care se regăseşte şi cel care se identifică;
3. *internalizarea*: preluarea anumitor comportamente normative aflate în consens cu sistemul axiologic personal.

Conformismul nu se confundă cu conduita de imitare, ci reprezintă o conduită derivată dintr-o strategie cognitivă de integrare în grup, prin

preluare și acceptare a atitudinilor și valorilor acestuia, prin analiza critică a conexiunilor dintre propria personalitate și solicitările autorității normative.

## 4.5. Dimensiunea operaţională

Se află în strânsă relaţie cu dimensiunea normativă, reprezentând de fapt dimensiunea practică a normativităţii, adică un ansamblu de strategii de intervenţie a cadrului didactic la nivelul clasei, în funcţie de modul în care elevii se raportează la normele explicite și implicite. Strategiile de intervenţie ale cadrului didactic trebuie bine alese, în urma înregistrării obiective a unei eventuale încălcări de norme, ceea ce va determina un răspuns și o atitudine specifică din partea elevului faţă de intervenţia profesorului, dar și faţă de norma în sine.

Mai mult, studii educaţionale arată că există un contrast între percepţia normativităţii de către profesor și percepţia elevilor faţă de normativitate. Pentru elevi, normativitatea implicită dezvoltă o serie de comportamente de adaptare, care includ elemente de identificare și de angajare cu ajutorul unor competenţe sociale, în acceptarea exigenţelor normativităţii explicite. Cadrul didactic trebuie să fie conștient de aceste percepţii și trebuie să se străduiască să integreze elementele normative implicite în procesul de consolidare a normelor explicite. În caz contrar, poate să apară o structurare normativă implicită dual a elevilor în raport cu școala și cu clasa (Geulen, 1994), de tipul:

1. proșcoală – sistem de valori implicite, care nu este în dezacord cu valorile fundamentale ale școlii;
2. antișcoală – sistem de valori implicite, de tip nonconformist, în dezacord cu normele explicite ale școlii, deviant (cu abateri negative de la norme).

Manifestările de tip antișcoală nu sunt o raritate, ci dimpotrivă, ele apar tot mai des în instituţiile de învăţământ. Din acest motiv, cadrul didactic trebuie să le observe imediat și să intervină, pentru ca acestea să nu degenereze în situaţii de criză educaţională.

Intervenţia cadrului didactic se raportează și la funcţiile majore ale normativităţii:

1. reglarea comportamentului de atenuare a potenţialelor surse de conflict;

2. susţinerea unui schimb de recompense care motivează părţile să rămână într-o relaţie bună.

Prin urmare, sancţiunea şi recompensa rămân instrumentele tradiţionale de intervenţie pentru corectarea unui anumit comportament. Aceste modalităţi de intervenţie trebuie însă utilizate judicios, raportate la condiţiile şi nivelul maturizării psihice şi morale a copiilor. Dintre strategiile actuale de intervenţie amintim:

1. strategia de dominare (cadrul didactic se impune şi se opune încălcării normelor, făcând apel la sancţiune);
2. negocierea (între cadrul didactic şi elevi are loc un proces de negociere, în care fiecare demonstrează o adaptare la percepţia celuilalt. Poate fi explicită/directă sau implicită/ascunsă, elevul determinând profesorul să accepte conduite care ies din sfera normativităţii clasei);
3. fraternizarea (cadrul didactic este de partea elevilor şi îi susţine, mai mult din neputinţa de a-i controla);
4. strategia bazată pe ritual şi rutină (manifestări şi atitudini repetitive, standardizate, care fac conduita profesorului să fie predictibilă);
5. terapia ocupaţională (axată pe cultivarea mişcării şi a efortului fizic în situaţii de abatere normativă);
6. strategia de susţinere morală (accentuează rolul moralizator al discuţiei directe cu elevul, prin raportarea la reuşita şcolară şi socială) (Iucu, 2006).

## 4.6. Dimensiunea inovatoare

Se referă la optimizarea interacţiunilor profesor-elev şi a adoptării deciziilor educaţionale în cadrul microgrupului, ca răspuns la schimbările de la nivelul practicii educaţionale. Modul de intervenţie a cadrului didactic, mai ales în situaţii de criză, presupune atitudini inovatoare, pornind de la cunoaşterea specificului practicii educaţionale într-un anumit interval de timp, cunoaşterea tendinţelor de dezvoltare şi a tradiţiilor activităţilor educaţionale vizate, cunoaşterea aşteptărilor elevilor. La toate aceste elemente se adaugă un grad de noutate în intervenţie, menit să aducă îmbunătăţiri permanente în managementul clasei (Iucu, 2006).

# 5. DECIZIA EDUCAŢIONALĂ ÎN CLASĂ

La nivel de clasă, decizia managerială reprezintă un demers de alegere în mod deliberat a unui curs al acţiunii, din mai multe alternative posibile, presupunând strategii sau moduri de lucru considerate oportune pentru atingerea obiectivelor dorite (Jinga, 1993). „În practică, decizia managerială îmbracă două forme: actul decizional şi procesul decizional. Actul decizional se referă la situaţii decizionale de complexitate redusă, cu caracter repetitiv sau în care variabilele implicate sunt foarte bine cunoscute de către decident. Procesul decizional implică un consum mare de timp, pe parcursul căruia se culeg şi analizează informaţii, se consultă persoane în vederea conturării situaţiei decizionale" (Boja, 2009, p. 45). Există diverse clasificări ale deciziilor. Spre exemplu:

1. După gradul de cunoaştere a efectelor:

a. decizii de rutină (care beneficiază de algoritmi cunoscuţi în alegerea lor);

b. decizii creatoare (nu se bazează pe situaţii cunoscute, implicând incertitudinea);

2. După câmpul de acţiune (nivelul ierarhic implicat):

a. decizii strategice (decizii de politică şcolară care afectează activitatea instituţională;

b. decizii tactice (care privesc strict actul educaţional la nivelul clasei de elevi).

Conform R.B. Iucu (2006), actul decizional poate fi analizat din perspectiva mai multor etape:

**A. Pregătirea deciziei**, care se realizează prin:

a. identificarea problemelor (prin controlul curent al activităţilor din clasă, prin sondaje psihosociale, în urma sesizării problemelor de alţi factori – alte cadre didactice, părinţi etc.);

b. obţinerea informaţiilor referitoare la cauzele generatoare şi analiza teoretică şi practică a acestora; pentru aceasta se utilizează metode ca: observarea, testul, studiul de caz, convorbirea etc.;

c. selecţionarea şi prelucrarea informaţiilor, în baza pregătirii profesionale a cadrului didactic şi a capacităţilor sale de analiză critică;
d. elaborarea variantelor de activitate, compararea avantajelor şi dezavantajelor fiecăreia, urmată de structurarea planurilor de măsuri pentru aplicarea deciziei.

**B. Adoptarea deciziei şi a măsurilor de aplicare.** În această etapă sunt relevante calităţile celui care decide, experienţa sa, dar şi modul în care ştie să-i implice pe elevi în luarea deciziei, contribuind la educarea unei conduite participative şi responsabile;

**C. Aplicarea deciziei şi monitorizarea.** Această etapă cuprinde la rândul său o serie de subetape: comunicarea deciziei, explicarea şi motivarea acesteia în faţa elevilor (scop, obiective, etape), organizarea acţiunii practice (responsabilităţi şi termene), controlul îndeplinirii deciziei (alegerea canalelor de informare cu privire la derularea evenimentelor planificate), reglarea acţiunii (motivarea permanentă), adoptarea unor decizii de corecţie a deciziei iniţiale, evaluarea rezultatelor finale (analiza globală sau secvenţială a rezultatelor).

Diverşi cercetători au clasificat strategiile decizionale în mai multe tipuri/modele. De exemplu, D. Ulrich (1995) evidenţiază următoarele modele:

1. modelul clasic (de tip raţional comprehensiv);
2. modelul planificării formale (anticipativ, proiectiv);
3. modelul antreprenorial (presupune risc);
4. modelul adaptativ (cu decizii limitate şi succesive).

Indiferent de modelul decizional adoptat, eficienţa unei decizii depinde de calităţile personale şi profesionale ale cadrului didactic.

## 6. GESTIONAREA SITUAŢIILOR CONFLICTUALE, DE CRIZĂ EDUCAŢIONALĂ ÎN CLASA DE ELEVI

Situaţiile de criză educaţională pot fi definite ca evenimente sau faze ale procesului instructiv-educativ caracterizate prin instabilitate, tensiuni, conflicte acute, acumularea accentuată a dificultăţilor şi obstacolelor în

atingerea obiectivelor vizate, fenomene negative etc., care apar pe neașteptate, care reprezintă potențiale pericole pentru bunul mers al activității educative, pentru climatul educațional sau chiar pentru integritatea fizică sau psihică a elevilor și a cadrelor didactice, care impun intervenție și scot în evidență nevoia de schimbare.

Cauzele care stau la baza apariției crizelor educaționale pot consta într-un complex de factori și pot fi interne sau externe.

**1. Cauzele interne (endogene)** sunt de regulă mai ușor de prevăzut și mai ușor de evitat:

- absența sau funcționarea defectuoasă a unui sistem de norme, reguli, control;
- prezența conflictelor de interese, a competiției exacerbate;
- conduite școlare incorecte;
- management defectuos, empiric al cadrului didactic;
- expunerea elevilor la diverse categorii de riscuri, fără un sistem eficient de gestionare a acestora.

**2. Cauzele externe (exogene)** sunt de obicei imprevizibile și greu de evitat:

- conjuncturi potrivnice desfășurării optime a activității, independente de instituția de învățământ;
- modificări legislative, instituționale, care derutează și îngreunează desfășurarea activităților educaționale;
- evenimente sociale critice, la scară mare sau la nivel micro (familial), cu impact asupra procesului educativ etc.

De regulă, situația de criză este recunoscută abia în momentele-limită, când este mai dificil de intervenit, iar starea se poate accentua în absența unor strategii clare, a promptitudinii reacției, fricii de eșec etc.

O clasificare a tipurilor de crize educaționale îi aparține lui V. Ghinea (apud R.B. Iucu, 2006):

a. după gradul de dezvoltare în timp: crize instantanee (apariție bruscă, neanticipată); crize intermitente (dispar în urma măsurilor de intervenție, însă reapar după o anumită perioadă de timp);

b. după gradul de relevanţă: crize critice (pot destructura organizaţia); crize majore (cu efecte importante, dar care permit redresarea organizaţională);
c. după numărul subiecţilor implicaţi: crize individuale; crize de grup; crize colective, globale.

Gestionarea situaţiilor de criză educaţională presupune parcurgerea unor etape specifice:

1. identificarea şi cunoaşterea situaţiei de criză (permite acţiunea logică de intervenţie);
2. stabilirea etiologiei crizei (utilă în stabilirea demersurilor rezolutive);
3. luarea deciziei de intervenţie (stabilirea a ceea ce trebuie făcut);
4. elaborarea programului de intervenţie (planificări pe termen scurt, mediu şi lung);
5. aplicarea măsurilor specifice de gestionare a situaţiei (ajustarea intervenţiilor în funcţie de situaţie);
6. controlul (verificare permanentă);
7. evaluarea (măsurarea şi aprecierea stării finale a situaţiei, în urma încheierii demersurilor rezolutive; extragerea concluziilor în vederea dezvoltării unei strategii de intervenţie în eventuale situaţii similare de viitor).

Sintetic, managementul crizei înseamnă: identificarea şi recunoaşterea crizei; planificarea acţiunilor rezolutive (bazată pe experienţă, pe valorile şi viziunea instituţiei); comunicarea planului şi implementarea acestuia prin implicarea persoanelor adecvate; monitorizarea şi revizuirea rezultatelor; reorganizarea lucrurilor în aşa fel încât să fie evitată repetarea crizei.

Comportamentele posibile pe care un manager le poate prezenta sunt date de:

1. o atitudine reactivă, de corecţie, care presupune aplicarea unui plan de răspuns, condiţionat de necesitatea urgenţei adoptării sale;
2. o atitudine proactivă, de prevenţie, care presupune acceptarea ideii de posibilă existenţă a crizei şi punerea în aplicare a unui plan de acţiuni anticipativ, pentru minimalizarea efectelor şi a

consecinţelor, pentru depăşirea cu succes a situaţiei critice şi reinstalarea situaţiei de normalitate.

În ceea ce priveşte intervenţia în scopul prevenirii situaţiilor de criză de la nivelul clasei de elevi, trebuie luate în considerare aspecte psihologice, de personalitate, ale cadrului didactic. Cele mai frecvente cauze ale crizei educaţionale la nivelul clasei sunt reprezentate de abaterile şi tulburările comportamentale ale elevilor. Principalele modalităţi de intervenţie sunt:

1. Strategiile preventive (presupun comunicarea şi explicarea clară a normelor instituţiei şcolare; stabilirea de reguli împreună cu elevii, raportate la situaţia specifică a clasei; exprimarea expectanţelor profesorilor pentru anumite comportamente; realizarea unor demersuri de creştere a coeziunii grupului, de ameliorare a relaţiilor interpersonale ş.a.).
2. Strategii de modificare comportamentală (presupun elaborarea şi aplicarea unor programe de modificare comportamentală). Acestea se stabilesc în funcţie de tipul, frecvenţa, durata, gravitatea şi consecinţele abaterii în planul evoluţiei elevului. Se porneşte de la realizarea unei diagnoze comportamentale, apelând la metode diverse (observaţie, convorbire, discuţii cu familia, analiza documentelor şcolare etc.), după care se stabilesc şi se planifică modalităţile de intervenţie, se aplică măsurile stabilite, se monitorizează schimbările şi se evaluează rezultatele finale.

O abordare aparte o presupune prevenirea violenţei în şcoală. Strategiile de prevenire a violenţei implică luarea în considerare a factorilor sociali, familiali, şcolari şi de personalitate care pot genera comportamentul violent al elevului. Conform P.A. Doudin şi M. Erkohen-Markus (2000), există trei tipuri de prevenţie a violenţei, asigurate de şcoală:

1. O prevenţie primară, constând în dezvoltarea unei atitudini pozitive, deschise faţă de elev, valorizarea acestuia, exprimarea încrederii în capacitatea lui, încurajarea.
2. O prevenţie secundară, constând într-o observare atentă a elevului, pentru identificarea eventualelor semne ale unor violenţe la care elevul a fost supus în afara şcolii, caz în care li se semnalează

situaţia specialiştilor (psiholog şcolar, consilier şcolar), astfel încât să fie luate măsuri de ajutor, de protecţie şi înlăturare a cauzelor care ar putea genera la un moment dat violenţă din partea elevului-victimă.

3. O prevenţie terţiară, constând în intervenţii directe asupra elevilor care manifestă violenţă, dar şi în acţiuni de prevenţie a recidivei. În cadrul acestui tip de prevenţie se vizează o bună integrare a elevului în mediul clasei, oferirea de suport în activităţile şcolare, consiliere de specialitate, preocupare pentru situaţia lui, empatie ş.a.

În prevenirea şi intervenţia în cazurile de criză educaţională sunt recomandate cursurile de formare a profesorilor, pentru a-i pregăti să reacţioneze oportun.

## 7. METODE ŞI TEHNICI DE CUNOAŞTERE ŞI CARACTERIZARE PSIHOPEDAGOGICĂ A ELEVILOR

Cunoaşterea clasei de elevi este importantă din perspectiva elaborării unor strategii didactice particularizate la clasă, pentru a interveni eficient în situaţii de criză educaţională, pentru optimizarea actului didactic, ori pentru identificarea elevilor care au nevoie de sprijin suplimentar în învăţare, în adaptarea socială sau în dezvoltarea unor dimensiuni ale personalităţii. „O bună cunoaştere şi caracterizare a copiilor (care fixează profilurile individuale ale acestora pornind de la descrierea trăsăturilor lor de personalitate, a influenţelor familiei, a ambianţei, a condiţiilor de viaţă) permite să se evite multe erori în materie de educaţie, după cum o proastă caracterizare poate să complice relaţiile copilului cu grupul" (Golu & Golu, 2002, p. 403).

M. Golu (1993) a identificat trei principii ale activităţii de cunoaştere a elevului:

1. Principiul abordării unitare a personalităţii elevului, prin raportare la funcţionarea sistemului psihic uman.
2. Principiul anticipării dezvoltării personalităţii elevului, prin valorificarea resurselor de învăţare şi de integrare socială.

3. Principiul autodeterminării personalităţii elevului, prin dirijarea sistemului de relaţii sociale, şcolare, profesionale, personale.

Metodologia cunoaşterii elevului implică două tipuri de investigaţii: a. o *investigaţie longitudinală*, care presupune acumularea permanentă de informaţii despre elev (în relaţie cu activitatea şcolară sau extraşcolară), prelucrarea şi interpretarea informaţiilor obţinute, cu scopul evidenţierii modificărilor survenite în dezvoltarea personalităţii acestuia; b. o *investigaţie transversală*, care asigură interpretarea calitativă a observaţiilor pedagogice obţinute anterior, prin sondarea şi analiza caracteristicilor vizate în diferite momente ale dezvoltării sau la anumite intervale de timp (spre exemplu, la sfârşit de an şcolar), în baza unor criterii specifice.

Ambele tipuri sunt utile în stabilirea unei diagnoze şi prognoze pedagogice.

Metodele şi tehnicile de cunoaştere a grupului sunt specifice psihologiei sociale, fiind aplicate cu succes în studierea clasei de elevi ca grup social. Dintre acestea amintim:

1. *Observaţia psihosocială* – presupune urmărirea sistematică a manifestărilor comportamentale ale elevilor, înregistrarea datelor obţinute în instrumente speciale (fişe sau grile de observaţie), prelucrarea şi interpretarea acestora.
2. *Metodele şi tehnicile sociometrice* – prin care sunt înregistrate şi măsurate relaţiile interpersonale din interiorul clasei, structura şi intensitatea acestora, cu ajutorul unor instrumente precum testul sociometric, matricea sociometrică, indicii sociometrici, sociograma.
3. *Metoda anchetei pe bază de convorbire sau chestionar* – presupune formularea unor întrebări la care elevii urmează să răspundă oral (în cazul convorbirii) sau în scris (caz în care chestionarul reprezintă instrumentul de lucru), cu privire la diverse aspecte ale activităţii educaţionale, la cunoştinţele şi opiniile elevului referitoare la aptitudini, atitudini, motivaţii ş.a.
4. *Metoda aprecierii obiective a personalităţii* – urmăreşte observarea şi aprecierea realizate de elevi asupra diferitelor componente ale

personalității colegilor (calități individuale ale proceselor psihice, aptitudini, atitudini, inteligență, caracter etc.), elaborându-se instrumente speciale, de tipul foilor de observație, în care se trec informațiile remarcate. Metoda contribuie la educarea simțului responsabilității în formularea unor judecăți de valoare cu privire la calitățile colegilor, contribuind și la dezvoltarea capacității de autoevaluare, în situația în care li se solicită acest lucru, pornind de la aprecierea colegilor. Profesorul poate confrunta propriile aprecieri cu cele efectuate de elevi, crescând gradul de cunoaștere a colectivului.

5. *Metoda analizei produselor activității* – (lucrări de muncă independentă, eseuri, desene, lucrări de control, referate, compuneri, modele etc.) care oferă informații despre aptitudinile, interesele, talentul, creativitatea, nivelul de informație etc. de care dispune elevul.
6. *Anamneza* – vizează analiza sistematică a trecutului elevului, bazată atât pe ceea ce relatează elevul despre sine (anamneza subiectivă), cât și pe ceea ce relatează alte persoane – părinți, colegi, alți profesori, specialiști medicali, consilieri – despre elev (anamneza obiectivă). Informațiile obținute pot completa tabloul dezvoltării elevului, permițând anticipări ale evoluției acestuia.
7. *Testele* – sunt mijloace standardizate de cunoaștere, care pot viza nivelul proceselor intelectuale, trăsăturile de personalitate, abilitățile, interesele etc. Testele sunt instrumente care trebuie administrate și interpretate de persoane specializate (consilieri, psihologi), care au competența de a opera cu informațiile obținute.
8. *Metoda scărilor de opinii și atitudini (având ca instrumente de lucru scările de apreciere)* – se caracterizează prin posibilitatea elevilor de a-și exprima opiniile sau părerile în legătură cu aspectele/evenimentele supuse cunoașterii, sub aspectul intensității. Răspunsurile sunt ordonate, ascendent sau descendent, în funcție de gradul intensității sau de numărul de subiecți care își exprimă opinia sau aprecierea.

9. *Metoda experimentului acţional-ameliorativ* – care presupune introducerea unor modificări ale variabilelor, în scopul de a determina măsura în care se poate optimiza desfășurarea viitoare a fenomenelor vizate.

Dintre instrumentele de diagnostic și de interpretare, cel mai cunoscut și ușor de elaborat este *fișa de caracterizare psihopedagogică* a elevului. Aceasta „oferă educatorului posibilitatea stabilirii unui diagnostic pedagogic, prin identificarea și consemnarea interacţiunilor dintre variabilele educaţionale/ școlare, psihologice, medicale, sociale etc., precum și posibilitatea realizării unui studiu longitudinal și transversal asupra dezvoltării educabililor" (Bocoș, coord., Răduţ-Taciu & Stan, 2016, p. 231). Fișa include date personale și familiale; date referitoare la dezvoltarea fizică și starea de sănătate; date referitoare la dezvoltarea proceselor psihice; date despre rezultatele și performanţele școlare; aspecte ale conduitei educabilului; integrarea în microgrupuri; trăsături de personalitate. În fișă sunt ordonate și organizate informaţii semnificative despre elev, care oferă o viziune complexă asupra principalelor dimensiuni de dezvoltare a acestuia.

O variantă mai sumară a fișei psihopedagogice o reprezintă *harta psihopedagogică*. Aceasta ilustrează particularităţile elevului într-o reprezentare grafică, sub forma unor scale cu șapte diviziuni, iar extremele exprimă gradul maxim și, respectiv, minim al caracteristicii vizate. Pe fiecare scală se marchează nivelul de manifestare a unei particularităţi. Sunt vizate următoarele aspecte majore, fiecare cu subdiviziuni corespunzătoare: învăţătura, conduita, activismul social, comunicarea în școală, comunicarea în familie, caracteristici particulare de personalitate. La fel ca și fișa psihopedagogică, acest instrument trebuie perceput ca unul flexibil, în structura căruia pot apărea ajustări în funcţie de situaţiile concrete (Golu & Golu, 2002).

O serie de alte instrumente care pot fi utilizate în scopul cunoașterii elevilor, dar orientate spre aspecte mai concrete ale dezvoltării, ar putea fi: *scala de măsurare a stimei de sine* (scala Rosenberg), care presupune autoaprecierea elevilor din această perspectivă. Rezultatele sunt importante pentru identificarea elevilor care se subestimează (sau supraestimează), care prezintă sau nu respect de sine, care își identifică un rol în viaţa socială și

cea şcolară, în particular. În funcţie de aceste informaţii se pot lua decizii educaţionale referitoare la strategia de abordare a fiecărui copil.

Un alt instrument îl reprezintă *scala de măsurare a autoeficacităţii*, care reprezintă un predictor important pentru performanţele în învăţare. Profesorul trebuie să ştie că autoeficacitatea influenţează motivaţia elevului, perseverenţa, aspiraţiile, atitudinea în faţa succesului sau eşecului, modul de gestionare a stresului ş.a.

## 8. CLIMATUL PSIHOSOCIAL ÎN CLASA DE ELEVI ŞI VALENŢELE SALE EDUCATIVE

Climatul psihosocial al clasei de elevi desemnează ambianţa relaţională, socială, psihologică, afectivă, intelectuală, culturală şi morală care caracterizează acea clasă. Acesta este determinat de natura şi caracteristicile relaţiilor şi interacţiunilor (intelectuale, verbale, social-emoţionale) dintre membrii grupului, colaborarea şi cooperarea, respectiv competiţia dintre aceştia, atitudinile, valorile şi credinţele elevilor (care influenţează comportamentul elevilor în diferite situaţii), modul de organizare şi de dinamica clasei, tipul de autoritate exercitat la nivelul clasei (de liderul formal sau/şi informal), gradul de încredere stabilit între cadrul didactic şi elevi etc.

Climatul psihosocial al unui grup (inclusiv al clasei de elevi) este dificil de măsurat din cauză că are profunde conotaţii afective. Din acest motiv vorbim de o valoare pozitivă sau negativă a climatului, ceea ce arată impactul mobilizator sau demotivant asupra elevilor, ajutând sau împiedicând dezvoltarea grupului. Un climat organizaţional armonios, bazat pe încredere şi pe optimism, stimulează reflecţia, gândirea, implicarea, iniţiativa şi motivarea în activitatea şcolară (Bocoş & Chiş, 2013).

E. Păun (1999) aminteşte cercetările efectuate de Holpin şi Croft în 1963 asupra climatului şcolar, luând în considerare caracteristici comportamentale ale elevilor şi ale profesorului. Pentru elevi, caracteristicile comportamentale au fost reprezentate de:

- frustrare (dată de îndeplinirea sarcinilor rutiniere, inutile, noncreative);

- intimitate (creată în contextul relaţiilor apropiate cu ceilalţi colegi);
- neangajare (superficialitate în realizarea sarcinilor, nepăsare);
- atmosfera (ambianţa de lucru percepută de elevi).

Pentru profesori, caracteristicile comportamentale luate în considerare au fost:

- directivitatea (controlul şi supravegherea strictă);
- distanţarea (menţinerea unei distanţe faţă de elevi, ca urmare a autorităţii sale formale);
- consideraţia (comportament respectuos, afectuos, apropiat);
- încrederea (orientare spre colaborare).

Ca urmare a acestor caracteristici au fost identificate şase tipuri de climate (tipuri relative, deoarece în realitate ele se pot combina), corelate puternic cu stilul managerial al cadrului didactic:

- deschis;
- autonom;
- controlat;
- familiar;
- paternalist;
- închis.

Pornind de la aceste analize asupra climatului psihosocial al clasei de elevi, specialiştii în educaţie au stabilit alte patru tipuri de climat şcolar, care reprezintă o sinteză a celor şase tipuri de climat prezentate mai sus:

1. climat deschis: caracterizat prin cooperare, respect reciproc, aprecieri sincere, familiaritate;
2. climat angajat: definit de controlul sistematic, un nivel ridicat de profesionalitate şi de cerinţe;
3. climat neangajat: caracterizat de absenţa interrelaţionării reale, neangajare în activitate, neimplicare;
4. climat închis: caracterizat de nepăsare, rutină, distanţare profesor-elev şi elev-elev, orientarea strict spre sarcină, lipsa afectivităţii în relaţionare, absenţa satisfacţiei personale.

Un management defectuos al clasei de elevi se soldează cu oboseală, supraîncărcare cu sarcini școlare, deprecierea climatului educațional, tensiuni, reacții critice în relația cu elevii, apariția crizelor educaționale.

Un management adecvat al clasei de elevi determină comportamente deschise, lipsite de teamă și de inhibiție din partea elevilor, atitudini participative, interacțiuni sociale strânse, bazate pe relații afective, atât între profesor-elev, cât și între colegi.

În concluzie, preocupările cadrului didactic în calitate de manager al clasei de elevi trebuie să fie orientate înspre o permanentă analiză a clasei din perspectiva specificului grupului școlar, înspre crearea și menținerea climatului educațional deschis, cultivarea relațiilor interpersonale pozitive între elevi, desfășurarea unei comunicări cât mai strânse între el și elevi, astfel încât să-i poată implica în acțiunile decizionale, adoptarea unor atitudini deschise în rezolvarea problemelor apărute etc. (prin strategii de rezolvare negociată a problemei, strategii de modelare comportamentală, de diminuare a tensiunilor și conflictului ș.a.).

## BIBLIOGRAFIE


- Beckhard, R. (1969), *Organization development: Strategies and Models*, Reading, MA: Addison-Wesley
- Bocoș, M.-D. (coord.); Răduț-Taciu, R. & Stan, C. (2018), *Dicționar praxiologic de pedagogie. Volumul IV: M-O*, Editura Cartea Românească Educațional, Pitești
- Bocoș, M.-D. (coord.); Răduț-Taciu, R. & Stan, C. (2016), *Dicționar praxiologic de pedagogie. Volumul II: E-H*, Editura Paralela 45, Pitești
- Bocoș, M. & Chiș, V. (2013), *Management curricular. Volumul I – repere teoretice și aplicative*, Editura Paralela 45, Pitești
- Boja, A. (2009), *Managementul clasei de elevi*. Suport de curs, Editura Risoprint, Cluj-Napoca
- Doudin, P.A. & Erkohen-Markus, M. (2000), *Violences a l'école. Fatalité ou défi?*, De Boek&Larcier S.A., Bruxelles

- French, W. & Bell, H.C. (1999), *Organization Development*, New Jersey: Prentice Hall
- Geulen, D. (1994), „Sozialisation", în *Lenzen: Erziehungswissenschaft. Ein Grund-kurs*, Hamburg: Rowohlt
- Gherguţ, A. (2007), *Management general şi strategic în educaţie - ghid practic*, Editura Polirom, Iaşi
- Ghinea, V. (1996), *Gestiunea crizelor, o provocare pentru managementul educaţiei*, lucrare prezentată la Sesiunea de comunicări ştiinţifice, B.C.P.
- Golu, M. (1993), *Dinamica personalităţii*, Editura Geneze, Bucureşti
- Golu, P. & Golu, I. (2002), *Psihologie educaţională*, Editura Ex Ponto, Constanţa
- House, R.J. (1971), *A Path Goal Theory of Leader Effectiveness*, Administrative Science Quarterly, Vol. 16, No. 3
- House, R.J. & Mitchell, T.R. (1974), *Path-Goal Theory of Leadership*, Washington Univ. Seattle, Dept. of Psychology
- Hersey, P. & Blanchard, K.H. (1977), *Management of Organizational Behavior: Utilizing Human Resources* (3rd ed.), New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- Iucu, R.B. (2006), *Managementul clasei de elevi. Aplicaţii pentru gestionarea situaţiilor de criză educaţională*, Editura Polirom, Iaşi
- Jinga, I. (1993), *Conducerea învăţământului*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti
- Kelman, H.C. (1958), „Compliance, Identification and Internalization, three Processes of Attitude Change", în *Journal of Conflict Resolution*, no. 2
- Lewin, K.; Lippitt, R. & White, R.K. (1939), „Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates", în *Journal of Social Psychology*, no. 10
- Manea, A.D. (2013), *Managementul organizaţiei şcolare. Implicaţii ale managementului democratic-participativ la nivelul unităţii şcolare de tip incluziv*, Editura Eikon, Cluj-Napoca
- Nandler D.A. & Tushman, M.L. (1999), „The organization of the future: Strategic imperatives and core competencies for the 21st Century", în *Organizational Dynamics*, 28(1)
- Noveanu, E. & Potolea, D. (edit.) (2007), *Ştiinţele educaţiei, Dicţionar enciclopedic*, Editura Sigma, Bucureşti
- Păun, E. (1999), *Şcoala - abordare sociopedagogică*, Editura Polirom, Iaşi

- Pânișoară, I.-O. (2015), *Comunicarea eficientă*, ediția a IV-a, revăzută și adăugită, Editura Polirom, Iași.
- Pânișoară, I.-O. (2008), *Comunicarea eficientă*, ediția a III-a, revăzută și adăugită, Editura Polirom, Iași
- Pettigrew, A.; Ferlie, E. & Mc.Kee, L. (1992), „Shaping strategic change – The case of the NHS in the 1980s", în *Public Money & Management*, 12(3)
- Porras, J. & Robertson, P. (1991), „Organization Development: Theory, Practice and Research"' în *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, vol. 3, Davies-Black Publishing
- Răduț-Taciu, R.; Bocoș, M.-D. & Chiș, O. (coord.) (2015), *Tratat de management educațional pentru învățământul primar și preșcolar*, Editura Paralela 45, Pitești.
- Sălăvăstru, D. (2004), *Psihologia educației*, Editura Polirom, Iași
- Stan, E. (2003), *Managementul clasei de elevi*, Editura Teora, București
- Stănculescu, E. (2013), *Psihologia educației. De la teorie la practică*, Editura Universitară, București
- Toca, I. (2002), *Management educațional*, Editura Didactică și Pedagogică, București
- Tripon C.; Dodu, M. & Raboca, H. (2013), *Dezvoltare organizațională și măsurarea performanțelor*, Editura Tritonic, București
- Ulrich, D. (1995), *Padagogische interaktion*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel
- Vlăsceanu, M. (1993), *Psihosociologia organizațiilor și conducerii*, Editura Paideia, București
- http://www.isjvn.vn.edu.ro/upload/f928.pdf

# XV.

# FACTORI NONCOGNITIVI AI SUCCESULUI ŞCOLAR

*DANA OPRE*

Starea de bine a copiilor, integrarea lor şcolară şi socială şi dezvoltarea armonioasă a personalităţii acestora reprezintă preocupări constante şi continue ale tuturor actorilor implicaţi în educaţie (Opre, Benga, Dumulescu, Buzgar, Pintea, , 2018). Succesul şcolar se înscrie şi el în sfera acestor preocupări, fiind influenţat de o serie de factori care acţionează la diferite niveluri. Ne referim astfel la factori care acţionează la nivel personal (cognitivi şi noncognitivi), la nivelul interacţiunilor cu ceilalţi (părinţi, cadre didactice), dar şi la nivel de macrosistem (sociali, economici, culturali).

Preocuparea privind identificarea şi analiza factorilor cognitivi care explică performanţele academice are o lungă tradiţie în ştiinţele psihologice şi educaţionale. Valoarea predictivă a unor factori precum inteligenţa şi memoria de lucru este clar dovedită (Gottfredson, 2002, St. Clair-Thompson and Gathercole, 2006). În context şcolar/educaţional, o serie de cercetări susţin relevanţa memoriei de lucru (acel „spaţiu mintal" de lucru care ne permite să păstrăm activată informaţia în mintea noastră şi simultan să o manipulăm pentru o perioadă de timp delimitată) pentru procesele cognitive de ordin superior conectate cu învăţarea şi achiziţiile şcolare. Astfel, există o relaţie strânsă între memoria de lucru şi domenii-cheie ale achiziţiilor academice precum cititul (Carretti şi colab., 2009; De Jong, 2006) sau matematica (Berg, 2008; De Smedt şi colab., 2009). Strâns legată de memoria de lucru şi

cu implicații importante în explicarea succesului academic este inteligența (inteligența generală). În ceea ce privește rolul inteligenței ca factor predictiv al succesului academic, literatura de specialitate este vastă și indică faptul că abilitatea mentală generală este corelată puternic cu performanțele academice (în general, r = .50).

Deși abilitățile cognitive joacă un rol foarte important în determinarea succesului academic, o mare parte în varianța acestuia rămâne neexplicată. Studiile de specialitate din ultimii anii susțin cu tărie o altă categorie de competențe-cheie care condiționează succesul școlar, și anume abilitățile noncognitive. Abilitățile noncognitive reprezintă acele atribute psihologice personale (atitudini, emoții, comportamente) distincte de inteligența generală/abilitățile cognitive, care s-au dovedit a fi predictori importanți ai succesului și ai sănătății mentale (Heckman, 2008). În această categorie intră, spre exemplu, capacitățile de autoreglare, de comunicare, de colaborare și gândire critică. Echipe de cercetare aplicată din cadrul The Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) organizează aceste competențe în cinci mari grupe: conștientizarea propriei persoane, managementul propriei persoane, conștiința socială, abilitățile de relaționare și luarea de decizii responsabile. Studiile în domeniu au arătat, fără echivoc, că aceste competențe sunt strâns legate de performanțele academice și facilitează succesul școlar. Astfel, școlarii care sunt capabili să-și regleze emoțiile, atenția și comportamentul, să ia decizii responsabile, să se angajeze într-o varietate de comportamente prosociale manifestă totodată și o atitudine pozitivă legată de implicarea lor în activitățile de învățare, un atașament școlar crescut, comportamente de risc scăzute (Elias și colab., 2003; Ladd, Birch, & Buhs, 1999). Toate acestea converg, în final, spre un succes academic crescut. Copiii cu abilități socio-emoționale (înțelegerea emoțiilor, rezolvarea problemelor sociale, autocontrolul, asertivitatea) se implică mai mult în activitățile clasei, sunt acceptați mai bine de colegi și de cadrele didactice și primesc un feedback mai pozitiv din partea cadrelor didactice cu privire la prestația lor școlară. În lipsa acestor competențe socio-emoționale, școlarii manifestă neplăcere pentru școală, performează mai slab în sarcinile academice și, pe termen lung, șansele lor de abandon școlar și de persistență în comportamente antisociale sporesc considerabil (Raver & Knitzer, 2002).

Încă din primii ani de şcoală, copiii încep să conştientizeze cât de capabili sunt să rezolve cu succes sarcinile şcolare. Această percepţie asupra competenţei proprii oferă elevilor încrederea necesară pentru asumarea mai multor riscuri în cadrul activităţilor şcolare, atât în participarea la acestea, cât şi în abordarea problemelor academice provocatoare. Percepţia asupra propriilor competenţe academice este, de asemenea, pozitiv corelată cu performanţele academice ulterioare, mai ales cu cele din domeniul matematicii şi al cititului. Abilitatea de management a propriei persoane, mai exact de reglare a emoţiilor, atenţiei şi comportamentului propriu, se relaţionează de asemenea cu adaptarea şcolară şi cu performanţa academică (Bierman şi colab., 2008). În acelaşi timp, rezultatele a numeroase studii sugerează că abilitatea de luare a deciziilor în mod responsabil sau opţiunea pentru un răspuns prosocial în faţa unei situaţii adversive sunt competenţe care susţin succesul academic al unui elev (Denham şi Brown, 2010).

Rezultatele consistente ale mai multor studii pe care le găsim în literatura de specialitate ilustrează importanţa competenţelor cognitive în relaţie cu performanţele academice şi susţin totodată necesitatea dezvoltării lor în contextul şcolar. Preocupări şi iniţiative privind dezvoltarea şi promovarea abilităţilor noncognitive se regăsesc în agenda diferitelor structuri de la nivel european şi naţional (CEDEFOP, 2014; 5 Youth Guarantee – Consiliul Europei, 2013; UNICEF, 2016; universităţi, ONG-uri implicate în derularea unor proiecte naţionale, vezi proiectul Alege şcoala ş.a.). Prin urmare, reiese limpede faptul că problematica înţelegerii traseelor optime de dezvoltare a abilităţilor noncognitive şi a cunoaşterii şi investigării bunelor practici privind dezvoltarea acestora şi prevenţia problemelor de natură emoţională sau comportamentală necesită o atenţie deosebită atât din partea cercetătorilor, cât şi a practicienilor din domeniul educaţional.

## 1. TRASEE DE DEZVOLTARE OPTIMĂ A COMPETENŢELOR NONCOGNITIVE

Competenţele noncognitive includ o paletă largă de abilităţi considerate ca fiind critice pentru succesul în şcoală şi în viaţă al copiilor şi adolescenţilor. Acestea sunt: capacitatea de autoreglare şi control, competenţele socio-emoţionale, comportamentele civice, conştientizarea propriei

persoane, motivația și creativitatea. Dezvoltarea lor se realizează gradat, pe parcursul unui traseu lung, de la naștere până în adolescență. Pornind de la o analiză consacrată în literatura de specialitate (Opre și colab., 2018), vom prezenta în cele ce urmează fiecare din aceste competențe, subliniind particularitățile lor specifice în diferite stadii de dezvoltare. Ne vom focaliza pe etapele de dezvoltare succedente primilor trei ani de viață, perioade în care copilul este integrat într-un mod sistematic în contexte educaționale.

**Capacitatea de autoreglare și capacitatea de autocontrol** reprezintă predictori relevanți ai performanței academice, fapt pentru care este foarte importantă dezvoltarea acestor abilități încă din primii ani de grădiniță și școală. Autocontrolul se referă la capacitatea copilului de a-și controla propriul comportament în vederea atingerii unui scop stabilit. Autoreglarea se bazează pe automonitorizarea comportamentului (de exemplu, emoții, atenție) propriu și adaptarea lui adecvată la context.

La vârsta *preșcolarității*, autocontrolul se manifestă prin comportamente precum amânarea recompenselor, tolerarea frustrării, interiorizarea regulilor și respectarea acestora. Tot în această perioadă, copiii își dezvoltă abilitatea de monitorizare a propriului comportament în funcție de context, adică de reglare a emoțiilor, de menținere a atenției, de respectare a rutinelor (Berhenke, 2013).

Pe perioada *școlarității mici*, capacitățile de autoreglare și de autocontrol sporesc considerabil, fiind susținute, în principal, de maturizarea lobilor frontali. La această vârstă, școlarul este capabil să se concentreze pe o perioadă mult mai lungă de timp asupra unei sarcini date, este capabil să-și inhibe tentația de a trece la realizarea unei activități mai plăcute, poate să-și planifice mult mai atent acțiunile și să observe și să monitorizeze evenimentele din mediu și propriul comportament. Aceste capacități de autoreglare și autocontrol operează atât asupra unor conținuturi cognitive, cât și asupra unor situații cu încărcătură emoțională (Gilliom și colab., 2002).

În *adolescență*, aceste competențe continuă să se dezvolte și să se rafineze. Dacă abilitatea de autocontrol asupra conținuturilor neutre, cognitive este maturizată în jurul vârstei de 14-15 ani, în ceea ce privește capacitatea de control emoțional, maturizarea este mai tardivă, având loc în jurul vârstei

de 17-18 ani. Astfel, deşi din punct de vedere cognitiv, abilităţile logice ale adolescenţilor sunt similare cu cele ale adulţilor, în situaţii saturate emoţional sau social adolescenţii prezintă dificultăţi de autoreglare, fiind mult mai expuşi la asumarea riscurilor, căutarea de senzaţii (Benga şi Opre, 2015), dar şi mai vulnerabili la influenţa celorlalţi. Acest deficit în autoreglarea emoţională are însă şi efecte pozitive, permiţându-i adolescentului să-şi dezvolte abilităţi de explorare a mediului, independenţa faţă de adulţi, să-şi sporească interacţiunile cu cei de aceeaşi vârstă.

**Competenţele socio-emoţionale** se referă la capacitatea de identificare şi exprimare a emoţiilor într-un mod adecvat social şi cultural şi de dezvoltare a unor relaţii apropiate şi constructive cu cei din jur (Yates şi colab., 2015). Ele reprezintă o competenţă critică pentru succesul în şcoală şi în viaţă al copiilor şi adolescenţilor, în ultimii ani fiindu-le acordat un interes deosebit de către cercetătorii în domeniu. Acest fapt a permis operaţionalizarea şi măsurarea lor eficientă şi totodată dezvoltarea unor programe, validate ştiinţific, de învăţare şi dezvoltare a acestor competenţe. În cadrul acestei categorii a competenţelor socio-emoţionale distingem competenţele emoţionale şi competenţele sociale/interpersonale.

La vârsta *preşcolară*, competenţa emoţională se manifestă în capacitatea copiilor de a recunoaşte emoţiile primare (de exemplu, bucurie, tristeţe, frică) şi, odată cu dezvoltarea limbajului, şi pe cele secundare (vinovăţia, gelozia, timiditatea). Treptat, spre sfârşitul perioadei, se dezvoltă şi capacitatea de a identifica şi răspunde adecvat la emoţiile celorlalţi copii, de adaptare a emoţiilor în funcţie de context, de a exprima empatie (Darling-Churchill şi Lippman, 2016). În ceea ce priveşte abilităţile interpersonale, caracteristica definitorie la această vârstă este sociabilitatea. Este perioada în care copiii se deschid spre ceilalţi, se implică în relaţiile sociale cu copiii de aceeaşi vârstă, jocul în context social este preferat jocului solitar. Se stimulează astfel dezvoltarea abilităţilor de cooperare şi de gestionare a conflictelor.

La vârsta *şcolarităţii mici*, atât competenţele emoţionale, cât şi cele interpersonale continuă să se dezvolte, devenind mai elaborate. Copiii fac progrese în ceea ce priveşte conştientizarea emoţiilor proprii şi ale celorlalţi, exprimarea emoţiilor proprii conform cu regulile grupului cultural din care

fac parte și utilizarea acestor emoții pentru a gestiona optim interacțiunile sociale. În ceea ce privește abilitățile interpersonale, principala achiziție gravitează în jurul formării grupului de prieteni. În această perioadă, școlarul dezvoltă sentimentul apartenenței sale la un grup și devine tot mai interesat de părerea celorlalți.

În perioada *adolescenței*, competențele socio-emoționale se rafinează, dobândind valențe noi. Sporesc modalitățile de exprimare emoțională și, deseori, aceste emoții sunt utilizate strategic, în folosul propriei persoane. De asemenea, se optimizează mecanismele de coping ale adolescenților; de exemplu, ei devin capabili să ofere mai multe soluții și să utilizeze strategii diverse atunci când se confruntă cu situații stresante (Masten, 2001, apud Opre și colab., 2018). În același timp, progresele se fac simțite și în sfera abilităților interpersonale, care sunt puternic influențate la această vârstă și de dezvoltarea sexualității. Adolescenții își extind relațiile personale și se raportează diferențiat la fiecare din aceste tipuri de relații.

**Creativitatea** este reflectată în abilitatea copilului de a se adapta flexibil la solicitări în continuă schimbare. Alături de sociabilitate, creativitatea este caracteristica principală a *preșcolarilor*, fiind ilustrată, în principal, în complexitatea crescândă a desenelor și a construcțiilor pe care aceștia le realizează. Literatura de specialitate ilustrează diverse metode de stimulare a creativității la vârsta preșcolarității, cum ar fi utilizarea poveștilor cu final deschis, jocurile imaginative, rezolvarea creativă a unor probleme (Fehr și Russ, 2016). În cazul *școlarului mic*, creativitatea este demonstrată de flexibilitatea și imaginația bogată în rezolvarea problemelor neconvenționale (Hoff, 2005).

**Motivația** este una dintre componentele critice ale succesului academic, dar care este foarte dificil de evaluat. Dorința de a depune efort pentru a învăța este rezultatul interacțiunii mai multor factori, incluzând personalitatea și abilitățile celui care învață până la particularitățile sarcinii de învățare, recompensele pentru învățare, contextul în care se realizează învățarea, comportamentele cadrelor didactice. La vârsta *preșcolarității*, un rol important în dezvoltarea motivației îl au activitățile autoreglate (de exemplu, vorbitul în timpul realizării unei sarcini), care facilitează apoi dezvoltarea autonomiei

și a competenței (Carlton și colab., 1997). O strategie frecvent folosită de cadrele didactice pentru dezvoltarea motivației preșcolarului pentru învățare este recompensarea acestuia pentru rezultatele obținute, la finalul realizării unei sarcini. Studiile în domeniu (Deci și Ryan, 2002; George și Solomon, 1996) demonstrează că un rol-cheie în dezvoltarea motivației îl reprezintă sublinierea și recompensarea efortului pe care copilul îl depune în execuția unei sarcini, progresul înregistrat de acesta, și nu doar aprecierea rezultatului final. Utilizarea unor astfel de strategii didactice își pun amprenta și stimulează dezvoltarea motivației intrinseci care se conturează la vârsta *școlarității mici*. În această etapă, școlarul își manifestă interesul și plăcerea pentru a derula anumite activități (să citească, să cânte la un instrument). Studiile (Pintrich, 2000, 2003) arată că la această vârstă copiii încep să se diferențieze și sub aspectul orientării spre performanță versus al orientării spre învățare.

**Comportamentele civice** se referă la comportamentele prin care copiii se implică activ în comunitatea în care trăiesc (Lin, 2015). Chiar dacă la vârsta *preșcolarității* conștientizarea finalității unei acțiuni cu caracter civic poate să nu fie prezentă, implicarea constantă a copiilor, de a lungul dezvoltării lor, în astfel de proiecte poate dezvolta empatia și încuraja implicarea lor civică. Mecanismul de bază îl constituie învățarea prin modelare (Bandura, 1986), simpla expunere a copilului la experiențe cu caracter civic putând modela activitatea lor ulterioară.

**Conștientizarea propriei persoane**, o abilitate noncognitivă de asemenea relevantă pentru succesul școlar, se dezvoltă treptat, începând cu vârsta de 3 ani, când copilul reușește să diferențieze între sine și ceilalți. La aproximativ 4-5 ani, vorbim și despre dezvoltarea teoriei minții, care implică abilitatea de a gândi asupra stărilor mentale proprii, dar și ale altora, fiind o deprindere social-cognitivă extrem de importantă pentru dezvoltarea preșcolarului. Ea îi permite copilului să înțeleagă că gândurile, credințele, emoțiile și intențiile celorlalți pot fi diferite de ale sale și să ia în considerare factorii care determină aceste stări mentale (Wellman și Peterson, 2012). Conceptul de sine se conturează treptat, fiind obiectivat prin diferite aspecte: percepția de sine (descrisă în termeni concreți, specifici – nume, vârstă, abilități), stima de sine (evaluări pozitive și negative despre sine), identitatea de

gen. La vârsta *școlarității mici*, conceptul de sine începe să fie operaționalizat în termeni de caracteristici psihologice, culminând, la vârsta *adolescenței*, cu o descriere complexă a sinelui, în caracteristici abstracte. Dezvoltarea sinelui social este un alt progres la vârsta școlarității mici, când copilul începe să se denumească în termenii grupurilor cărora le aparține și prin raportarea la ceilalți. Ulterior, la vârsta adolescenței, când se formează identitatea personală, putem distinge mai multe etape în dezvoltarea acestei identități: o centrare excesivă pe sine și un comportament opozant în relație cu autoritatea pe parcursul adolescenței timpurii; preocuparea pentru discrepanța dintre sinele ideal și sinele real în adolescența de mijloc; dezvoltarea unui concept de sine integrat, mai puțin fluctuant sub impactul opiniilor externe, în adolescența târzie.

## 2. PROGRAME DE DEZVOLTARE A COMPETENȚELOR NONCOGNITIVE. EXEMPLE DE BUNE PRACTICI

Conexiunile conceptuale și empirice strânse ale abilităților noncognitive cu adaptarea la mediul școlar și cu succesul școlar sunt argumente puternice care susțin necesitatea orientării practicilor educaționale spre dezvoltarea unor programe de formare și optimizare a acestor competențe. Astfel, la o analiză atentă a literaturii de specialitate și a practicilor în domeniu (vezi raportul CEDEFOP, 2014; studiul UNICEF România, 2016), constatăm o preocupare constantă, la nivel național și internațional, pentru promovarea de strategii și programe eficiente de dezvoltare a abilităților noncognitive. Acestea se focalizează pe dezvoltarea unor competențe de management al emoțiilor, cooperare, proactivitate civică, luare de decizii, dezvoltare pozitivă a identității ș.a. Specialiștii în domeniu consideră că utilitatea acestor strategii sporește considerabil atunci când un set de criterii critice sunt întrunite (Opre și colab., 2018):

- aplicarea programelor se face în mod sistematic, riguros, adică proiectarea, elaborarea, implementarea și evaluarea lor este validată științific;

- un număr cât mai mare de actori-cheie cu rol semnificativ în educaţia copiilor, consilieri şcolari, cadre didactice, părinţi şi chiar comunitatea sunt implicaţi şi cooperează în realizarea acestor programe;
- cadrele didactice sau consilierii care aplică aceste programe dispun de o formare prealabilă cu privire la conţinutul programului şi la teoriile ştiinţifice care îl fundamentează.

Ca în multe alte ţări din lume, şi în ţara noastră există preocupări sistematice de dezvoltare a unor programe de optimizare a abilităţilor noncognitive care subscriu criteriilor mai sus invocate cu privire la calitatea şi eficienţa lor. Astfel, o serie de programe clasice de dezvoltare socio-emoţională, elaborate şi utilizate iniţial în Statele Unite, Canada sau Australia, au fost preluate şi adaptate de către diverse instituţii din România: universităţi (Universitatea Babeş-Bolyai, Universitatea Oradea) sau asociaţii ştiinţifice şi profesionale (Asociaţia de Ştiinţe Cognitive din România, ASCR; Asociaţia de Psihoterapii Cognitive şi Comportamentale din România, APCCR). Ele au constituit apoi obiectul unor programe de formare profesională sau de dezvoltare personală care au fost primite cu mare interes de către beneficiari. Printre acestea amintim traducerea şi adaptarea programului *Dezvoltarea inteligenţei emoţionale prin educaţie raţional emotivă şi comportamentală* (Opre şi David, 2006), traducerea şi adaptarea programului *Da, poţi* (Dobrean şi colab., 2009). Dincolo însă de această receptivitate crescută manifestată de beneficiari, o problemă frecvent semnalată de aceştia s-a referit la dificultăţile de implementare a unor astfel de programe, datorate, în principal, diferenţelor socio-culturale şi curriculare dintre contextele în care au fost elaborate şi, respectiv, cele de aplicare. Pentru a veni în întâmpinarea acestor neajunsuri, colective de cadre didactice universitare împreună cu practicieni în domeniu au iniţiat demersuri de elaborare a unor astfel de programe de dezvoltare a competenţelor noncognitive, pliate pe nevoile şi specificul contextului educaţional românesc. Vom detalia în cele ce urmează cele mai reprezentative programe cu o fundamentare ştiinţifică solidă, dezvoltate în ţara noastră, analizându-le din punctul de vedere al scopului, fundamentării teoretice, structurii şi adresabilităţii lor.

## 2.1. Programul SELF KIT

*Scop*

Este un program de consiliere psihologică și educațională care își propune ca obiectiv major dezvoltarea competențelor socio-emoționale ale copiilor de vârstă preșcolară și școlară mică din instituțiile educaționale românești. El este elaborat de un colectiv de psihologi și pedagogi clujeni cu angajament cognitiv-comportamental (Opre și colab., 2011; Opre și Buzgar, 2012).

*Fundamentare teoretică*

Are la bază principiile teoriei rațional-emotive și comportamentale (REBT), o intervenție psihologică cu angajament cognitiv-comportamental. Ea se întemeiază pe asumpția conform căreia problemele emoționale și comportamentale ale indivizilor rezultă mai degrabă dintr-o gândire și înțelegere defectuoasă a evenimentelor decât din evenimentele în sine. Acest stil de gândire poate fi identificat și schimbat, iar înlocuirea lui va avea ca rezultat modificări calitative la nivelul emoțiilor și comportamentelor persoanei.

*Structură*

SELF KIT este structurat în raport cu principalele emoții disfuncționale cu o incidență crescută în mediul educațional românesc: anxietate (frică), depresie (tristețe intensă), furie, rușine, vină, gelozie, sentimente de rănire. Pentru fiecare dintre aceste emoții nesănătoase și comportamentele asociate lor au fost elaborate module specifice de intervenție. Un modul este alcătuit din următoarele componente: o poveste (elementul central al modulului), una sau mai multe activități, poezii, cântece, ghicitori, rebus, jocuri și cel puțin o secvență formativă cu caracter științific inclusă într-o mini-enciclopedie. De asemenea, pentru a ajuta cadrele didactice în diagnoza acurată a acestor disfuncții emoționale, programul cuprinde și o grilă de identificare și evaluare a comportamentelor asociate lor.

*Adresabilitate*

Programul se adresează tuturor persoanelor implicate în creșterea și educarea copiilor de vârstă preșcolară (părinți, cadre didactice, consilieri școlari, asistenți sociali etc.). Poveștile sunt astfel concepute încât să se regăsească în conținutul lor toate elementele unei secvențe de consiliere

psihologică de tip REBT. Ele pot fi folosite separat, ca lecturi de seară, sau la grădiniță, urmate de analize, împreună cu copiii, ale problemelor cu care s-au confruntat personajele poveștii.

## 2.2. Programul SOCIAL-EMOTIONAL PREVENTION

*Scop*

Este un program focalizat pe prevenţia problemelor socio-emoţionale, fiind eficient în dezvoltarea abilităților socio-emoționale, reducerea comportamentului agresiv și creșterea empatiei la copiii preșcolari (Ștefan și Miclea, 2008; Ștefan și Miclea, 2013).

*Fundamentare*

Programul vizează o abordare multifocusată a dezvoltării competenţelor socio-emoţionale care include preșcolarii, cadrele didactice și părinții. Activitățile curriculare focalizate pe preșcolari se bazează pe intervenţii psihologice cu angajament cognitiv-comportamental.

*Structură*

Activitățile cuprinse în program sunt structurate pe cinci module focalizate pe dezvoltarea competenţelor emoţionale – recunoașterea și reglarea emoţiilor, precum și a competenţelor sociale – complianța la reguli, rezolvarea de probleme, angajarea în comportamente prosociale.

*Adresabilitate*

Programul se adresează consilierilor școlari și cadrelor didactice.

## 2.3. TOOLKIT – program de dezvoltare a abilităţilor socio-emoţionale în copilărie şi adolescenţă

*Scop*

Este un program focalizat pe dezvoltarea abilităţilor noncognitive la adolescenţii din școlile din România. El a fost dezvoltat în cadrul unui proiect derulat pe baza unui parteneriat între Universitatea Babeş-Bolyai și UNICEF (Opre și colab., 2018).

*Fundamentare teoretică*

Programul are la bază principii de intervenţie psihologică cu angajament cognitiv-comportamental. Dezvoltarea abilităţilor noncognitive

presupune dezvoltarea unor tipare de gândire sănătoase care, la rândul lor, generează emoții și comportamente adecvate care îi permit adolescentului să se adapteze eficient. Comportamentele adolescentului sunt dependente de contextele de viață ale acestuia și reflectă relația lui cu o serie de contingențe din mediu.

*Structură*

Ghidul conține o descriere generală a abilităților noncognitive împreună cu un pachet de activități practice care vizează facilitarea acestor competențe. Ghidul include patru componente: o prezentare a principalelor abilități noncognitive necesare funcționării optime la vârsta adolescenței (motivație, rezolvarea conflictelor, inovație și flexibilitate, competențe sociale, competențe emoționale); un set de strategii și metode-cheie necesare dezvoltării abilităților noncognitive; un pachet de activități practice destinate dezvoltării abilităților noncognitive vizate; un instrument de evaluare a nevoilor de dezvoltare a abilităților noncognitive.

*Adresabilitate*

Programul se adresează consilierilor școlari cu scopul de a le oferi acestora instrumente, strategii și metode de dezvoltare a abilităților noncognitive la adolescenți. Activitățile propuse în ghid oferă consilierilor școlari un ghidaj în implementarea programelor de dezvoltare a abilităților noncognitive și totodată conținuturi și activități care pot fi adaptate de aceștia în funcție de particularitățile grupului de adolescenți cu care lucrează. Toolkitul poate fi utilizat pe parcursul unui an școlar, activitățile au un nivel de flexibilitate ridicată, astfel încât să fie utilizate indiferent de nivelul clasei, și cuprind sugestii despre modul în care pot fi implicați părinții și cadrele didactice în activități (pentru a crește calitatea comunicării dintre consilierul școlar și părinte, părinte-elev, părinte-elev-consilier școlar). De asemenea, activitățile pot fi realizate de către consilierii școlari în tandem cu cadrele didactice de la diferite discipline.

Aceste ilustrări, succint prezentate, reprezintă doar câteva din programele focalizate pe dezvoltarea competențelor noncognitive realizate de cercetătorii și practicienii români, din nevoia de a răspunde cât mai explicit culturii și nevoilor specifice ale actorilor din mediul educațional românesc.

## 3. CONCLUZII

Succesul şcolar este determinat de factori multipli, de natură cognitivă şi noncognitivă. Deşi analiza factorilor cognitivi care explică performanţele academice are o lungă tradiţie în ştiinţele psihologice şi educaţionale, în ultimii ani cercetătorii au acordat o importanţă sporită rolului factorilor noncognitivi. Aceştia se referă la o serie de atribute psihologice personale (atitudini, emoţii, comportamente) distincte de inteligenţa generală/abilităţile cognitive, care s-au dovedit a fi predictori importanţi ai succesului academic şi ai sănătăţii mentale (Heckman, 2008). În această categorie intră: capacitatea de autoreglare şi control, competenţele socio-emoţionale, comportamentele civice, conştientizarea propriei persoane, motivaţia, creativitatea. Aceste abilităţi se dezvoltă progresiv, prezentând caracteristici specifice în diferite etape de dezvoltare. Cunoaşterea şi înţelegerea acestor particularităţi este foarte importantă pentru prevenţia şi identificarea timpurie a problemelor de natură emoţională sau comportamentală care pot să apară pe parcursul dezvoltării. În acest sens, cercetătorii şi practicienii au acordat o atenţie deosebită dezvoltării unor intervenţii focalizate pe dezvoltarea competenţelor noncognitive. Rezultatele obţinute în urma implementării unor astfel de programe de intervenţie fundamentate ştiinţific au dovedit că competenţele noncognitive sunt determinante în obţinerea succesului academic şi în dezvoltarea profesională a viitorilor adulţi, contribuind decisiv la starea lor de bine şi la dezvoltarea lor personală.

## BIBLIOGRAFIE


- Bandura, A. (1986), Social foundations of thought and action, *Englewood Cliffs, NJ*
- Benga, O.; Opre, D. (2015), Abordarea riscului din perspectiva psihologiei dezvoltării, în *Psihologia riscului* (coord. C. Hăvârneanu şi G. Hăvârneanu), Editura Polirom, Iaşi
- Berg, D.H. (2008), Working memory and arithmetic calculation in children: The contributory roles of processing speed, short-term memory, and reading. *Journal of experimental child psychology, 99*(4), 288-308

- Berhenke, A.L. (2013), *Motivation, Self-Regulation, and Learning in Preschool* (Doctoral dissertation, University of Michigan)
- Bierman, K.L.; Nix, R.L.; Greenberg, M.T.; Blair, C.; Domitrovich, C.E. (2008), Executive functions and school readiness intervention: Impact, moderation, and mediation in the Head Start REDI program. *Development and psychopathology*, *20*(3), 821-843
- Carretti, B.; Borella, E.; Cornoldi, C.; De Beni, R. (2009), Role of working memory in explaining the performance of individuals with specific reading comprehension difficulties: A meta-analysis. *Learning and individual differences*, *19*(2), 246-251
- CEDEFOP (2014), Skills mismatch transitions between jobs, EU adult employees, EU28
- Darling-Churchill, K.E.; Lippman, L. (2016), Early childhood social and emotional development: Advancing the field of measurement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *45*, 1-7
- Denham, S.A. & Brown, C. (2010), „Plays nice with others": Social-emotional learning and academic success. *Early Education and Development*, *21*(5), 652-680
- De Jong, T. (2010), Cognitive load theory, educational research, and instructional design: some food for thought. *Instructional science*, *38*(2), 105-134
- De Smedt, B.; Janssen, R.; Bouwens, K.; Verschaffel, L.; Boets, B.; Ghesquière, P. (2009), Working memory and individual differences in mathematics achievement: A longitudinal study from first grade to second grade. *Journal of experimental child psychology*, *103*(2), 186-201
- Deci, E.L.; Ryan, R.M. (2002), *Handbook of self-determination research*, University Rochester Press
- Dobrean, A.; Tătaru, L.; Bernard, M. (2009), Educaţia socială şi emoţională a preşcolarilor. Prezentarea unui program inovativ de intervenţie formativă. În Glava et. al. (eds), *Educaţia timpurie. Ghid metodic pentru aplicarea curriculumului preşcolar*, Editura Paralela 45, Piteşti
- Elias, M.J.; Zins, J.E.; Graczyk, P.A.; Weissberg, R.P. (2003), Implementation, sustainability, and scaling up of social-emotional and academic innovations in public schools. *School Psychology Review*, *32*(3), 303-319

- Fehr, K.K.; Russ, S.W. (2016), Pretend play and creativity in preschool-age children: Associations and brief intervention. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, *10*(3), 296
- George, C.; Solomon, J. (1996), Representational models of relationships: Links between caregiving and attachment. *Infant Mental Health Journal: Official Publication of The World Association for Infant Mental Health*, *17*(3), 198-216
- Gilliom, M.; Shaw, D.S.; Beck, J.E.; Schonberg, M.A.; Lukon, J.L. (2002), Anger regulation in disadvantaged preschool boys: strategies, antecedents, and the development of self-control. *Developmental psychology*, *38*(2), 222
- Gottfredson, L.S. (2002), Where and why g matters: Not a mystery. *Human performance*, *15*(1-2), 25-46
- Heckman, J.J. (2008), The case for investing in disadvantaged young children. *CESifo DICE Report*, *6*(2), 3-8
- Hoff, E.V. (2005), Imaginary companions, creativity, and self-image in middle childhood. *Creativity Research Journal*, *17*(2-3), 167-180
- Ladd, G.W.; Birch, S.H.; & Buhs, E.S. (1999), Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child development*, *70*(6), 1373-1400
- Masten, A.S. (2001), Ordinary magic: Resilience processes in development. *American psychologist*, *56*(3), 227
- Opre, A.; Benga, O.; Dumulescu, D.; Buzgar, R.; Pintea, S. (2018), *Analiza practicilor psihoeducaţionale privind dezvoltarea abilităţilor noncognitive la copii şi adolescenţi*, Editura Alpha MDN, Bucureşti
- Opre, A.; Buzgar, R. (2012). The efficacy of SELF KIT program for developing socio-emotional competencies of kindergarted children. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 33, 964-968
- Opre, Buzgar, Ghimbulut, Calbaza-Ormenisan (2011), Self Kit Program: Strategies for Improving Children' Socio-Emotional Competencies. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 29, 678-683
- Opre, D.; Pintea, S.; Opre, A.; Bertea, M. (2018), Measuring adolescents' subjective well-being in educational context: development and validation of a multidimensional instrument. *Journal of Evidence-Based Psychotherapies*, *18*(2), 161

- Pintrich, P.R. (2000), „The role of goal orientation in self-regulated learning", in *Handbook of Self-Regulation*, eds Boekaerts M.; Pintrich P.R.; Zeidner M., editors (San Diego, CA: Academic Press), 452-502
- Pintrich, P.R. (2003), A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *J. Educ. Psychol.* 95 667-686. 10.1037/0022-0663.95.4.667
- Raver, C.C. & Knitzer, J. (2002), Promoting the Emotional Well-Being of Children and Families Policy Paper No. 3: Ready to Enter: What research tells policymakers about strategies to promote social and emotional school readiness among three-and four-year old children. *National Center for Children in Poverty*
- Rohde, T.E.; Thompson, L.A. (2007), Predicting academic achievement with cognitive ability. *Intelligence*, *35*(1), 83-92
- St. Clair-Thompson, H.L.; Gathercole, S.E. (2006), Executive functions and achievements in school: Shifting, updating, inhibition, and working memory. *Quarterly journal of experimental psychology*, *59*(4), 745-759
- Ștefan, C.A.; Miclea, M. (2013), Effects of a multifocused prevention program on preschool children's competencies and behavior problems. *Psychology in the Schools*, *50*(4), 382-402
- Ștefan, C.A. (2012), Social-emotional prevention program for preschool children: an analysis of a high risk sample. *Cogniție, Creier, Comportament/ Cognition, Brain, Behavior*, *16*(3)
- UNICEF (2016), *Dezvoltarea abilităților noncognitive la adolescenții din România*, http://www.unicef.ro/publicatii/
- Wellman, H.M.; Peterson, C.C. (2013), Theory of mind, development, and deafness. *Understanding other minds: Perspectives from developmental social neuroscience*, 51-71
- Wellman, H.M.; Fuxi, F.; Peterson, C.C. (2012), Sequential progressions in a theory of mind scale: Longitudinal perspectives. *Child Dev.*; 82 (3):780-792
- Yates, T.M.; Tyrell, F.A.; Masten, A.S. (2015), Resilience theory and the practice of positive psychology from individuals to societies. *Positive psychology in practice: Promoting human flourishing in work, health, education, and everyday life*, 773-788

# XVI.

# EDUCAȚIA ELEVILOR CU NEVOI SPECIALE. IMPLICAȚII EDUCAȚIONALE ȘI ASISTENȚĂ PSIHOPEDAGOGICĂ

*ANDREA HATHAZI*

## 1. ȘCOALA INCLUZIVĂ. MODELE ȘI FORME DE INCLUZIUNE ȘCOLARĂ A COPIILOR CU CES

Misiunea școlii incluzive este de a oferi tuturor oportunitatea de a învăța și de a participa cu șanse egale la experiențele de învățare și oportunitățile sociale, luând în același timp în considerare anumite particularități, precum ritmul de dezvoltare și de învățare, capacitățile, interesele și nevoile proprii (Gherguț, 2006). Educația incluzivă este definită ca fiind procesul prin care crește participarea elevilor și se reduce posibilitatea de excludere a lor din curriculumul școlar, cultura educațională și socială din cadrul comunității locale (Ainscow, Booth & Dyson, 2006; Booth & Ainscow, 2007). Black-Hawkins, Florian și Rouse (2007) evidențiază faptul că incluziunea presupune ca toți copiii să învețe împreună, într-un context în care fiecare individ este apreciat și se angajează activ în ceea ce se predă și ceea ce învață (Florian & Spratt, 2013).

La nivelul înțelegerii și utilizării conceptelor, există o diferență între integrare și incluziune. Integrarea evidențiază nevoile speciale ale persoanei care trebuie abordate printr-o expertiză specializată și plasarea elevului în programe adecvate de recuperare, cu scopul atingerii principiului normalizării în educație, în timp ce incluziunea derivă din asigurarea drepturilor

persoanelor cu dizabilități, promovarea egalității, accesul la oportunități și participare, flexibilitatea programelor școlare și a serviciilor de suport, promovarea parteneriatelor și implicarea părinților (Gherguț, 2006).

Prin Declarația de la Salamanca (UNESCO, 1994) a fost propusă sintagma cerințe educative speciale (CES), făcându-se referire la cerințele în plan educativ ale unor categorii de persoane, cerințe consecutive unor disfuncții sau deficiențe de natură intelectuală, senzorială, psihomotrică, fizică etc. sau ca urmare a unor condiții psihoafective, socioeconomice sau de altă natură (cum ar fi absența mediului familial, condițiile de viață precare, anumite particularități ale personalității copilului etc.). Educația incluzivă valorifică următoarele aspecte: educație de calitate, eficiență, responsabilitate, pluridisciplinaritate, înțelegerea complexității procesului, asumarea strategiilor privind respectarea drepturilor și evidențierea valorii individuale umane (Vrăsmaș & Vrăsmaș, 2012).

Salend (2011), citat de Hornby (2015), definește educația incluzivă ca fiind:

- o filozofie a acceptării și a apartenenței la o comunitate;
- o filozofie a colaborării dintre elev, familie, profesor și comunitate;
- o respectare a diversității și a valorizării fiecărui elev;
- asigurarea oportunităților educaționale pentru toți copiii în cadrul comunităților locale (Salend, 2011, apud Hornby, 2015).

Gherguț (2006, 2011) propune următoarele principii și caracteristici definitorii ale educației incluzive:

- valorizarea egală a personalului didactic și a tuturor elevilor din școli;
- gradul de participare crescut al elevilor la activitățile școlare, culturale și comunitare;
- restructurarea culturilor, a politicilor și a practicilor educaționale;
- participarea tuturor elevilor prin reducerea barierelor în învățare și a celor sociale;
- perceperea diversității ca un avantaj în învățare;
- recunoașterea drepturilor fiecărui elev la educație;
- dezvoltarea competențelor cadrelor didactice;

- evidenţierea rolului şcolii în dezvoltarea valorilor-acţiune;
- incluziunea şcolară şi incluziunea socială sunt intercondiţionate.

Obiectivele care pot fi propuse în vederea asigurării reuşitei în implementarea educaţiei incluzive vor viza:

- evaluarea complexă a copilului cu CES;
- analiza datelor personale, etiologia dizabilităţii, dinamica şi nivelul tipului de suport;
- evaluarea nivelului de dezvoltare al copilului, atât sub aspectul abilităţilor, cât şi al dificultăţilor;
- identificarea nivelului de implicare al familiei, atitudinea familiei privind dizabilitatea copilului, expectanţele privind rezultatele şcolare;
- conştientizarea opiniei publice, precum şi a autorităţilor locale privind resursele copiilor cu CES;
- dezvoltarea competenţelor privind munca în echipă;
- dezvoltarea conştiinţei de sine, identitate şi apartenenţă (Hathazi & Roşan, 2019).

Studiile au identificat beneficiile semnificative ale incluziunii în dezvoltarea limbajului şi a comunicării, precum şi la nivelul achiziţiilor şi dezvoltării deprinderilor şcolare. Condiţia esenţială se referă însă la crearea unui mediu de învăţare adaptat nevoilor de dezvoltare şi de învăţare, precum şi existenţa cadrelor didactice specializate, care să realizeze programele educaţionale ce permit parcurgerea curriculumului diferenţiat şi asigură reuşita incluziunii şcolare.

La nivel teoretic, educaţia incluzivă pare uşor de explicat şi înţeles, dar dificultăţile apar în momentul în care se încearcă operaţionalizarea şi implementarea acesteia în diferitele sisteme educaţionale, dar şi a contextelor economice şi sociale care pot consta în diferenţe semnificative.

Factorii facilitatori ai incluziunii şcolare se constituie în atitudinea deschisă a şcolii faţă de incluziune, cadre didactice specializate, respectiv formarea continuă a cadrelor didactice, elaborarea unui curriculum diferenţiat aplicat atât în procesul de predare-învăţare, cât mai ales în evaluare, parteneriatul realizat cu părinţii. Participarea activă a copiilor cu dizabilităţi

în sistemul de învățământ incluziv este un proces descris și reglementat în majoritatea țărilor, susținut de marile organisme internaționale, dar modalitatea prin care acest proces va constitui o reușită pentru copil și familia sa rămâne de multe ori o întrebare fără răspuns (Hathazi, 2013).

Factorii care asigură implementarea cu succes a strategiilor de educație incluzivă fac referire la:

- atitudinea deschisă a școlii față de diversitate;
- personal calificat și specializat;
- curriculum diferențiat;
- facilitarea participării;
- abordarea comportamentelor adaptative;
- abordarea abilităților socio-emoționale;
- oportunități concrete;
- abordarea holistică;
- parteneriate;
- decizii bazate pe dovezi științifice;
- explorarea aspectelor sociale complexe precum bunăstarea, ca parte a rezultatelor învățării;
- dezvoltarea și implementarea sistemelor de suport;
- implementarea modelului lui Shalock privind calitatea vieții (Hathazi & Roșan, 2019).

Roșan (2016) evidențiază importanța evaluării copiilor pentru a determina funcționarea cognitivă, emoțională și comportamentală, precum și nivelul de dezvoltare a comportamentelor adaptative, pentru a determina cu acuratețe nivelul și intensitatea sistemelor de asistență și suport. Serviciile de sprijin pot lua diferite forme: un profesor itinerant calificat și specializat, care să sprijine profesorul de la clasă; suplimentarea materialelor și formelor de sprijin; implicarea părinților; adaptarea și accesibilizarea mediului fizic, adaptarea curriculară, procedee de evaluare diferențiate, chiar individualizate; formarea continuă a cadrelor didactice, asigurarea accesului la personal de sprijin, extinderea serviciilor de suport socioeducațional (psihologice, de sănătate, psihopedagogice, de asistență) (Vrăsmaș, 2012).

Paradigma organizaţională este din ce în ce mai utilizată în explicitarea procesului de incluziune şcolară (Clark, Dyson, Millward & Skidmore, 1995), o paradigmă în care diferenţele individuale şi caracteristicile copiilor cu dizabilităţi nu reprezintă singurele cauze ale posibilelor bariere şi eşecuri în contextul incluziunii şcolare. Analiza modalităţii prin care copilul interacţionează şi participă în cadrul diferitelor activităţi, utilizarea anumitor metode didactice în contextul unor medii de învăţare permit identificarea posibilelor cauze pentru achiziţiile şcolare deficitare. Astfel, performanţele copilului pot varia în funcţie de natura sarcinii de învăţare, dacă aceasta prezintă interes şi semnificaţie pentru copil, existenţa componentelor practice, aplicabile în contextul cotidian, complexitatea sarcinii, motivaţia copilului pentru obţinerea rezultatelor prin efectuarea sarcinii.

## 2. FORMELE ŞI NIVELURI ALE INTEGRĂRII

Tipurile de servicii incluzive oferite elevilor cu dizabilităţi pot varia sub aspectul caracteristicilor procesului instructiv-educativ, a metodologiilor implementate, a resurselor disponibile, a competenţelor profesorilor şi sistemelor de sprijin disponibile. Giangreco (2007) menţionează două forme ale integrării: integrarea totală şi integrarea parţială. Ambele forme oferă elevilor cu dizabilităţi oportunităţi egale pentru a învăţa în acelaşi mediu ca şi colegii lor. Integrarea totală se referă la situaţia în care toţi elevii, cu şi fără dizabilităţi, învaţă împreună, existând sprijin suplimentar pentru elevii cu dizabilităţi, iar elaborarea şi implementarea strategiilor didactice sub aspectul elaborării şi implementării se realizează prin colaborarea la nivelul echipei multidisciplinare (Fuchs, 2009; Hornby, 2015). La cele două forme, Gherguţ (2006) adaugă forma de integrare ocazională, care face referire la participarea elevilor, cu şi fără dizabilităţi, la diferite activităţi şcolare şi extraşcolare. O modalitate de realizare a integrării ocazionale are loc prin parteneriatele dintre şcoli şi propunerea unor activităţi comune precum spectacole, concursuri artistice şi sportive, excursii tematice.

Katz (2012a) propune două forme ale incluziunii: incluziunea şcolară şi incluziunea socială, incluziunea şcolară reprezentând participarea egală şi totală în interacţiunea cu colegii de aceeaşi vârstă în activităţile şcolare

și parcurgerea curriculumului în clasele obișnuite, în timp ce incluziunea socială face referire la oportunitățile de interacțiune cu colegii de clasă, dezvoltând în același timp identitate și apartenență la comunitatea de învățare.

Modelul celor trei blocuri (The Three-Block Model) propus de Katz (2012) oferă profesorilor posibilitatea de a crea medii incluzive și susține angajamentul elevului în procesul educațional prin sistemele și suportul disponibile. Primul bloc cuprinde învățarea socio-emoțională, al doilea bloc face referire la practica educațională incluzivă, iar al treilea bloc face referire la sisteme și suport (Katz & Sugden, 2013). Primul bloc care vizează învățarea socio-emoțională include respect pentru diversitate, dezvoltarea conceptului de sine, empatie, compasiune, valorizarea diverselor contribuții, conștientizarea abilităților și nevoilor celorlalți, precum și management democrat la nivelul clasei. Componenta privind practicile educaționale vizează un curriculum integrat, opțiunile elevului, învățare prin cooperare, instruire diferențiată, evaluare diferențiată, tehnologie, meta-cogniție, incluziune școlară și socială. Sistemele și suportul fac referire la politici incluzive, leadership asumat, dezvoltare profesională, resurse, co-planificare, resurse multinivelare, tehnologie de acces (Katz & Sugden, 2013).

## 3. DIFICULTĂȚILE ÎN ÎNVĂȚARE. FACTORI, TIPURI ȘI MODURI DE MANIFESTARE A DIFICULTĂȚILOR ÎN ÎNVĂȚAREA ȘCOLARĂ. STRATEGII DE ABORDARE PSIHOPEDAGOGICĂ A DIFICULTĂȚILOR ÎN ÎNVĂȚAREA ȘCOLARĂ

Definiția formulată de Bateman (1965), citat de David (2015), susține că, în contextul dificultăților de învățare, copiii prezintă o discrepanță educațională semnificativă între potențialul lor intelectual și nivelul actual de performanță, datorită unor tulburări bazale la nivelul proceselor de învățare, discrepanță care poate sau nu să se asocieze cu o disfuncție constatabilă la nivelul sistemului nervos central, dar care nu este secundară deficienței mintale, factorilor culturali sau educaționali, deficitelor senzoriale și nici tulburărilor emoționale severe. Dificultățile de învățare desemnează o

categorie de cerinţe educaţionale speciale (CES) ca urmare a intervenţiei unor factori extrinseci (şcolari, familiali, sociali), dar şi a unor factori intrinseci psihoafectivi. Dificultăţile de învăţare pot fi remediate şi, de cele mai multe ori, se exprimă sub forma unor întârzieri, şi nu a unor perturbări ale procesului tipic de achiziţie. Dificultăţi de învăţare pot apărea şi secundar unui nivel intelectual liminar, prezenţei deficienţelor senzoriale, prezenţei ADHD, tulburărilor emoţionale severe şi bilingvism.

Tulburările specifice de învăţare (TSI) desemnează un grup heterogen de tulburări care afectează procesul tipic de achiziţie a abilităţilor şcolare (de citire, exprimare în scris şi matematice): dislexie, disgrafie (inclusiv disortografia), discalculie:

a. dislexia este o tulburare specifică a abilităţilor de citire (în privinţa corectitudinii, fluenţei, comprehensiunii), care nu sunt dezvoltate la nivelul aşteptat prin raportare la nivelul de dezvoltare intelectuală, nivelul de şcolarizare şi vârsta persoanei;
b. disgrafia cuprinde toate formele de perturbări ale procesului tipic de achiziţie a exprimării în scris (erori la nivelul literelor, erori sintactice şi erori de punctuaţie, organizarea grafică a paragrafelor);
c. discalculia este o tulburare specifică de învăţare care se exprimă prin perturbări ale procesului tipic de achiziţie a abilităţilor matematice (simţ numeric, memorarea tablei adunării şi înmulţirii, calcul corect sau fluent, raţionament matematic acurat) (conform Anexei la OMEN nr. 3124/20.01.2017 privind Metodologia pentru asigurarea suportului necesar elevilor cu tulburări de învăţare).

Individuals with Disabilities Education Act (IDEA), Public Law 94-142 defineşte tulburarea specifică de învăţare ca fiind o tulburare la nivelul unuia sau mai multor procese psihologice de bază implicate în utilizarea şi înţelegerea limbajului oral sau scris, care se manifestă prin abilitatea deficitară de a asculta, vorbi, scrie sau efectua calcul matematic, incluzând condiţii precum tulburările perceptive, traumatisme craniene, disfuncţii cerebrale minime, dislexie, afazia de dezvoltare.

Manualul de diagnostic şi statistică a tulburărilor mentale (DSM 5) elaborat de Asociaţia Psihiatrilor Americani (2013) a introdus modificări

importante în privința diagnosticului tulburărilor specifice de învățare. Raportat la cele trei criterii vechi, noile criterii sunt mai cuprinzătoare. Dacă anterior trebuia să fie întrunite criteriul discrepanței, criteriul funcțional și criteriile de excludere, se solicită în prezent criteriul simptomatologic cu documentarea persistenței și a rezistenței dificultății la intervenții de specialitate, dar și criteriul vârstei de apariție, fiind vorba de o tulburare neurodevelopmentală (David, 2016).

DSM 5 face referire la patru criterii de diagnostic:

1. Simptomele persistă cel puțin șase luni, chiar și în condițiile instruirii specific și suplimentare.
2. Abilitățile deficitare se plasează sub performanțele specifice vârstei și determină dificultăți în activitățile zilnice, sarcinile școlare și cele ocupaționale, fapt confirmat prin testare și evaluare clinică comprehensive.
3. Dificultățile apar la vârstă școlară.
4. Dificultățile nu se datorează altor condiții (dizabilitate intelectuală, dizabilitate auditivă, dizabilitate vizuală).

Tulburările specifice de învățare (TSI) reprezintă „un complex de tulburări de învățare a scris-cititului și calculului, care se manifestă cu toate că subiecții au un intelect normal, nu prezintă deficiențe senzoriale, beneficiază de instrucție școlară adecvată și de un mediu sociocultural adecvat. TSI sunt consecința unor perturbări ale aptitudinilor cognitive fundamentale, de origine constituțională" (OMS, 1995). TSI pot apărea la orice nivel intelectual și nu se explică prin lipsa exersării, lipsa de motivare, factori emoționali sau slaba pregătire a profesorilor. TSI este o modalitate specială de prelucrare a informației, datorată dezvoltării și funcționării diferite a sistemului nervos central (Bartok, 2017). Burlea (2007) evidențiază specificitatea tulburării care este dată de decalajul de cel puțin 18 până la 25 de luni dintre vârsta cronologică a copilului și nivelul de performanță.

Teoria fonologică explicativă a dislexiei evidențiază deficitul de procesare fonologică, cu rol cauzal pentru majoritatea dislexiilor (Vellutino, 1979, apud David & Roșan, 2019). Morais (1991), citat de David și Roșan (2019), distinge patru niveluri de conștiință fonologică: conștiința secvențelor

fonologice, conștiința rimei, conștiința silabică, conștiința fonematică. Alături de conștiința fonologică, în citire sunt puse în lucru și numirea rapidă și memoria fonologică. Numirea rapidă reprezintă un bun indicator al abilităților de citire, iar memoria fonologică reprezintă abilitatea de a menține activate codurile fonologice, pentru stocarea temporară a informației, cu rol în decodare, dar și comprehensiune (David & Roșan, 2019).

Dintre formele tulburărilor specifice de învățare, vom detalia în continuare aspectele legate de dislexie. Dislexia este o tulburare specifică a abilităților de citire (sub aspectul corectitudinii, fluenței, comprehensiunii), care nu sunt dezvoltate la nivelul așteptat prin raportare la nivelul de dezvoltare intelectuală, nivelul de școlarizare și vârstă. Conform IDEA (Individuals with Disabilities Education Act), un copil poate decoda cuvintele și le poate înțelege la un nivel adecvat vârstei, dar el va fi în continuare eligibil pentru serviciile de suport dacă citirea cursivă este deficitară. IDEA, în 2004, definește componentele esențiale ale instruirii privind cititul în următoarele cinci arii specifice:

1. conștiință fonemică;
2. conștiință fonologică;
3. dezvoltarea vocabularului;
4. fluență în citit;
5. comprehensiune în citit.

Aceste componente sunt menționate de mai mulți autori, fiind utilizat termenul de The Big 6 of Reading: limbaj verbal oral, conștiință fonologică, conștiință fonemică, vocabular, fluență și comprehensiune (Konza, 2011).

IDEA 2004 menționează trei modalități ce pot fi utilizate în evaluarea TSI: abordarea discrepanței dintre abilitate și performanță, identificarea dificultății de a răspunde la metodele bazate pe cercetare, la care adesea ne referim ca răspuns la intervenție, și modele alternative bazate pe cercetare, precum un pattern al abilităților și dificultăților. Dacă abordarea discrepanței este singura modalitate utilizată, se vor obține informații suplimentare prin observații la clasă, rapoarte ale profesorilor și părinților, analiza istoricului intervențiilor anterioare (Youman & Mather, 2013).

În profilul simptomatologic al dislexiei pot fi întâlnite aspecte deficitare la nivelul:

1. Conștiinței fonologice;
2. Memoriei de scurtă durată;
3. Vitezei de procesare;
4. Abilităților vizuo-spațiale;
5. Abilităților de secvențialitate și de identificare a informației (Locke, Scallan, Mann & Alexander, 2015).

Porch și Gilroy (2003), citați de Williams și Lynch (2010), identifică următoarele dificultăți la nivelul tulburării specifice de învățare: confuzii privind direcția literelor și cifrelor, dificultăți în asocierea literelor cu fonemele (sunetele), dificultăți de sinteză a literelor în cuvinte, codare ineficientă, confuzii la nivel de vocale și diftongi, la nivel de scriere a silabelor în cuvinte, a sunetelor în cuvinte, dificultăți în vizualizarea scrierii corecte a cuvintelor, dificultăți în înțelegerea regulilor în scris și a topicii și structurii propozițiilor, confuzii la nivelul omofonelor, întârziere în achiziția vorbirii, dificultăți de ritm, de secvenționare, de enumerare, de reactualizare a unor cuvinte, dificultăți de pronunție a unor cuvinte.

În ceea ce privește abilitățile și punctele forte pe care le pot prezenta persoanele cu dislexie, acestea sunt legate de acuitatea verbală, relațiile spațiale și reprezentarea tridimensională, strategiile flexibile de rezolvare de probleme, abilități artistice (Waterfield, 2002).

Codul de practici privind nevoile educative speciale (Special Educational Needs Code of Practice DfES, 2001b) propune următoarele intervenții: strategii didactice flexibile, sprijin la nivelul dezvoltării limbajului și memoriei, a abilităților de secvențialitate și de organizare, de formare a strategiilor de rezolvare de probleme și dezvoltare conceptuală, de înțelegere a ideilor, conceptelor și experiențelor, la nivelul abilităților de coordonare motorie, suport în utilizarea terminologiei tehnice.

În dezvoltarea literației, elevul va trebui să proceseze aspectele fonologice ale vorbirii, să proceseze input-ul auditiv, ca parte a învățării, să rețină informația la nivelul memoriei de scurtă durată, să utilizeze mișcări coordonate în timpul scrisului, să organizeze informația, să secvenționeze

informaţia, să se focuseze vizual asupra cuvintelor și să scaneze cuvintele la nivelul unei pagini, să discrimineze auditiv, să secvenţioneze, să combine și să identifice sunetele din cuvinte (Farrell, 2006). Alte recomandări vizează instruirea directă dintre elev-profesor, instruire simultană și multisenzorială, implementarea metodei fonetico-analitico-sintetice, instruirea sistematică a materialelor, evidenţierea etapelor și dezvoltarea abilităţilor de organizare secvenţială, abordarea integrată și individualizată, instruire în comprehensiune și fluenţă/cursivitate în citit, dezvoltarea conștiinţei fonologice, comprehensiunea textului și dezvoltarea funcţiei narative (Youman & Mather, 2013).

În abordarea dificultăţilor școlare ale elevului, un instrument util în abordarea cu succes a acestora este proiectul educaţional individualizat (PEI), utilizat cu scopul de a elabora în mod structurat suportul oferit. Elaborarea PEI constă în parcurgerea următoarelor cinci etape (Vianin, 2011): evaluarea diagnostică sau evaluarea formativă inițială, formularea obiectivelor, redactarea planului, asumarea responsabilităţii fiecărui membru implicat în aplicarea planului, inclusiv elevul, iar în final realizarea evaluării finale sau a bilanţului, în care sunt evidenţiate progresele și modificările care au fost vizate.

## 4. ASPECTE ALE EDUCAŢIEI SUPRADOTAŢILOR

Prin Legea nr. 17/2007 privind educaţia tinerilor supradotaţi, capabili de performanţă înaltă se definesc termenii de supradotat și performanţă înaltă. Astfel, în Art. 4 este definit conceptul de supradotare ca fiind un grad superior mediei convenţionale de dezvoltare a aptitudinilor generale sau/și specifice, care necesită experienţe de învăţare diferenţiate prin volum și profunzime în raport cu experienţele obișnuite furnizate de școală, iar tinerii capabili de performanţă înaltă sunt tinerii identificaţi prin metode științifice ca având realizări și/sau aptitudini potenţiale în oricare dintre următoarele domenii, izolate sau în combinaţie: capacitatea intelectuală generală, aptitudini academice specifice, gândire productivă și creativă, abilitate în leadership, talent pentru arte, aptitudini psihomotrice.

Ioan Berar, în 2003, propune următoarea definiție: „Dotarea superioară reprezintă o calitate/dimensiune a personalității, formată/structurată din componente cognitive, afectiv-motivaționale și volitiv-acționale, elaborată în ontogeneză prin asimilări și acomodări succesive ale subiectului la modelele, solicitările și condițiile oferite de societate și care, pe măsura constituirii, facilitează obținerea de performanțe superioare în unul sau mai multe domenii de activitate" (Berar, 2003, p. 20-21). Performanțele superioare într-un domeniu trebuie susținute de angajamentul în sarcină și de exprimarea potențialului creativ (Fritea, 2019). Performanțele superioare se pot manifesta în șase arii distincte: abilitate intelectuală generală, aptitudini școlare specifice, abilități de gândire creativă, abilități de lider, abilități superioare pentru arte, abilități psihomotorii (Marland, 1971, apud Plucker & Callahan, 2014).

Gross (2004) menționează rolul important al cadrului didactic care recunoaște elevul cu performanțe înalte, care nu se simte amenințat de acesta și care prezintă bucuria parteneriatului în procesul de predare-învățare. Elevii supradotați vor avea nevoie de programe specializate și acces la oportunități de învățare desfășurate într-un ritm mai accelerat și cu un conținut complex, nou și avansat (Benny & Blonder, 2016). Briganti și colab. (2018) arată că profesorii care au beneficiat de formare în practicile educaționale pentru supradotați au competențe mult mai bune privind organizarea unor medii de învățare adecvate și implementarea unui curriculum riguros, dar în același timp complex. Profesorii vor diferenția la nivel de curriculum, instruire și evaluare prin modificarea conținutului, proceselor, produselor, mediului de învățare, bazându-se pe pregătirea elevului, interesele lui, stilul și profilul de învățare. Dintre obiectivele pe care le putem propune în cadrul acestor programe specializate menționăm: ajustarea ritmului instruirii la ritmul de învățare, complexitatea conținutului să coreleze cu aptitudinile elevului și nivelul de performanță, dar și cu interesele acestuia. Gallagher (1998) propune următoarele tipuri de programe: programe de accelerare a învățării, programe de îmbogățire a conținuturilor, programe privind noutatea, programe avansate, precum și programe care se focusează pe elementul de noutate.

# 5. INSTRUIREA DIFERENŢIATĂ

Una dintre cele mai eficiente abordări în programele educaţionale de sprijin pentru elevii cu CES constă în **instruirea diferenţiată**, care, în raport cu structura procesului de învăţământ, are în vedere modul de organizare a diferitelor trepte ale sistemului de învăţământ, structura învăţământului general şi obligatoriu, gradul de mobilitate a elevilor în interiorul sistemului de învăţământ, formele de absolvire pentru diferitele categorii de elevi. Instruirea diferenţiată este definită ca fiind abordarea educaţională caracterizată printr-o strategie centrată pe elev, care permite adaptarea la variatele nevoi de învăţare ale elevilor. Chiar dacă profesorii sunt conştienţi de faptul că elevii prezintă nevoi diferite de învăţare, doar o parte dintre ei respectă aceste diferenţe în practicile lor de predare (Scruggs & Mastropieri 1996; Avramidis & Norwich 2002). În acest context, se pune în discuţie posibilitatea instruirii diferenţiate în cadrul unor şcoli unice; altfel spus, se legitimează ideea şcolii pentru toţi sau a şcolii pentru diversitate, la care să aibă acces toţi elevii (inclusiv cei cu CES) şi în care vor fi create condiţii optime pentru ca fiecare elev să beneficieze de servicii educaţionale în raport cu propriile posibilităţi intelectuale şi aptitudinale. Oferta educaţională trebuie să fie flexibilă şi compatibilă cu principiul asigurării de şanse egale la educaţie pentru toţi elevii. În strânsă legătură cu această poziţie, se susţine formarea elevilor provenind din diferite medii sociale, cu experienţe de viaţă, abilităţi şi interese diferite (Gherguţ, 2006). Instruirea diferenţiată se focusează pe cel căruia îi predăm, unde predăm şi cum predăm. Scopul principal este de a ne asigura că profesorii se axează pe procese şi proceduri care susţin învăţarea eficientă pentru nevoile variate ale persoanei (Tomlinson & McTighe, 2006).

Tomlinson şi Imbeau (2010), citaţi de Sérgio Gaitas şi Margarida Alves Martins (2016), au identificat componentele care urmează să fie diferenţiate, precum şi caracteristicile elevului care trebuie luate în considerare în momentul diferenţierii. Autorii fac referire la următoarele strategii didactice, care pot fi grupate în cinci componente: conţinut, proces, produs, mediu de învăţare şi evaluare. Conţinutul se referă la cunoştinţele şi deprinderile pe care elevul trebuie să le dobândească, iar diferenţierea se poate realiza

în două modalități, prin utilizarea unui conținut alternativ pentru a preda aceeași temă, dar și prin facilitarea și accesibilizarea conținutului. Astfel, aici putem să facem referire la predarea bazată pe concept, compactare curriculară, mini-lecții, tutoriat, texte și resurse diferite (Heacox, 2009). Procesul se referă la modul în care conținutul este predat, iar diferențierea constă în sarcini diferențiate și individualizate, orare, resurse și grupuri/roluri diferite pentru elev (Heacox, 2002). Produsul se referă la rezultatul învățării, a ceea ce elevul poate demonstra că a învățat (Wormeli, 2006). Elementul central al instruirii diferențiate este considerat a fi evaluarea continuă, care permite profesorilor să utilizeze proceduri, materiale și activități variate, care să faciliteze participarea elevilor în experiențele de învățare (Gaitas & Alves Martins, 2016).

## 6. PLANUL DE INTERVENȚIE PERSONALIZAT

Conform Metodologiei de organizare a serviciilor de sprijin educațional pentru elevii cu CES integrați în învățământul de masă, menționată în Ordinul nr. 5.574 din 7 octombrie 2011 și publicată în M.O. în 4.11.2011, planul de intervenție personalizat (PIP) reprezintă instrumentul de proiectare și implementare a activităților educațional-terapeutice utilizat pentru eficientizarea activităților de intervenție și atingerea finalităților prevăzute în planul de servicii individualizat (David & Maier, 2013). Planul de intervenție personalizat reprezintă un document fundamental care descrie achizițiile educaționale ca răspuns la suportul specific acordat în abordarea nevoilor elevilor, evaluând și programând continuu experiențele lor de învățare și dezvoltare (Sanches-Ferreira, Lopes-dos-Santos, Alves, Santos & Silveira-Maia, 2013).

Anexa nr. 6 a Ordinului Nr. 6552, din 13.12.2011, pentru aprobarea Metodologiei privind evaluarea, asistența psihoeducațională, orientarea școlară și orientarea profesională a copiilor, a elevilor și a tinerilor cu cerințe educaționale speciale, prezintă un model de PIP, cu precizarea următoarelor elemente: Numele și prenumele beneficiarului, Data și locul nașterii, Domiciliul, Școala/Instituția, Echipa de lucru, Dificultățile/Problemele cu care se

confruntă copilul/elevul/tânărul (rezultatele evaluării complexe), Priorităţi pentru perioada de intervenţie (se specifică intervalul de timp), evaluare periodică, Revizuirea programului de intervenţie educaţional-terapeutică (pe baza rezultatelor evaluărilor periodice), Observaţii/Recomandări particulare, Rolul şi modul de implicare a părinţilor în program. Structura programului de intervenţie personalizat cuprinde: obiective, conţinuturi, metode şi mijloace de realizare, perioada de intervenţie, criterii minimale de apreciere a progreselor, metode şi instrumente de evaluare.

Gauthier, 2004, citat de David şi Maier (2013), prezintă cele mai frecvente nevoi ale copiilor cu dificultăţi de învăţare care sunt abordate în planurile de intervenţie: îmbunătăţirea nivelului de comprehensiune a lecturii; îmbunătăţirea abilităţilor de raţionament matematic; sporirea cunoştinţelor elementare cu privire la scriere şi citire; dezvoltarea abilităţilor atenţionale, inclusiv a celor de ascultare; formarea abilităţii de concentrare; controlul comportamentului; îmbunătăţirea motricităţii fine şi creşterea stimei de sine. Accentul trebuie pus pe tipul de suport de care are nevoie persoana, de modificările şi resursele necesare pentru a putea participa pe deplin în mediul în care învăţă, se dezvoltă şi trăieşte (Barnard-Brak, Davis, Ivey, & Thomson, 2009). Obiectivele PIP reprezintă achiziţiile care se doresc a fi dobândite, operaţionalizate în comportamente şi abilităţi dezirabile.

Planul de intervenţie personalizat include: informaţii despre elev, informaţii privind istoricul elevului şi al familiei (stare de sănătate, deficienţe asociate, serviciile educaţionale de care a beneficiat, precum programele de intervenţie timpurie, alte situaţii care pot avea un impact şi pot fi relevante pentru evaluările şi intervenţiile ulterioare), descrierea nivelului de dezvoltare al elevului sub aspectul abilităţilor şi dificultăţilor, descrierea factorilor de mediu care facilitează sau îngreunează participarea şi învăţarea elevului, definirea modificărilor educaţionale necesare pentru a fi adoptate cu specificarea conţinuturilor, obiectivelor generale şi specifice propuse, strategiile şi resursele utilizate, nivelul de participare al elevului în activităţile şcolare, programul activităţilor planificate, identificarea persoanelor care participă la implementarea măsurilor educaţionale şi identificarea progresului elevilor (Bateman & Herr, 2011). Planul de intervenţie personalizat poate fi

considerat atât un produs, cât și un proces, produsul făcând referire la evidențierea unui traseu planificat al activităților educaționale, iar proces deoarece presupune colaborare, negociere, luare de decizii, dezvoltare și colaborare între cadrele didactice, consilierii școlari, profesorii psihopedagogi, părinții (Kovač-Cerović, Jovanović & Pavlović-Babić, 2016).

Rezultatele unui studiu privind Planul de Intervenție Personalizat au relevat o serie de aspecte care susțin dificultățile în elaborarea, acceptarea și implementarea în realitățile educaționale ale acestui instrument/document. Aceste aspecte se referă la descrierea nevoilor copilului. Planificarea suportului și obiectivele vizate nu sunt interconectate. Aproximativ 80% din PIP-uri nu descriu suportul individual necesar, nu includ informații privind stilul de învățare al elevului și funcționarea lui în mediul natural, modalitățile de utilizare a cunoștințelor și abilităților dobândite. Suportul specificat este de cele mai multe ori comun și altor elevi, nefiind focusat pe îndepărtarea barierelor specifice fiecărui elev, nu răspunde nevoilor specifice, nu include un plan elaborat de activități diversificate, precum și metode și materiale. Aspectul cel mai deficitar este considerat ca fiind neabordarea abilităților de comunicare și a celor sociale, precum și nivelul de independență. Riscul cel mai mare este ca PIP să fie doar un document formal, care nu este operaționalizat și care nu susține nevoile specifice relaționate întotdeauna cu suportul specific necesar (Kovač-Cerović, Jovanović & Pavlović-Babić, 2016). Alte aspecte care în mod esențial trebuie să fie luate în considerare în momentul elaborării PIP și care sunt considerate a fi neglijate sunt: modalitatea în care sunt valorificate rezultatele evaluărilor care trebuie să determine obiectivele propuse, modalitatea în care tehnologiile de acces ar putea să fie utilizate, implicarea mai mult a părinților, asigurarea relației dintre modificările și adaptările curriculare, adaptarea la nivelul evaluărilor și performanțele elevului, vizarea aspectelor legate de autodeterminare și motivație.

Prezența elevilor cu CES în contextul învățământului de masă determină necesitatea implementării strategiilor de evaluare și de intervenție care sunt adecvate nevoilor de dezvoltare și de învățare ale acestora, subliniind astfel importanța mediului de învățare suportiv și accesibil, dar și dezvoltarea competențelor profesionale generale și specifice ale cadrelor didactice.

## BIBLIOGRAFIE


- Ainscow, M.; Booth, T.; & Dyson, A. (2006), Improving schools, developing inclusion. Routledge
- American Psychiatric Association (2013), Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Ed. a V-a), Arlington, VA: American Psychiatric Association
- Avramidis, E.; Norwich, B. (2002), Teachers' attitudes towards integration/ inclusion: a review of the literature. European journal of special needs education, 17(2), 129-147
- Barnard-Brak, L.; Davis, T.; Ivey, J.K. & Thomson, D. (2009), Student IEP participation and parental satisfaction among adolescents with autism. Journal on Developmental Disabilities, 15(3), 48
- Bartok, E. (2017), Copilul dislexic – o responsabilitate comună. Ghid destinat cadrelor didactice şi părinţilor copiilor cu TSI, Tipografia Osli SRL, Târgu Mureş
- Bateman, B.D. & Herr, C.M. (2011), Writing measurable IEP goals and objectives. Verona, WI: Attainment Company
- Benny, N. & Blonder, R. (2016), Factors that promote/inhibit teaching gifted students in a regular class: Results from a professional development program for chemistry teachers. Education Research International, 2016
- Berar, I. (2003), Conceptul de supradotare, în M. Albu, Z. Anghel, C. Ţăran (coordonatori), Cercetări şi aplicaţii în psihologie, Timişoara, Editura Augusta, pp. 17-27
- Black-Hawkins, K.; Florian, L.; Rouse, M. (2007), Achievement and Inclusion in Schools, Routledge
- Booth, T.; Ainscow, M. (2007), Indexul incluziunii şcolare. Promovarea educării şi a participării tuturor. Publicat în cadrul programului Inclues, coordonat de prof. Dr. Jo Lebeer (din partea Universităţii din Antwerpen), coordonator local prof. Dr. Stefan Szamosközi (din partea Universităţii Babeş-Bolyai, Cluj-Napoca)
- Brigandi, C.B.; Gilson, Miller, M. (2019), Professional Development and Differentiated Instruction in an Elementary School Pullout Program: A Gifted Education Case Study, in Journal for the Education of the Gifted, 1-34
- Burlea, G. (2007), Tulburările limbajului scris-citit, Editura Polirom, Iaşi

- Clark, C.; Dyson, A.; Millward, A. & Skidmore, D. (1995), Innovatory practice in mainstream schools for Special Educational Needs. London: HMSO
- David, C. (2015), Tulburările de învățare, în Roșan, A. (2015), Psihopedagogie specială. Modele de evaluare și intervenție, Iași, Editura Polirom
- David, C.; Roșan, A. (2019), Intervenții psihopedagogice în tulburările specifice de învățare, Editura Polirom, Iași
- David., C.; Maier, A. (2013), Provocări și perspective ale educației integrate/ incluzive din România: Planul de intervenție Personalizat, în Roșan, A. (coord.) (2013). Cartea Albă a Psihopedagogiei Speciale, Departamentul de Psihopedagogie Specială, online volume, http://psihoped.psiedu.ubbcluj.ro/ caPPS/
- Florian, L.; Spratt, J. (2013), Enacting inclusion: A framework for interrogating inclusive practice. European Journal of Special Needs Education, 28(2), 119-135
- Fritea, I. (2015), Conceptualizări moderne ale supradotării și talentului și practici educaționale de sprijinirea elevilor capabili de performanțe înalte, în Roșan, A. (2015), Psihopedagogie specială. Modele de evaluare și intervenție, Iași, Editura Polirom
- Gaitas, S.; Alves Martins, M. (2016): Teacher perceived difficulty in implementing differentiated instructional strategies in primary school, in International Journal of Inclusive Education, DOI: 10.1080/13603116.2016.1223180
- Gallagher, J.J. (1998), Accountability for gifted students. PHI Delta Kappan, 79 (10), 39-42
- Gherguț, A. (2005), Sinteze de psihopedagogie specială. Ghid pentru concursuri și obținerea gradelor didactice, Editura Polirom, Iași
- Gherguț, A. (2006), Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale, Editura Polirom, Iași
- Gherguț, A. (2011), Education of children with special needs in Romania; attitudes and experiences. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 12, 595-599
- Giangreco, M. (2007), Extending inclusive opportunities. Educational Leadership, 64(5), 34-37. Retrieved from http://www.ascd.org/publications/ educational-leadership .aspx

- Gross, M.U. (2009), Highly gifted young people: Development from childhood to adulthood, in L. Shavinina (Ed.), International handbook on giftedness (pp. 337-351), Amsterdam, Springer
- Hathazi, A. (2013), Factori facilitatori ai incluziunii şcolare la copiii cu sindrom Down, în Roşan, A. (coord.) (2013), Cartea Albă a Psihopedagogiei Speciale, Departamentul de Psihopedagogie Specială, online volume, http://psihoped.psiedu.ubbcluj.ro/caPPS/
- Hathazi, A.; Roşan, A. (2019), Facilitating Factors and Barriers in Implementing Inclusive Education in Romania, in Halder S.; Argyropoulos V. (eds.), Inclusion, Equity and Access for Individuals with Disabilities. Palgrave Macmillan, Singapore
- Heacox, D. (2009), Making differentiation a habit: How to ensure success in academically diverse classrooms. Free Spirit Publishing
- Hornby, G. (2015), Inclusive special education: development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities. British Journal of Special Education, 42(3), 234-256
- Farrell, M. (2006), The Effective Teacher's Guide to Dyslexia and Other Learning Difficulties (learning Disabilities): Practical Strategies. Routledge
- Fuchs, W.W. (2009), Examining teachers' perceived barriers associated with inclusion. Journal of Southeastern Regional Association of Teacher Education, 19(1), 30-35
- Katz, J. (2012a), Teaching to diversity: The three-block model of universal design for learning. Winnipeg: Portage and Main Press
- Katz, J. (2013), The three-block model of universal design for learning (UDL): Engaging students in inclusive education. Canadian Journal of Education, 36(1), 153-194
- Katz, J. & Sugden, R. (2013), The three-block model of universal design for learning implementation in a high school. Canadian Journal of Educational Administration and Policy, (141)
- Konza, D. (2011), „Understanding the reading process", Research into practice, Department of Education and Child Development, Government of South Australia
- Kovač-Cerović, T.; Jovanović, O.; Pavlović-Babić, D. (2016), Individual education plan as an agent of inclusiveness of the educational system in Serbia: Different perspectives, achievements and new dilemmas. Psihologija, 49(4), 431-445

- Locke, R.; Scallan, S.; Mann, R.; & Alexander, G. (2015), Clinicians with dyslexia: a systematic review of effects and strategies. The clinical teacher, 12(6), 394-398
- Plucker, J.A.; Callahan, C.M. (2014), Research on Giftedness and Gifted Education: Status of the Field and Considerations for the Future, Exceptional Children 2014 80: 390
- Roşan, A. et al. (2013), Study on special and inclusive education, Roşan, A. (coord.) (2013). Cartea Albă a Psihopedagogiei Speciale, Departamentul de Psihopedagogie Specială, online volume, http://psihoped.psiedu.ubbcluj.ro/caPPS/
- Roșan, A. (2016), Evaluarea psihopedagogică – pivot vital al educației incluzive, în Roșan A., Timiș, V.; Hagău, Educație și formare în contextul provocărilor lumii contemporane, Cluj-Napoca, Editura Argonaut & Limes, pp. 13-22
- Sanches-Ferreira, M.; Lopes-dos-Santos, P.; Alves, S.; Santos, M. & Silveira-Maia, M. (2013), How individualised are the individualised education programmes (IEPs): An analysis of the contents and quality of the IEPs goals. European Journal of Special Needs Education, 28(4), 507-520
- Scruggs, T.E. & Mastropieri, M.A. (1996), Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958–1995: A research synthesis. Exceptional children, 63(1), 59-74
- Tomlinson, C.A. & McTighe, J. (2006), Integrating differentiated instruction & understanding by design: Connecting content and kids. ASCD
- Tomlinson, C. (2014), The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners (2nd ed.). Alexandria, VA: ASCD
- Tomlinson, C.A. and M. Imbeau, 2010, Leading and Managing a Differentiated Classroom. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development
- Turnbull, R.; Turnbull A.; Shank, M.; Smith, S.; Leal, D. (2002), Exceptional lives: Special education in today's schools, 3rd Edition, Upper Saddle River: Pearson Education, Inc.
- Vianin, P. (2011), Ajutorul strategic pentru elevii cu dificultăți școlare, Editura ASCR, Cluj-Napoca
- Youman, M. & Mather, N. (2013), Dyslexia laws in the USA. Annals of Dyslexia, 63(2), 133-153

- Vrăsmaş, E.; Vrăsmaş, T. (2012), Educaţia incluzivă în grădiniţă: dimensiuni, provocări şi soluţii, UNICEF România, Buzău: Alpha MDN
- Waterfield, J. (2002), Dyslexia: Implications for Learning, Teaching and Support, Planet, 6:1, 22-24
- Williams, J.A.; Lynch, S.A. (2010), Dyslexia: What Teachers Need to Know, Kappa Delta Pi Record, 46:2, 66-70, DOI: 10.1080/00228958.2010.10516696
- Wormeli, R. (2006), Fair isn't Always Equal: Assessing and Grading in the Differentiated Classroom. Portland, ME: Stenhouse
- *** (2004). Individuals with Disabilities Education Act, disponibil la https://sites.ed.gov/idea/
- *** http://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocument/132679
- *** https://lege5.ro/Gratuit/geydmobyha/legea-nr-17-2007-privind-educatia-tinerilor-capabili-de-performanta-inalta
- ***https://lege5.ro/Gratuit/gi4doobsgq/ordinul-nr-6552-2011-pentru-aprobarea-metodologiei-privind-evaluarea-asistenta-psihoeducationala-orientarea-scolara-si-orientarea-profesionala-a-copiilor-a-elevilor-si-a-tinerilor-cu-cerinte-education
- *** UNESCO, 1994, The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education, Paris, UNESCO/Ministry of Education, Spain, http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- *** DfES (2001b) Inclusive Schooling: Children with Special Educational Needs, London: DfES

# XVII.

# PERSONALITATEA CADRULUI DIDACTIC

*ADRIANA DENISA MANEA, CRISTIAN STAN*

## 1. PROFESIONALIZAREA CARIEREI DIDACTICE: STATUT, ROLURI, COMPETENȚE, STANDARDE

Exigențele societății contemporane impun profesionalizarea carierei didactice. Prin Statutul cadrului didactic din Legea 1/2011 sunt reglementate atât funcțiile, competențele, responsabilitățile, drepturile și obligațiile specifice personalului didactic, didactic auxiliar, ale celui de conducere/îndrumare/control, cât și cadrul normativ de realizare a formării inițiale și continue a acestuia, operaționalizarea în plan instructiv-educativ fiind centrată pe condițiile și modalitățile de ocupare a posturilor și a funcțiilor didactice, a criteriilor de normare, de acordare a distincțiilor, dar și de aplicare a sancțiunilor.

Orientările și tendințele actuale în profesionalizarea pentru profesia didactică se află sub spectrul pluralismului și concurenței paradigmatice din științele educației, unde dimensiunea normativă și cea interpretativă par a fi mai degrabă complementare decât opuse.

Profesionalizarea carierei didactice se află în legătură directă cu paradigma postmodernă situată între „dezirabil" și „inevitabil" și este impulsionată de considerente precum necesitatea stringentă a îndepărtării empirismului din activitatea educativă/didactică sau cea a necesității aducerii unor corecții la nivelul rolurilor profesorilor și elevilor în raport cu specificul paradigmei postmoderne (Marin, 2015).

Aşadar, profesionalizarea activităţii didactice, dincolo de asimilarea sistematică a unor competenţe descrise de standardele profesionale, presupune flexibilitate şi adaptabilitate crescută, raţionalitate şi pragmatism, utilizare euristică şi creativă a potenţialului intelectual, material şi temporal deopotrivă, în funcţie de situaţiile şi contextele educaţionale concrete care le reclamă. Prin urmare, percepem la nivelul câmpului educaţional profesionalizarea activităţii didactice ca fiind expresia unui model profesional pertinent, care implică competenţe (descriptibile în termeni de standarde profesionale), atitudini, valori, etos etc. Stringenţa profesionalizării carierei didactice este adeseori semnalată în studiile şi literatura de specialitate. Spre exemplu, V. Chiş (2005) afirma că a sosit vremea profesorului profesionist, care să se adapteze ştiinţific la şcoala în schimbare, la modificările survenite în evoluţia psihopedagogică a elevilor, precum şi la abordarea şi tratarea diferenţiată a acestora.

În ceea ce priveşte statutul cadrului didactic, înţeles ca poziţia pe care acesta o deţine în cadrul societăţii, precum şi drepturile şi obligaţiile explicite şi implicite care decurg din această poziţie, dincolo de reglementările prevăzute în Legea 1/2011, Art. 232, trebuie să avem în vedere faptul că el îşi are sorgintea în spectrul atribuţiilor principale ale profesorului, şi anume de a proiecta, organiza, conduce şi evalua activitatea didactică. Altfel spus, problematica statutului cadrului didactic este strâns legată de cea a rolurilor pe care acesta le deţine atât la nivelul micro al activităţii la clasă, cât şi la nivelul macro al societăţii ca întreg.

Cadrul didactic nu este doar un *agent* care operează cu un sistem de norme, ci şi un *actor*, care asumă şi îndeplineşte diverse roluri, de la iniţiator şi dirijor la partener în activităţile de instruire şi educare ale grupului de elevi, de la îndrumător şi consilier la evaluator şi decident al eficienţei activităţii elevului, de la prieten şi colaborator la negociator şi competitor, de la emiţător la receptor, de la proiectant la realizator şi responsabil, de la mediator şi agent al progresului instructiv-formativ la cercetător în domeniul ştiinţelor educaţiei (Pânişoară, 2009).

Astfel, rolurile profesorului îmbracă aspectul unor activităţi şi acţiuni concrete, dintre care amintim:

- ✓ facilitează realizarea proceselor de învăţare, stabilirea de relaţii interpersonale, optimizează procesul de „adaptare la" şi „integrare în" mediul şcolar;
- ✓ provoacă, incită, stimulează, încurajează, impulsionează, antrenează, animă elevii pentru a participa efectiv la desfăşurarea activităţilor instructiv-educative propuse/oferite de către educator (în spiritul pedagogiei centrate pe elev);
- ✓ ghidează/orientează procesele educative şi ale dezvoltării personalităţii elevilor într-un sens mereu ascendent, optimizator;
- ✓ gestionează situaţiile educative astfel încât finalităţile instructiv-educative vizate să fie atinse;
- ✓ consiliază elevii pe durata desfăşurării procesului educaţional, oferindu-le sprijin în procesul dezvoltării personale şi pentru valorificarea optimă a potenţialului de care aceştia dispun;
- ✓ analizează, observă, monitorizează, evaluează şi reglează diferitele situaţii educative din mers sau în anumite momente de bilanţ, oferind elevilor feedback imediat pentru asigurarea unui învăţământ de calitate, încununat de succes;
- ✓ comunică în mod eficient cu elevii, cu colegii, cu părinţii, cu instituţiile implicate în realizarea procesului educaţional, cu partenerii consacraţi sau ocazionali interesaţi de activităţile pe care le furnizează sau realizează împreună cu elevii;
- ✓ moderează, negociază relaţiile cu caracter interpersonal (atât cele din sfera activităţilor profesionale, cât şi din sfera activităţilor cotidiene) în sensul eliminării diferitelor surse de conflict ce pot afecta buna desfăşurare a procesului educaţional;
- ✓ promovează valorile asociate realizării unui învăţământ de calitate, în conformitate cu politicile educaţionale interne şi în acord cu cele elaborate şi popularizate la nivel european (Manea, 2019).

Complexitatea rolurilor necesare exercitării profesiunii didactice şi dinamica internă a interacţiunii acestora este surprinsă în esenţa ei de E. Geissler (apud Pânişoară, 2009), care sintetizează contradicţiile îndeplinirii rolului de profesor: *informatorul* – transmite, păstrând distanţa rece

impusă de știință; *partenerul* – sfătuiește, apelează, admonestează, îndrumă, frânează; *modelul* – stabilește și oferă cerințe morale; *examinatorul* – se străduiește să fie obiectiv și imparțial; *educatorul* – este preocupat îndeosebi de om, de „educat", ca partener în relația comună. El transmite valori și orientări de viață; *specialistul* – se axează pe predare și instruire unitară. Astfel, avem de-a face cu o tensiune intra-roluri: *partener vs examinator; informator vs distribuitor de șanse; model vs specialist* etc. Cu toate acestea, persistă în mod eronat și credința comună conform căreia orice persoană care posedă cunoștințe științifice într-un anumit domeniu este capabilă să predea elevilor conținuturile respective (Manea & Stan, 2015), de unde nevoia de formare a competențelor profesionale didactice. Astfel, profilul profesional pentru cariera didactică impune deținerea simultană de către persoana implicată în activități de tip instructiv-formativ a cel puțin patru categorii de competențe:

- ✓ *competență științifică* (abilități cognitive necesare pentru procesarea informațiilor; capacități de vehiculare a cunoștințelor; experiență didactică flexibilă; capacitatea de recurs la strategii rezolutive variate; aptitudini necesare pentru cercetare și experimentare; strategii creative; operații mentale flexibile și dinamice);
- ✓ *competență psihosocială* (capacitatea de a stabili fără dificultate relații interpersonale adecvate cu elevii; adaptare la roluri diverse; capacitatea de comunicare eficientă atât cu grupul, cât și cu elevii, separat; abilități de adecvare a forței/autorității la situațiile educaționale concrete; disponibilități de adaptare la variate stiluri educaționale; entuziasm, înțelegere, prietenie);
- ✓ *competență managerială* (capacitate de influențare a clasei și a fiecărui elev în parte; abilități de planificare și proiectare; capacitate decizională; capacitatea de a organiza, monitoriza și coordona activitatea clasei/elevului; administrarea corectă a sancțiunilor și recompenselor; echilibru autoritate-putere-responsabilitate;
- ✓ *competență psihopedagogică* (capacitate de determinare a gradului de dificultate a unui conținut; capacitate de a face accesibilă informația transmisă; empatie, capacitate de înțelegere a disponibilităților interne ale elevilor; creativitate în activitatea instructiv-formativă; atitudine stimulativă, energică, creativă; spirit metodic și clarviziune în activitate) (Iucu, 2001).

Celor patru categorii de competenţe generale enunţate anterior le pot fi adăugate o serie de competenţe, atitudini şi abilităţi specifice, dintre care amintim:

- ✓ *competenţa digitală* (capacitatea de a accesa informaţii relevante şi valide ştiinţific din sfera internetului, dar şi abilitatea de a utiliza eficient şi adecvat la clasă resursele specifice tehnologiei informaţiei şi comunicării);
- ✓ *competenţa de management al timpului* (capacitatea de a gestiona optim resursele de timp disponibile, atât cele personale, cât şi cele ale elevilor);
- ✓ *competenţa de management al stresului* (profesia didactică, având în vedere atât suprasolicitarea birocratică, dar şi comportamentul neadecvat al unora dintre elevi, reclamă din partea cadrului didactic rezilienţă crescută la situaţiile de stres);
- ✓ *competenţa investigativă* (profesorul contemporan nu mai este doar un simplu distribuitor de cunoaştere, ci şi un cercetător capabil să cerceteze, să producă şi să disemineze cunoaşterea);
- ✓ *capacitate autoreflexivă* (analiza obiectivă a propriei activităţi didactice şi identificarea modalităţilor concrete de optimizare a acesteia);
- ✓ *atitudine deschisă faţă de nou* (receptivitate faţă de inovarea teoriilor şi practicilor din sfera educaţiei);
- ✓ *capacitate de iniţiere şi promovare a parteneriatului şcoală-familie-comunitate*;
- ✓ *atitudine consonantă cu principiile şi valorile spaţiului european*;
- ✓ *conştientizarea necesităţii de participare activă la activităţile de formare continuă.*

Referitor la standardele profesiei didactice, acestea reprezintă, în linii generale, un ansamblu de aşteptări şi cerinţe, explicit formulate, referitoare la *cunoştinţele, abilităţile şi mentalităţile* pe care trebuie să le probeze un profesor în activitatea sa cu elevii, pentru a se considera că îşi îndeplineşte îndatoririle profesionale la un nivel calitativ dezirabil, acceptat şi aşteptat de către beneficiarii direcţi sau indirecţi ai acţiunilor sale instructive-formative: elevi, părinţi, colegi, comunitate, societatea ca întreg.

Principalele categorii de comportamente prezumate a caracteriza un model al profesiei didactice se doresc a fi observabile şi măsurabile. Standardele profesionale în domeniul educaţional sunt expresia unui ansamblu de elemente care subliniază atât cunoştinţele şi abilităţile considerate a fi cele mai importante pentru practicarea profesiei didactice, cât şi nivelul de stăpânire a acestora, condiţiile în care urmează a fi probate, modul în care vor fi măsurate şi evaluate aceste competenţe. Prin urmare, un standard profesional va conţine activităţile ce se aşteaptă a fi desfăşurate de către un profesor, precum şi caracteristicile fundamentale ale acestora. În opinia lui Gliga (2002), „un standard conţine următoarele cinci elemente:

- ✓ Ce activităţi se aşteaptă a fi desfăşurate de către un profesor;
- ✓ Care sunt caracteristicile pe care trebuie să le îndeplinească aceste activităţi pentru a se putea aprecia că sunt realizate la nivelul calitativ acceptat social (descrierea);
- ✓ Motivarea necesităţii de a realiza aceste acţiuni (raţiunea executării lor);
- ✓ Care sunt criteriile utilizate pentru evaluarea calităţii activităţilor cerute (comportamentele observabile şi măsurabile care evidenţiază realizarea activităţilor solicitate la nivelul calitativ acceptat social);
- ✓ Cum vor fi măsurate activităţile solicitate (formele de evaluare utilizate, ex. portofoliu/test/observare)" (Gliga, 2002, p. 64).

Conform autoarei anterior citate, avantajele recursului la un sistem unitar de standarde ale profesiunii didactice se regăsesc pe mai multe planuri intercorelate:

- ✓ „crearea premiselor acordării unor şanse egale, tuturor copiilor, de a primi o educaţie de calitate din partea unor profesori pregătiţi după aceleaşi standarde profesionale;
- ✓ redefinirea, prin creşterea prestigiului şi protejare, a statutului profesiei didactice în sistemul ocupaţional şi pe piaţa forţei de muncă; profesia didactică îşi creează o altă imagine unitară, coerentă, larg acceptată şi înţeleasă de comunitatea educaţională şi de comunitatea mai largă a societăţii;
- ✓ regândirea conţinuturilor şi a formelor pregătirii iniţiale şi continue a profesorilor; realizarea coerenţei în abordarea pregătirii profesorilor, în tot sistemul de formare pentru această profesie;

- ✓ posibilitatea pregătirii unei categorii speciale de profesori-evaluatori, antrenaţi în aprecierea calităţii prestaţiei didactice a colegilor lor, cu scopul de a-i ajuta să se perfecţioneze profesional;
- ✓ reconceperea inspecţiei şcolare şi a instruirii comisiilor de inspecţii şcolare;
- ✓ reconceperea procesului de evaluare pentru acordarea certificării pentru profesia didactică;
- ✓ diminuarea subiectivismului în evaluarea pregătirii profesionale a cadrelor didactice;
- ✓ definirea mai clară a unor roluri şi responsabilităţi în sistem, ceea ce va avea efecte în perfecţionarea sistemului de educaţie în general;
- ✓ creşterea spiritului de echipă, cooperarea înăuntrul şi în afara profesiei; creşterea colaborării între profesori în vederea atingerii scopurilor profesionale comune;
- ✓ facilitarea unei mai bune colaborări între specialiştii care asigură pregătirea profesorilor în universităţi şi formatorii din învăţământul preuniversitar" (Gliga, 2002, p. 66).

Conceperea şi elaborarea unui set unitar şi operaţionalizabil în acelaşi timp de standarde ale profesiunii didactice, coroborat cu cele existente şi validate la nivel internaţional, reprezintă astfel punctul de pornire al unei reforme consistente în sfera programelor de formare iniţială şi continuă a profesorilor.

## 2. RESPONSABILITATEA PROFESORULUI ÎN DEZVOLTAREA INTEGRALĂ A COPILULUI (COGNITIVĂ, MORALĂ, AFECTIVĂ, CIVICĂ, FIZICĂ, ESTETICĂ)

Orice sistem educaţional este subordonat structural şi acţional idealului educaţional pe care este chemat să îl atingă. Art. 2, alin. 3 din Legea Educaţiei Naţionale prevede că: „Idealul educaţional al şcolii româneşti constă în dezvoltarea liberă, integrală şi armonioasă a individualităţii umane, în formarea personalităţii autonome şi în asumarea unui sistem de valori care sunt necesare pentru împlinirea şi dezvoltarea personală, pentru dezvoltarea

spiritului antreprenorial, pentru participarea cetățenească activă în societate, pentru incluziune socială și pentru angajare pe piața muncii".

Simpla lectură a enunțului anterior prezentat reliefează două elemente fundamentale.

În primul rând, accentul cade pe utilizarea sintagmei „*dezvoltare liberă*", opusă conceptual și strategic sintagmei „*modelare*". Altfel spus, educația nu înseamnă uniformizare, aducere înspre asemănarea cu un model anterior dat, ci oferirea posibilității ca fiecare elev să își poată dezvolta în mod liber aptitudinile în conformitate cu propriile lui interese și aspirații. Însă *libertatea* aduce în mod inerent și automat cu sine necesitatea *responsabilității* deoarece atât profesorul, cât și elevii trebuie să conștientizeze în detaliu faptul că atât eficiența acțiunii instructiv-educative în sine, dar și subordonarea riguroasă a acesteia sistemului de principii, norme și valori larg acceptate la nivel mondial condiționează în mod decisiv starea de bine atât a individului, cât și a societății actuale și viitoare.

Un al doilea element central al modului de concepere și definire a idealului educațional este reprezentat de sintagma dezvoltarea „*integrală și armonioasă a personalității umane*". Devine astfel evident faptul că profesorul este responsabil nu doar de transmiterea de cunoștințe și dezvoltarea capacității cognitive a elevilor, ci, în egală măsură, el poartă concomitent răspunderea și pentru formarea și dezvoltarea lor ca oameni, fapt ce implică conștiința și conduita lor morală, atitudinea față de sine și semenii lor, față de frumos, indiferent de formele sale de manifestare, față de ecologie și diversitate etc.

Cadrele didactice joacă un rol vital în dezvoltarea viitorului și în modelarea vieții generației următoare (Gopinath, 2015). Astfel, rolul unui profesor în societate este pe cât de semnificativ, pe atât de valoros, el având o influență care depășește societatea prezentului în care acesta trăiește. Elevii sunt profund afectați/marcați de caracterul, atitudinea profesorului, de afecțiunea, competența și angajamentul său moral.

Profesorul devine un model pentru elevii săi. Aceștia, conștient sau nu, preiau/imită sau încearcă să-și urmeze profesorul în gândire și comportament, atitudine, stil de comunicare, maniere, vestimentație etc.

Prin întregul său comportament, acţiuni şi atitudini, profesorul contribuie la ofertarea directă şi indirectă, explicită şi implicită de modele, ceea ce conduce inerent la preluarea cognitivă şi metacognitivă, atitudinal-modelatoare a acestora de către elevii săi. A fi profesor înseamnă astfel a avea conştiinţa unei responsabilităţi majore, obiectivată în îndrumarea şi modelarea tinerei generaţii deopotrivă pentru studiu şi pentru viaţă, pentru descoperirea în plan personal a vocaţiei, a propriului sens în raport cu lumea, cu profesia, cu traseul devenirii lor (Manea, 2019).

## 3. MOTIVAŢIA PENTRU CARIERA DIDACTICĂ ŞI MANAGEMENTUL CARIEREI DIDACTICE. FORMARE INIŢIALĂ ŞI CONTINUĂ, EVALUARE ŞI AUTOEVALUARE

Orientarea în carieră şi traseul profesional al fiecărei persoane este dependent, în linii mari, de două categorii de factori: factori aptitudinali şi factori motivaţionali.

Analiza profesiunii didactice oferă posibilitatea de a identifica domeniile de competenţă profesională dezirabile şi necesare în a asigura eficienţa procesului instructiv-educativ. Discutăm astfel despre o serie competenţe şi abilităţi, dintre care amintim: comunicarea asertivă a cunoştinţelor şi facilitarea ascultării active, capacitatea de a utiliza un stil de predare-învăţare-evaluare centrat pe elev, axat pe nevoile, trebuinţele şi dorinţele acestuia, situarea noţiunilor şi operaţiilor predate în zona de accesibilitate a elevilor şi a proximei lor dezvoltări fără a distorsiona logica ştiinţei, generarea de situaţii de învăţare incitante şi stimulative, preocupare pentru calitatea interacţiunilor pedagogice, antrenarea conştientă a elevilor în activitate, controlul disciplinei, integrarea de o manieră creativă a abordărilor teoretice cu aplicaţiile practice, punerea în joc a unei evaluări formative a rezultatelor şcolare ale elevilor şi oferirea unui feedback imediat, cu potenţial redresator etc. Din perspectiva acţiunilor sale, profesorul va acţiona de maniera unui *pedagog* care nu impune informaţii ştiinţifice, idei, opinii, ci care adoptă o manieră nondirectivă, diferenţiată şi individualizată în realizarea demersului

de predare-învăţare, fiind un *mediator*, facilitând legătura dintre cunoaştere şi acţiune. Profesorul este de asemenea *coordonator şi consilier* în munca personală a fiecărui elev, implicat în organizarea, reglarea şi utilizarea timpului de lucru, responsabil pentru folosirea optimă a materialelor, a mijloacelor şi reprezentând o *persoană resursă* pentru organizarea şi derularea activităţilor propuse de/pentru elevi.

Alături de componenta aptitudinală, componenta motivaţională influenţează la rândul său decisiv orientarea în carieră. Profesia didactică, poate mai mult decât alte profesii, necesită o orientare vocaţională clară din partea celor care aleg să urmeze această carieră. Se apreciază că în orice societate profesorii reprezintă o categorie socioprofesională importantă din mai multe motive: sunt cei care împărtăşesc cunoştinţe generaţiei viitoare, oferă modele, ghidează comportamente, modelează caractere. Deci profesorii au cu siguranţă un impact şi o influenţă semnificativă asupra educabililor (copii, tineri, adulţi), pe măsură ce îi învaţă şi îi ajută să-şi îmbogăţească cunoştinţele, să-şi dezvolte abilităţile, astfel încât să devină independenţi şi utili societăţii. Din acest motiv este important să analizăm şi să cunoaştem cât mai în detaliu care sunt factorii care ne motivează atât în alegerea fiecărui job, cât şi în alegerea unui traseu în carieră pe termen lung. Prin urmare, motivaţia este un factor determinant şi important al opţiunii individuale conştiente şi responsabile pentru o anumită carieră. Cu privire la opţiunea elevului de a deveni profesor, motivele pot fi diferite: disponibilitatea şi stabilitatea ocupării forţei de muncă, orele de lucru, percepţia, aptitudinile personale, provocările şi satisfacţia pe care o aduce practica profesiei, importanţa socială a ocupaţiei etc. (Albulescu & Albulescu, 2015).

Discuţia despre motivaţia pentru cariera didactică trebuie purtată în două planuri: planul opţiunii tânărului absolvent de astăzi pentru cariera didactică şi planul deciziei adultului de mâine pentru rămânerea în sfera carierei didactice.

Majoritatea studiilor în domeniu indică faptul că cele două categorii de alegeri sunt intrinsec determinate de motivaţie (internă şi externă, cognitivă şi afectivă), precum şi de nivelul satisfacţiei profesionale rezultate ca urmare a exercitării profesiei. Atât motivaţia pentru carieră, cât şi corelatul

său, satisfacţia profesională, sunt influenţate de o serie de factori, dintre care amintim: recunoaşterea socială a profesiei respective, rezultatele obţinute în profesia şi recompensarea adecvată, mai ales din punct de vedere financiar, a efortului depus, nivelul de stres la locul de muncă, calitatea relaţiilor interpersonale, perspectivele de promovare etc.

Din perspectiva celor expuse anterior, activitatea de management al carierei didactice trebuie să se concentreze pe asigurarea prezenţei într-o cât mai mare măsură a elementelor mai sus enumerate, elemente care, alături de transparenţa procesului decizional de acordare a premierilor şi promovării, determină atât orientarea înspre cariera didactică, dar mai ales rămânerea în interiorul acesteia.

Nu mai puţin important este procesul de automanagement al carierei didactice sau de management personal al propriei cariere, demers ce constă cu precădere atât în stabilirea de obiective profesionale realiste şi de termene pentru realizarea acestora, dar şi în capacitatea de autoanaliză şi identificare pe această cale a lacunelor şi deficienţelor existente în exercitarea profesiei, precum şi a modalităţilor de surmontare a acestora şi de perfecţionare continuă.

Având în vedere că învăţarea şi reuşita şcolară şi socială a elevilor sunt atât de mult influenţate de calitatea predării, formarea şi dezvoltarea profesională eficientă a cadrelor didactice este importantă pentru ca orice sistem educaţional să rămână competitiv într-o arenă globală (Bayar, 2014). În ceea ce priveşte programul de formare iniţială şi continuă a cadrelor didactice, este importantă conştientizarea faptului că acesta reprezintă principalul vector cu potenţial transformator al întregului sistem de învăţământ. Pentru ca acest vector să fie operaţional în adevăratul sens al cuvântului, este necesar ca în proiectarea şi implementarea sa să se ţină cont de câteva aspecte, dintre care amintim:

- ✓ menţinerea unei ponderi echilibrate între componenta de pregătire psihopedagogică şi cea metodică;
- ✓ asigurarea unui balans optim între activităţile teoretice şi cele cu caracter practic-aplicativ;

- ✓ formarea inițială și formarea continuă trebuie concepute ca procese interdependente, între care se stabilesc interacțiuni și pârghii de autoreglare menite să adapteze permanent formarea personalului didactic la dinamica teoriilor, practicilor și proceselor specifice sistemelor de educație contemporane;
- ✓ familiarizarea viitorilor profesori cu diversele metodologii, strategii psihopedagogice de predare-învățare-evaluare și dublarea acesteia cu adeziunea emoțională la ele, credința că vor funcționa în sensul de a conduce la performanțe școlare de nivel superior;
- ✓ administrarea unor teste de identificare a competențelor inițiale, dar și identificarea și dezvoltarea unor strategii eficiente în formarea grupurilor-țintă, cum ar fi de pildă omogenitatea acestora (Manea, 2016);
- ✓ conturarea programelor de formare având ca punct de plecare analiza nevoilor reale ale actualilor și viitorilor profesori.

La rândul său, Philippe Perrenoud, sociolog și pedagog deopotrivă, a evidențiat în cadrul unui studiu existența a zece domenii de competență profesională prioritare în formarea profesională inițială și continuă a profesorilor, cu detalierea competențelor specifice pentru fiecare competență de referință: organizarea și animarea situațiilor de învățare, gestionarea progresului școlar, conceperea și perfecționarea dispozitivelor de diferențiere, implicarea elevilor în învățare și aplicarea practică a cunoștințelor, munca în echipă, participarea la conducerea școlii, informarea și implicarea părinților, utilizarea noilor tehnologii, implicarea în sarcinile și dilemele etice ale profesiei, gestionarea propriei formări profesionale continue (Perrenoud, 2004). Indiferent de perspectiva asumată, rămâne o certitudine faptul că realitatea educațională certifică existența unei puternice relații de interdeterminare între calitatea programelor de formare inițială și continuă, eficiența procesului instructiv-educativ și nivelul de dezvoltare a societății în ansamblul său (Manea & Stan, 2015).

La fel ca orice altă categorie de performanțe, performanța didactică a profesorului face și trebuie să facă obiectul atât al unei evaluări obiective, externe, dar și al acțiunii autoevaluative interne a dascălului. Elementele supuse procesului evaluativ și autoevaluativ în ceea ce privește performanța profesională a cadrului didactic vizează în principal abilitățile de previziune,

planificare și proiectare, capacitatea decizională, capacitatea de a organiza, monitoriza, motiva și coordona activitatea clasei/elevului, capacitatea de comunicare asertivă, de relaţionare și influenţare a clasei și a fiecărui elev în parte, capacitatea decizională etc. (Stan & Manea, 2012).

Principalele modalităţi care stau la baza realizării evaluării și autoevaluării prestaţiei didactice a elevului sunt rezultatele obţinute de către cadrul didactic la diversele examene și concursuri (definitivat, titularizare, examene de grad), nivelul performanţelor elevilor la testările naţionale și la diversele olimpiade sau concursuri, interevaluările colegiale, evaluările elevilor, asistenţele la ore ale conducerii școlii, precum și inspecţiile de specialitate. Nu în ultimul rând, trebuie menţionat portofoliul de învăţare permanentă, instrument centrat pe reflecţia personală și autoevaluarea învăţării și a achiziţiilor. Portofoliul este considerat în practica didactică un instrument axat pe nevoile subiectului evaluat, dar și o metodă complementară-integrativă de evaluare, care vizează o triplă perspectivă: cognitivă, comportamentală și de atitudine (Catalano, 2017). Prin urmare, portofoliile de învăţare permanentă servesc atât *colectării/certificării experienţelor de învăţare, cât și autoevaluării și evaluării* (instrument de dezvoltare personală, de planificare a educaţiei și a carierei, de suport în luarea deciziilor).

## BIBLIOGRAFIE


- Albulescu, M.; Albulescu, I. (2015), Motivational Benchmarks for teaching career choice, în *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, ERD 2015, vol. 209, pp. 9-16
- Bayar, A. (2014), The Components of Effective Professional Development Activities in terms of Teachers' Perspective, în *International Online Journal of Educational Sciences*, vol. 6, Nr. 2, pp. 319-327
- Catalano, H. (2017), E-Portfolio – a complementary assessment method in continuous training programs, in Proceedings of the 12th International Conference On Virtual Learning, pp. 215-217
- Chiș, V. (2005), *Pedagogie contemporană. Pedagogie pentru competenţe*, Cluj-Napoca: Casa Cărţii de Știinţă
- Iucu, R.B. (2001), *Instruirea școlară. Perspective teoretice și aplicative*, Iași: Editura Polirom

- Geissler, E. (1977), *Mijloacele de educație*, București: Editura Didactică și Pedagogică
- Gliga, L., coord., (2002), *Standarde profesionale pentru profesia didactică*, București: Consiliul Național pentru Pregătirea Profesorilor, Proiectul de reformă a învățământului preuniversitar, Ministerul Educației și Cercetării, pp. 64-66
- Gopinath, S. (2015), Teaching as a career – a descriptive study about the qualities required to be a good teacher, în *Golden Research Thoughts*, Vol. 4, Nr. 8, pp. 1-7
- Marin, T. (2015), Profesionalizarea activității didactice între „dezirabil" și „inevitabil, http://www.prouniversitaria.ro/carte/practica-pedagogicaformarea-profesorilor-pentru-invatamantul-primar-si-prescolar/rasfoire/
- Manea, A.D. (2019), Managementul grupei de copii și al carierei didactice, în *Sinteze de pedagogia învățământului preșcolar*, coord. Albulescu, I.; Catalano, H., Ed. Didactica Publishing House, București, pp. 445-473
- Manea, A.D. (2015), Training of the didactic competencies. An exploratory study, în *Studia Universitatis Babeș-Bolyai, Psychologia-Paedagogia*, vol. 60, Nr. 2, pp. 33-44
- Manea, A.D. (2019), Personalitatea profesorului din învățământul primar, în *Sinteze de pedagogia învățământului primar*, coord. Albulescu, I.; Catalano, H., Ed. Didactica Publishing House, București, pp. 411-439
- Manea, A.D., Stan N.C. (2015), Opting for the teaching profession: vocation or opportunity, în *Studia Universitatis Babeș-Bolyai, Psychologia-Paedagogia*, Nr. 1, pp. 89-97
- Manea, A.D. (2016), Tendințe actuale în învățarea pe tot parcursul vieții pentru profesori din învățământul primar și preșcolar, în vol. *Rethinking Social Action. Core Values*, pp. 751-757, Editura Medimont, Bologna
- Pânișoară, I.O. (2009), *Profesorul de succes; 59 de principii de pedagogie practică*, Ed. Polirom, Iași
- Perrenoud, Ph. (2004), *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, 4e édition, Paris: ESF http://serbanvoda.com/fisiere/cod.pdf.
- Stan, N.C.; Manea A.D. (2012), Profesorul manager în contextual paradigmei educaționale contemporane, în Vol. *Instrucție și educație în școala contemporană*, Târgu-Mureș: Editura Maris, pp. 253-259

# XVIII.

# MANAGEMENTUL PROIECTELOR DE CERCETARE ÎN ŞTIINŢELE EDUCAŢIEI

*CORNELIA STAN*

## 1. CERCETAREA PEDAGOGICĂ: CONCEPT, SPECIFIC, FUNCŢII

Analiza ştiinţifică a procesului educaţional, orientată înspre ameliorarea tuturor dimensiunilor acestuia, se realizează cu ajutorul cercetării pedagogice. Studiul teoriilor şi rezultatelor practice ale cercetării pedagogice se focalizează pe implicaţiile lor în practica educaţională, permiţând, pe de o parte, să înţelegem şi să explicăm conduita şi evenimentele din mediul educaţional, iar pe de altă parte, să prevedem aceste aspecte în secvenţe viitoare, afectate de schimbări propuse ca urmare a constatărilor şi analizei rezultatelor cercetării. Cercetarea pedagogică este un „tip special de cercetare ştiinţifică angajată în câmpul educaţiei, la nivelul activităţilor educaţionale, înţeleasă ca proces critic şi continuu în care se formulează întrebări sistematice în legătură cu componentele şi variabilele fenomenului educaţional şi în care se răspunde la aceste întrebări" (Bocoş, coord., Răduţ-Taciu, Stan, Chiş & Andronache, 2016, p. 196).

Principalele tendinţe care definesc cercetarea pedagogică în prezent sunt:

1. prospectarea procesului instructiv-educativ pe un interval lung de timp, în scopul fundamentării şi validării intervenţiilor experimentale;

2. corelarea problematicilor specifice educației formale cu cele nonformale și informale, dat fiind caracterul din ce în ce mai evident al educației integrative;
3. inițierea de cercetări cu caracter interdisciplinar și transdisciplinar, care pot contribui la fundamentarea științifică a educației, prin corelarea teoriilor și datelor obținute de alte științe: psihologia, biologia, sociologia, statistica, informatica etc.;
4. orientarea cercetării pedagogice înspre reglarea și autoreglarea activității educaționale (rezultatele cercetării fiind un bun instrument corectiv al managementului instituțional sau de la nivelul clasei de elevi) (Ionescu & Chiș, 2001).

Tendințele enumerate mai sus conduc la perceperea cercetării pedagogice drept un proces:

1. *critic* (prin analiza critică a activității proprii, profesorii se raportează la modele practice de lucru și la rezultatele cercetărilor, selectând și adaptând elemente care sunt compatibile cu condițiile specifice de activitate);
2. *practic* (utilitatea rezultatelor cercetării este dată de încorporarea lor în practicile educative concrete, de la nivelul școlii sau clasei de elevi);
3. *creativ* (aplicarea rezultatelor cercetării trebuie să se realizeze într-un mod original, creativ, pentru a se atinge scopurile vizate);
4. *dinamic* (cercetarea pedagogică, prin tematică și mod de abordare, prezintă un caracter dinamic, de schimbare permanentă și modificare, adaptat la condițiile sociale și macroeducaționale sau microeducaționale) (Golu & Golu, 2002).

În cercetarea pedagogică se studiază *fapte pedagogice*, care pot afecta/influența diverse aspecte ale activității educaționale, precum: activitatea și conduita cadrelor didactice, a elevilor, mediul educațional, curriculumul, managementul instituției școlare sau al clasei de elevi, relația școală-familie ș.a.

Specificul cercetării pedagogice constă într-o serie de caracteristici care-i conferă nuanțe particulare. Dintre aceste particularități amintim:

1. *caracterul inductiv* (dat de acumularea de date teoretice şi experimentale, în vederea fundamentării ştiinţifice a demersurilor acţionale şi teoretice de la nivelul teoriei şi practicii educaţiei) sau *caracterul deductiv* (raportat la realizarea de analize ştiinţifice ale unor teorii, principii, modele, legităţi etc., care ajută la stabilirea unor corelaţii între acestea şi efectele lor în plan educaţional);
2. *caracterul ameliorativ* (determină optimizări ale activităţii educaţionale şi chiar inovări sau reformări ale acesteia);
3. *caracterul constatativ, descriptiv şi explicativ* (determină înţelegerea aspectelor analizate);
4. *caracterul prospectiv* (analiza tendinţelor şi specificului actual al educaţiei reprezintă suport pentru schimbări şi adaptări educaţionale din perspectiva dezvoltării sociale şi a exigenţelor societăţii şi şcolii în viitor);
5. *caracterul complex* (sunt scoase în evidenţă diverse aspecte referitoare la fenomenul educaţional sau corelate cu acesta, deoarece fenomenele educaţionale în sine sunt complexe şi dinamice);
6. *caracterul monodisciplinar, interdisciplinar, pluridisciplinar sau transdisciplinar* (implică abordări teoretice şi metodologice care se pot regăsi nu doar la nivelul unei ştiinţe, ci şi la confluenţa mai multor domenii disciplinare);
7. *caracterul specific* dat de tema de studiu, obiectivele cercetării, demersurile de desfăşurare, metodele şi instrumentele de cercetare, intervalul de timp alocat cercetării etc.

Una dintre particularităţile cercetării pedagogice este şi aceea că, spre deosebire de alte tipuri de cercetare, aceasta se poate realiza nu doar de către *cercetători ştiinţifici*, ci şi de cadre didactice ori de către studenţii viitori profesori (Bocoş, 2007).

Obiectivele specifice ale unei cercetări pedagogice sunt racordate la două aspecte esenţiale:

1. descrierea, analiza şi explicarea fenomenelor, cauzelor şi condiţiilor de desfăşurare a activităţii educaţionale;

2. propunerea de soluţii ameliorative şi de optimizare ori de reformare şi inovare a practicilor educative.

Pornind de la aceste obiective specifice, se pot contura funcţiile unei cercetări pedagogice:

1. *descriptiv-analitică* (conduce la constatarea anumitor aspecte pedagogice);
2. *explicativă* (se elaborează modele teoretice explicative, utile cunoaşterii legităţilor fenomenelor educaţionale);
3. *praxiologică* (investigaţiile contribuie la creşterea eficienţei acţiunilor educaţionale şi la inovarea practicii şcolare);
4. *evaluativă* (de evaluare şi apreciere a procesului instructiv-educativ, raportat la cerinţele sociale);
5. *predictivă* (de anticipare a unor modele educaţionale, raportate la expectanţele dezvoltării în plan socioeconomic);
6. *sistematizatoare* (se face apel la o bază ştiinţifică de sinteză, organizare şi prelucrare a datelor experimentale);
7. *referenţial-informaţională* (asigură culegerea informaţiilor referitoare la funcţionalitatea sistemului educaţional şi raportează datele cercetării pedagogice la sisteme teoretice, în scop explicativ);
8. *operaţional-ameliorativă* (determină optimizări în procesul de învăţământ şi în implementarea unor elemente de perfecţionare şi inovare educaţională, conducând la sporirea eficienţei actului pedagogic concret).

În concluzie, studiul ştiinţific al faptelor pedagogice trebuie să se realizeze în contextul analizei tuturor factorilor sistemului educativ, luându-se în considerare condiţiile psihologice şi materiale din mediul şcolar, personalitatea cadrului didactic şi a elevilor, relaţiile psihosociale de la nivelul şcolii, relaţia şcoală – familie – societate, nivelul dezvoltării educabililor şi expectanţelor educaţionale ale acestora etc. (Bocoş, 2007).

Cercetarea pedagogică se soldează, de regulă, cu schimbări intenţionate şi planificate în practica educaţională, care ar trebui să aibă influenţe pozitive asupra procesului educaţional, prin oferirea de noi perspective şi strategii de acţiune şi intervenţie, fiind bazate pe argumente ştiinţifice.

## 2. TIPURI FUNDAMENTALE DE CERCETARE

Studiile de specialitate în domeniul educaţional prezintă o multitudine de clasificări ale cercetărilor pedagogice, pornind de la criterii diverse. Aceste criterii sunt asociate în mod direct particularităţilor studiate din perspectiva diferitelor discipline şi ramuri pedagogice, dar şi din perspectiva unor alte discipline sau domenii de studiu, care interacţionează cu pedagogia.

O listare a criteriilor şi tipurilor de cercetări pedagogice este realizată de E. Joiţa (2003). Astfel rezultă următoarele criterii şi tipuri de cercetare pedagogică:

1. *după criteriul esenţei cercetării*, avem cercetări: teoretico-fundamentale; cercetări practic-aplicative; cercetări combinate;
2. *după criteriul finalităţii*, sunt cercetări: constatative; ameliorative; de dezvoltare; orientate;
3. *după criteriul funcţiei îndeplinite*, putem vorbi despre cercetări: descriptiv-analitice; explicative; operaţionale; proiective;
4. *după domeniul de cercetare*, avem cercetări pedagogice specifice fiecărei discipline (de exemplu, cercetări axate pe management şcolar, pe curriculum, pe strategii de evaluare etc.);
5. *după criteriul metodologiei de cercetare*, vorbim despre cercetări pedagogice: observaţionale; experimentale; comparate;
6. *după criteriul abordării*: cercetări monodisciplinare; intradisciplinare; interdisciplinare; pluridisciplinare; transdisciplinare;
7. *după organizare*: cercetări spontane; cercetări sistematice; cercetări-acţiune;
8. *după numărul de subiecţi antrenaţi în cercetare*: cercetări individuale; cercetări de grup; cercetări colective;
9. *după complexitate*: cercetări cu complexitate specifică disciplinei (independente); cercetări cu complexitate combinată (la nivelul mai multor discipline);
10. *după direcţia abordării*: cercetări longitudinale (istorice); cercetări transversale (sincronice).

Dată fiind varietatea largă a criteriilor și tipurilor de cercetare, specialiștii în educație au stabilit câteva tipuri fundamentale de cercetare pedagogică: fundamentală-aplicativă, transversală-longitudinală, cantitativă-calitativă, constatativă-experimentală.

## Cercetările pedagogice fundamentale – aplicative

După natura problematicii abordate, putem lua în discuție două tipuri de cercetare: fundamentală (sau teoretică) și aplicativă (practică). Deși se înscriu în categorii distincte, cele două tipuri nu sunt lipsite de interrelaționări. Orice cercetare aplicativă impune o componentă teoretică pe care se axează practica, așa cum orice cercetare teoretică conduce la sugestii aplicative.

*Cercetările fundamentale* au un caracter teoretic și o finalitate teoretică, investigând probleme ale sistemului educațional pe termen lung, de perspectivă. Ele abordează o problematică generală, fără a fi completate de o secvență de aplicabilitate practică, axându-se pe descrieri, explicații, analize, urmărind dezvoltarea, testarea sau rafinare a unor teorii. În același timp prezintă un caracter deductiv, stabilind corelații între teorii, enunțuri, modele etc., conducând la dobândirea de noi cunoștințe asupra fenomenelor și faptelor analizate. Dintre problemele abordate de cercetările fundamentale amintim: structura sistemului educațional, dinamica macrosistemului educațional, legile și principiile de funcționare ale educației, problematica legislativă a educației, tipurile de educație, direcțiile de dezvoltare ale pedagogiei, raporturile educației cu societatea, școala prospectivă etc. Un exemplu concret de cercetare fundamentală îl reprezintă cognitivismul.

*Cercetările aplicative* au caracter predominant aplicativ și finalitate practică, abordând o problematică mult mai restrânsă, care vizează îmbunătățirea domeniului educațional prin rezolvarea unor probleme concrete ale practicii educaționale (de exemplu: perfecționarea metodologiei didactice interactive). Cercetările aplicative preiau idei teoretice pe care le transpun în plan operațional, practic, examinând utilitatea unei teorii în rezolvarea unor probleme practice. Acestea se raportează la un interval de timp relativ scurt, fiind în legătură cu schimbările și adaptările solicitate de societatea contemporană, axându-se pe aspecte de modernizare și optimizare a învățământului. Cercetările aplicative sunt orientate înspre scopuri practice clar

determinate, raportându-se la situaţii reale şi concrete, precum: modalităţi de organizare a învăţării, metodologia didactică interactivă, proiectarea activităţilor instructiv-educative în condiţii speciale, evaluarea randamentului şcolar, activităţi de predare-învăţare diferenţiată, integrarea copiilor cu CES în şcolile de masă, stimularea motivaţiei pentru învăţare a elevilor prin abordarea unor metode specifice etc. Practic, prin cercetările aplicative sunt propuse programe concrete, se oferă soluţii de rezolvare a problemelor sau de optimizare a activităţii, se elaborează proiecte de dezvoltare pe anumite componente: comportamentale, atitudinale, de competenţă ş.a. Din acest motiv se apreciază că acest tip de cercetări operează în plan inductiv, adică pornind de la studiul direct al realităţii educaţionale se ajunge la formulare de sugestii, concluzii, propuneri, generalizări, soluţii practice.

Conform Jean-Marie Van der Maren (1999) cercetarea aplicativă îşi propune să rezolve probleme care vizează:

1. finalităţi pragmatice – referitoare la funcţionalitatea sistemului educaţional, la resursele tehnice utilizate în activitatea de la clasă, la ameliorarea practicii cotidiene;
2. finalităţi politice – justificarea unui nou set de norme necesare pentru modificarea unor practici instituţionale, funcţionale în baza valorilor educaţionale;
3. finalităţi ontogenice – orientate spre perfecţionarea practicii proprii.

Gilbert de Landsheere (1995) aprecia că putem stabili o delimitare între câteva tipuri de cercetare cu caracter aplicativ:

1. *cercetare aplicativă orientată* – care porneşte de la o anumită situaţie particulară şi se orientează spre un obiectiv general (de exemplu: pornind de la demersurile de integrare ale unei clase de elevi cu CES în sistemul de învăţământ de masă dintr-o localitate anume, se pot delimita direcţii de acţiune cu caracter general pentru situaţii similare);
2. *cercetare aplicativă de dezvoltare (operaţională)* – orientată spre perfecţionarea activităţii educaţionale, spre identificarea de posibilităţi de creare a unor situaţii favorabile, de ameliorare şi inovare a practicii educative. Specifică acestor cercetări este şi posibilitatea de a face predicţii asupra schimbărilor induse prin

intervenţia desfăşurată (de exemplu: prefigurarea unor decizii manageriale, în raport cu schimbarea politicii educaţionale);

3. *cercetare-acţiune* – care reprezintă unul dintre cele mai frecvente tipuri de cercetare ştiinţifică fundamentat pe un demers aplicativ şi care se axează pe o acţiune concretă şi imediată a cercetătorului-practicant asupra realităţii, în scopul ameliorării sau reinterpretării acţiunilor educaţionale curente.

Investigaţiile se realizează la scară microeducaţională, se realizează chiar de către subiecţii participanţi la acţiune (cadre didactice, studenţi care se pregătesc pentru cariera didactică etc.), care pot interveni relativ uşor în desfăşurarea evenimentelor educaţionale de interes, pot efectua observaţii sistematice şi pot culege şi interpreta datele obţinute (Noveanu & Potolea, edit., 2007). Cu toate acestea, cercetările-acţiune au câteva note particulare în raport cu celelalte tipuri de cercetare aplicativă, date de caracterul lor mai puţin riguros din punct de vedere ştiinţific: sunt diagnosticate şi studiate probleme practice specifice, identificate la nivel micro, într-un context educaţional particular, încercându-se rezolvarea lor în acest context, ceea ce nu conduce întotdeauna la cunoştinţe ştiinţifice generalizabile; numărul de cazuri/subiecţi este mai restrâns; controlul asupra variabilelor nu este constant; metodele şi tehnicile de cercetare nu sunt întotdeauna aplicate precis; concluziile nu pot fi extrapolate în toate situaţiile (Bocoş, 2007). Aceste caracteristici sunt date de calitatea cercetătorilor (a cadrelor didactice, studenţilor), care nu sunt specialişti în cercetare. În ciuda acestor minusuri, cercetările-acţiune rămân o sursă importantă de informaţii pentru demersurile ameliorative ale activităţii educaţionale, scopul principal al cercetării-acţiune fiind acela de a creşte calitatea activităţii didactice (de exemplu: studiul eficienţei stilurilor de conducere a clasei de elevi în raport cu vârsta elevilor şi cu disciplina predată).

## Cercetările pedagogice transversale – longitudinale

După criteriul direcţiei de abordare a cercetării, deosebim alte două tipuri: cercetări pedagogice transversale şi cercetări pedagogice longitudinale.

*Cercetările pedagogice transversale* presupun abordări în plan sincronic, în care se observă şi se studiază diferiţi subiecţi, în diferite momente

de timp ale dezvoltării/evoluției lor. Un asemenea demers se raportează doar la ceea ce se petrece la un anumit moment, neluându-se în considerare evoluția continuă a aspectelor/evenimentelor analizate. Practic se realizează instantanee ale eșantioanelor (Bocoș, 2007). Spre exemplu, se poate studia motivația pentru învățare a unui grup de elevi din clasa a VII-a, a unuia din clasa a VIII-a și a unuia din clasa a IX-a, la începutul anului școlar și la finele acestuia. Astfel pot fi culese date, prelucrate și analizate prin surprinderea relațiilor dintre ele, raportate la nivelul diferit al dezvoltării elevilor, la interesul lor pentru învățare în preajma unor evaluări cu semnificație crescută în evoluția lor școlară ș.a.

*Cercetările pedagogice longitudinale* se organizează pe un interval de timp care poate fi mai scurt (de ordinul lunilor) sau mai lung (de ordinul anilor), presupunând abordări în plan istoric și diacronic care vizează aceiași participanți la cercetare. Aceasta presupune efectuarea de măsurători ale caracteristicilor vizate la aceiași indivizi, repetate succesiv în momente diferite de timp. În aceste studii pot fi urmărite caracteristici ale subiecților cercetării în ansamblul lor sau pot fi selectate anumite aspecte, de interes pentru cercetare. Realizându-se o astfel de observare, se pot efectua și studii de predicție asupra aspectelor/manifestărilor vizate, care urmează a se confirma sau nu prin rezultatele cercetării. Spre exemplu, poate fi urmărită evoluția adaptării școlare a elevilor de la intrarea în clasa pregătitoare, pe tot parcursul anului școlar, sau chiar și pe parcursul clasei I, selectându-se o serie de factori relevanți pentru ilustrarea acestui aspect, precum: conformarea la programul școlar, competențele de relaționare cu învățătorul și colegii, randamentul școlar etc. Acest tip de cercetare se poate finaliza cu sugestii și recomandări de abordare diferențiată a subiecților, în funcție de caracteristicile manifestărilor surprinse pe parcurs.

## Cercetările pedagogice cantitative – calitative

După modul în care sunt culese și exploatate datele obținute în cadrul cercetării, putem vorbi despre cercetări pedagogice cantitative și cercetări pedagogice calitative.

*Cercetările pedagogice cantitative* sunt de tip confirmator (vizează confirmarea unor presupuneri), vizând investigarea unui număr larg de cazuri, a unui mare volum de informații, analizate și interpretate în baza înregistrării

cât mai complete și mai accesibile (Frankfort-Nachmias & Nachmias, 2000). Scopul cercetărilor cantitative este reprezentat de cuantificarea și clasificarea unor aspecte investigate, în vederea explicării unei anumite realități educaționale. Abordarea cantitativă se bazează pe o formulare specifică, în care variabilele și relațiile dintre acestea sunt bine precizate, implicând un stil deductiv, fiind orientată pe testarea unor ipoteze formulate anterior culegerii datelor. Pentru ca cercetarea să fie eficientă, se recomandă ca cercetătorul să dispună de anumite cunoștințe anterioare cu privire la problematica investigată.

În urma cercetărilor cantitative se obțin date precise (răspunsuri unidimensionale), riguroase și reprezentative din punct de vedere statistic, dar cu profunzime limitată (de exemplu: într-un chestionar, întrebarea „*Îți place să lucrezi în echipă?*" poate avea următoarele variante de răspuns: *în mare măsură, potrivit, în mică măsură*, dintre care respondentul va alege o singură opțiune). În cadrul cercetării se folosesc metode și tehnici specifice precum: ancheta pe bază de chestionar sau interviu, sondajul de opinie, experimentul, observația, analiza documentelor școlare ș.a. (Popa, 2018). De remarcat faptul că în cercetările cantitative se operează cu analize statistice, care exclud sau limitează subiectivismul cercetătorului în raport cu problematica investigată.

Dintre aspectele vizate cu precădere în cercetările cantitative putem aminti modelele comportamentele educaționale, experiențele individuale ale educatorilor sau educaților în relația cu mediul educațional și interpersonal, atitudinile față de diverse dimensiuni ale procesului educațional, comunicarea educațională/didactică/interpersonală, adaptarea la normele școlare etc.

*Cercetările pedagogice calitative* sunt exploratorii și vizează investigarea unui număr relativ restrâns de persoane, în baza unei modalități de recoltare empirică a datelor, în condițiile unei interacțiuni strânse între cercetător și subiecții investigați (Schwab, 2005). În cercetările calitative, problematica investigată se formulează în termeni generali, care permit un proces de investigare flexibil, de tip explorator, care oferă posibilitatea unei înțelegeri mai profunde și mai complexe a subiectului cercetării, în condițiile în care nu presupune cunoștințe anterioare bogate cu privire la realitatea investigată

(Cocoradă, Cazan, Cavaco & Orzea, 2014). Cercetările pedagogice calitative permit studierea unor fenomene mai complexe și nu impun precondiții referitoare la existența unor modele teoretice preexistente. Deși datele calitative sunt mai bogate comparativ cu cele cantitative, ele sunt mai puțin precise (presupun un răspuns complex, multidimensional), iar culegerea lor solicită mai mult timp și sunt mai greu de prelucrat statistic și de generalizat. În plus, prelucrarea și interpretarea datelor calitative depinde de abilitățile, competența și profunzimea analitică a cercetătorului, de capacitatea sa de a emite reflecții judicioase asupra fenomenului cercetat. Prin aceasta se deosebește din nou de cercetarea cantitativă, în care avem o reflectare neutră a cercetătorului. Având o abordare activă, subiectivă, interpretativă și un stil inductiv, cercetările calitative pot contribui la dezvoltarea de ipoteze care pot sta la baza realizării unor cercetări de tip cantitativ.

Cercetările de tip calitativ se focalizează pe semnificația comportamentelor umane în context social, și nu izolat de acesta, orientându-se pe o abordare holistică, integrală, și nu pe una unilaterală, ca în cazul cercetărilor cantitative (de exemplu: într-un interviu cu elevii, la întrebarea *Îți place să lucrezi în echipă?* elevii vor da și detalii suplimentare despre motivul atracției sau respingerii acestui mod de lucru, reflectând relațiile cu ceilalți colegi, gradul de sociabilitate etc.). Dintre metodele și tehnicile utilizate în aceste cercetări amintim: studiul de caz, ancheta pe bază de interviu, focus-grupul, observația, metoda biografică, analiza documentelor. Se pot explora aspecte precum motivațiile, emoțiile, percepțiile, sentimentele, atitudinile, opiniile, credințele, creativitatea, comunicarea interculturală etc., care îi determină pe indivizi să acționeze în diverse moduri, ca și semnificațiile pe care subiecții le acordă diverselor problematici educaționale.

Deoarece există o relație atât de strânsă între cercetările cantitative și cele calitative, o soluție din ce în ce mai des utilizată în practica cercetării este aceea de a combina abordarea cantitativă cu cea calitativă (Duşa, 2014). Există câteva recomandări în acest sens, apreciindu-se că se pot obține rezultate mai clare și obiective dacă realitatea investigată este abordată din mai multe perspective:

1. debutul studierii unei problematici noi, mai puţin cunoscute, cu o cercetare calitativă ale cărei date pot sta la iniţierea unei cercetări cantitative ulterioare, prin operaţionalizarea conceptelor şi generarea ipotezelor;
2. desfăşurarea de cercetări cantitative pornind de la rezultatele obţinute în contextul unor cercetări calitative anterioare;
3. aprofundarea unor rezultate cantitative dificil de interpretat, prin utilizarea unui studiu calitativ, în completare;
4. clarificarea unor rezultate calitative prin apelul la cercetări cantitative pentru aceeaşi problematică;
5. utilizarea metodologiei de lucru specifice ambelor tipuri de cercetare, pentru aceeaşi temă de studiu, în mod complementar (Frost, 2011).

## Cercetările pedagogice constatative – experimentale

Dacă avem în vedere demersurile de intervenţie ale cercetătorului în cadrul procesului de cercetare, putem vorbi despre *cercetări constatative* (în care nu se intervine ameliorativ) şi *cercetări experimentale* (în care se intervine intenţionat, în scopul producerii unor schimbări pozitive la nivelul sistemului de educaţie).

*Cercetările constatative* îşi propun cunoaşterea şi descrierea fenomenelor educaţionale, ca şi identificarea de legături între anumite variabile. Cercetătorul urmăreşte doar să cunoască şi să descrie (mai rar, să şi explice) în detaliu evenimente, situaţii, aspecte de desfăşurare a procesului instructiv-educativ, implicaţii ale diverşilor factori asupra acestuia etc., urmărind consemnarea situaţiei existente la un moment dat, fără a se realiza şi o intervenţie ameliorativă, pornind de la cele constatate (Bocoş, 2007).

Aceste cercetări au un caracter descriptiv şi pot fi observate inclusiv aspecte ale propriei activităţi. Principalele metode folosite sunt observaţia (sau autoobservaţia), ancheta pe bază de chestionar, focus-grupul. Prin urmare, sunt observate, constatate, înregistrate şi descrise (eventual explicate sau comparate) activităţile/evenimentele/atitudinile/comportamentele ş.a., în fluxul lor normal de existenţă, manifestare şi desfăşurare, fără intervenţie ameliorativă din partea cercetătorului. Concluziile extrase într-o cercetare

constatativă sunt predominant teoretice, aspect justificat de traseul specific al acestor cercetări: de la particular la general.

Spre exemplu, pot reprezenta teme de studiu pentru cercetările constatative problematici educaţionale cum ar fi: metode şi tehnici de evaluare specifice alternativei educaţionale Step-by-step; integrarea în şcolile de masă a elevilor cu cerinţe educaţionale speciale; atitudinea cadrelor didactice faţă de instruirea problematizată etc.

*Cercetările experimentale* presupun desfăşurarea de activităţi educaţionale specifice, ale căror rezultate vor fi studiate şi analizate în scopul îmbunătăţirii procesului instructiv-educativ. Prin aceste cercetări se urmăreşte modificarea unor caracteristici, factori, procese, comportamente etc. şi evaluarea consecinţelor acestor schimbări.

Cercetarea experimentală în domeniul educaţiei este un „tip de cercetare ştiinţifică ce presupune provocarea intenţionată a unor fenomene educaţionale, desfăşurarea de acţiuni educaţionale, realizarea de investigaţii de ordin cantitativ, măsurarea anumitor variabile corespunzătoare fenomenelor investigate, analiza calitativă şi cantitativă, prelucrarea şi interpretarea rezultatelor obţinute, pentru a se stabili eficienţa lor educaţională. Cercetarea experimentală conduce la identificarea/descoperirea unor relaţii funcţionale şi cauzale existente între variabilele educaţionale, la descoperirea de regularităţi, legităţi etc. ale activităţii educaţionale şi la formularea unor recomandări educaţionale, didactice, manageriale, legislative etc." (Bocoş, coord., Răduţ-Taciu, Stan, Chiş & Andronache, 2016, p. 195).

Pe scurt, într-o cercetare experimentală este prezentă o abordare ştiinţifică a realităţii, în scopul stabilirii unei relaţii de tip cauză – efect între două fenomene observabile şi măsurabile. Pentru aceasta, unele condiţii vor fi menţinute nemodificate, controlate, în timp ce altele vor suporta intervenţii în funcţie de ipotezele formulate.

În timp ce cercetarea observaţională are un caracter descriptiv, cercetarea experimentală are un caracter predictiv, deoarece cercetătorul presupune că, în anumite condiţii, un fenomen sau o situaţie educaţională va cunoaşte anumite particularităţi, fapt care este verificat prin intermediul intervenţiei sale. Pentru atingerea acestui scop, este necesar ca predicţia respectivă să fie

testabilă, aceasta implicând posibilitatea practică de a manipula condițiile de desfășurare a fenomenelor studiate (Myers & Hansen, 2005).

Un alt aspect definitoriu al cercetărilor experimentale este acela că experimentatorul trebuie să dețină un control ridicat asupra tuturor aspectelor implicate în cercetare (variabilelor), astfel încât concluziile extrase să fie corecte. În acest fel se ajunge la descoperirea unor relații cauzale între elementele acțiunii educaționale, fenomenele cercetate fiind determinate cantitativ și apoi generalizate. Metoda specifică acestor cercetări este reprezentată de experimentul psihopedagogic (de exemplu: experiment privind dezvoltarea competențelor de comunicare prin lectură la elevii din clasa a III-a).

Majoritatea cercetărilor experimentale relevante pentru domeniul educațional prezintă un caracter ameliorativ, motiv pentru care putem întâlni și sintagma de *cercetare ameliorativă*, considerată a fi un tip de cercetare care își propune realizarea de intervenții de îmbunătățire a practicilor educaționale, prin modificarea controlată a anumitor variabile educaționale. Acestea se finalizează și cu formularea unor recomandări, propuneri educaționale, soluții de desfășurare a unor acțiuni favorabile, care pot conduce la inovare și reformare în practica educativă. În acest caz, sunt importante și demersurile de difuzare a rezultatelor cercetării astfel încât practicile verificate și demonstrate a fi ameliorative să poată fi preluate, adaptate și puse în practică și în alte contexte educaționale.

## 3. PROIECTUL DE CERCETARE. ETAPELE CERCETĂRII ÎN ȘTIINȚELE EDUCAȚIEI

Cercetarea pedagogică reprezintă un demers complex, care necesită o pregătire prealabilă și urmarea unor etape logice ale proiectării, organizării și desfășurării acesteia. Pentru o analiză mai detaliată a acestui amplu proces, putem stabili câteva etape principale ale cercetării, între care există relații de interdependență, care la rândul lor pot cuprinde diverse subetape:

*1. Delimitarea temei/problemei de cercetat*

Delimitarea temei/problemei de cercetat semnifică debutul oricărei cercetări, având trei subetape adiacente:

a. *Identificarea unei teme/probleme relevante de studiu şi stabilirea domeniului în care aceasta se încadrează.* Pot constitui teme de cercetare aspecte cum ar fi: activităţi şi situaţii pedagogice, direcţiile de politică educaţională, modernizarea, inovarea şi reformarea învăţământului, curriculumul şcolar etc. În acelaşi timp se urmăreşte ca tema în cauză să facă trimitere la aspecte de actualitate, problematice, semnificative pentru practica pedagogică, să permită rezolvarea sau ameliorarea acestora, contribuind la dezvoltarea teoriei şi practicii educaţionale. Nu trebuie omis nici potenţialul problemei de a fi studiată şi verificată, dar nici gradul în care cercetătorul dispune de posibilitatea de a lua în studiu aspectul respectiv, din perspectiva condiţiilor pe care le impune (resurse umane, materiale, de timp, instrumente ş.a.).

b. *Formularea operaţională a problemei de cercetat.* Deoarece o formulare vagă, neclară a temei şi problemei cercetate poate afecta eficienţa demersurilor întreprinse, este necesar ca să se restrângă câmpul de studiu al aspectului abordat, astfel încât problema să fie precis formulată, concretă, exprimată în termeni corecţi din punct de vedere ştiinţific, dar şi lingvistic (fără formulări metaforice, inadvertenţe etc.). Cercetătorul trebuie să fie atent şi ca problema de cercetat să nu semnifice în realitate o falsă problemă, caz în care nu se justifică cercetarea.

c. *Informarea şi documentarea asupra problemei de cercetat.* Orice cercetare implică un demers de asigurare a unei baze informative a cercetării, care va sta la baza fundamentării teoretice şi a demersurilor aplicative ulterioare. Acest demers se realizează prin studierea literaturii de specialitate (cărţi, dicţionare, articole, resurse web, baze de date) şi a documentelor curriculare, sau chiar a legislaţiei din domeniul educaţiei, dacă tema impune acest lucru. În urma acestor studii se stabilesc datele care sunt relevante pentru tema selectată, rezultate la care s-a ajuns în urma altor studii, aspecte care au rămas încă neelucidate etc., ceea ce poate conduce la abordări originale şi la evitarea inutilă a unor demersuri investigative. O activitate corectă de informare şi documentare presupune ca cercetătorul să manifeste o atitudine selectivă (să emită judecăţi de valoare asupra surselor de informaţie cercetate), activă (să prelucreze informaţia), critică (să implice discernământul propriu în preluarea informaţiilor), reflexivă (să mediteze asupra informaţiilor). Informaţiile

lecturate vor suferi reformulări, completări, argumentări, clarificări, fără a fi preluate în mod identic și a fi asumate de către cercetător.

*2. Realizarea designului cercetării*

Designul cercetării se structurează în cadrul a mai multor subsecvențe:

a. *Formularea întrebării de cercetare* (prin care cercetătorul încearcă să găsească răspuns, realizând cercetarea propusă). Trebuie ca întrebarea să fie relaționată cu titlul și scopul cercetării, iar pornind de la această întrebare se pot formula și ipotezele de cercetare. Exemplu: dacă titlul cercetării este *Rolul parteneriatului școală-familie în prevenirea inadaptării și dezadaptării școlare a elevilor*, întrebarea de cercetare ar putea fi: Se pot preveni fenomenele de inadaptare și dezadaptare școlară a elevilor dacă se cultivă și dezvoltă sistematic relațiile parteneriale școală – familie?

b. *Stabilirea obiectivelor cercetării* – care presupune o reflecție asupra unor întrebări clarificatoare (de tipul: Ce îmi propun să realizez prin intermediul acestei cercetări?), al căror răspuns va determina finalitatea cercetării. Obiectivele cercetării se formulează clar, prin formulări operaționale, care pot exprima activități realizabile în plan practic. Obiectivele unei cercetări pedagogice (vizate într-un demers investigativ) nu se confundă cu obiectivele didactice (urmărite a se realiza în contextul lecțiilor). Pentru titlul de mai sus, câteva posibile obiective ale cercetării ar putea fi:

- determinarea nivelului general și particular de adaptare, inadaptare, dezadaptare la cerințele școlarității a elevilor implicați în cercetare;
- identificarea formelor de colaborare școală – familie, a strategiilor de implicare a familiei în educație, care facilitează prevenirea inadaptării și dezadaptării școlare, cu efect vizibil în planul performanței și comportamentului elevilor;
- analiza relației dintre performanța școlară și comportamentală a elevilor (exprimate prin gradul de adaptare școlară) și calitatea colaborării școală – familie.

c. *Formularea ipotezei (ipotezelor) și variabilelor cercetării* – reprezintă unul dintre pașii esențiali realizați în elaborarea designului cercetării, deoarece tot traseul viitor al investigației realizate se raportează la ipoteză și variabile.

Ipoteza cercetării reprezintă un enunţ care exprimă o predicţie a posibilelor rezultate ale unei investigaţii. Ipotezele sunt doar presupuneri, fără a avea iniţial valoare de adevăr sau fals. Ele vor fi verificate prin demersurile de cercetare, ceea ce va conduce la confirmarea sau invalidarea lor. Ipoteza exprimă o relaţie între una sau mai multe variabile. Variabila reprezintă orice caracteristică sau calitate a unei persoane/situaţii/eveniment etc., care are posibilitatea de a varia (a se modifica). Există *variabile cantitative* (care variază în ceea ce priveşte cantitatea, valoarea, intensitatea etc.; de exemplu: interesul pentru şcoală, motivaţia, rezultatele şcolare) şi *variabile categoriale* (care variază în ceea ce priveşte tipul; de exemplu: metodele instructiv-educative, stilurile de învăţare, tipul de comportament social). În ipoteză este exprimată o relaţie între variabile cantitative, între variabile categoriale sau între variabile cantitative şi categoriale. Aceste variabile pot fi de tipul variabile independente sau variabile dependente, în funcţie de rolul lor în cercetare.

*Variabila independentă* este variabila experimentală, controlată sau manipulată de cercetător (schimbările pe care acesta le-a introdus pentru a studia efectele pe care aceasta le produce), care se presupune că va afecta sau influenţa variabila sau variabilele dependente.

*Variabila dependentă* este variabila care se presupune că va fi afectată/influenţată de variabila independentă (Bocoş, 2007).

Pentru titlul formulat anterior, putem formula următoarea ipoteză: Cultivarea şi dezvoltarea sistematică a relaţiilor parteneriale şcoală – familie contribuie la diminuarea/dispariţia fenomenelor de inadaptare şi dezadaptare, determinând o performanţă şcolară ridicată şi o performanţă comportamentală dezirabilă la nivelul elevilor.

Pentru această ipoteză se pot formula următoarele variabile independente şi dependente:

Variabila independentă: dezvoltarea sistematică a relaţiilor parteneriale şcoală – familie.

Variabila dependentă: gradul de diminuare/dispariţie a fenomenelor de inadaptare şi dezadaptare şcolară, exprimat prin:

– nivelul performanţei şcolare a elevilor;

– tipul de performanţă comportamentală a elevilor.

În anumite cercetări, pe lângă *ipoteza generală* sau *de bază* (formulată în etapa de proiectare a cercetării), pot fi formulate și *ipoteze de lucru secundare* sau *particulare*, aflate în relație de dependență față de ipoteza de bază. Toate ipotezele trebuie verificate în cadrul cercetării.

d. *Elaborarea proiectului cercetării.* Proiectul cercetării orientează întreaga activitate de cercetare, având un caracter orientativ și flexibil, permițând cercetătorului să aibă o atitudine creativă în maniera de implementare. Acest proiect este un ghid în care se configurează toate modalitățile de lucru și coordonatele corespunzătoare situației de cercetare:

1. Prezentarea problemei cercetate: delimitări terminologice și operaționalizări ale noțiunilor și conceptelor utilizate, importanța temei pentru contextul educațional actual, motivarea alegerii temei de cercetare etc.
2. Sintetizarea noțiunilor teoretice prin care se reflectă stadiul în care s-a ajuns în cunoașterea și cercetarea problemei de către diverși specialiști, la care se adaugă analize critice și completări realizate de cercetător (pentru această secțiune se face apel la informare și documentare).
3. Formularea întrebării de cercetare.
4. Stabilirea obiectivelor cercetării.
5. Elaborarea ipotezei de bază (și a celor secundare – dacă este cazul), ca și a variabilei/variabilelor independente și a variabilei/variabilelor dependente.
6. Descrierea metodicii cercetării, adică a strategiei de cercetare, care include:

6.1. Locul de desfășurare a cercetării (locația, instituția etc.).

6.2. Perioada de cercetare (intervalul pe care se întinde cercetarea).

6.3. Eșantionul de participanți: grupul experimental sau grupul experimental și grupul de control (dacă este cazul), cu caracteristici semnificative din perspectiva temei de cercetare: vârstă, nivel de dezvoltare intelectuală, nivel general de pregătire sau nivel de pregătire la disciplinele de interes pentru cercetare, mediul de proveniență socială ș.a. De reținut faptul că putem opta pentru

un *design experimental intrasubiecţi*, caz în care ne bazăm pe tehnica eşantionului/grupului unic, în care unul şi acelaşi grup este urmărit în etape diferite, realizându-se comparaţii intragrupale ale rezultatelor obţinute în diferite momente de timp, sau putem opta pentru un *design experimental intersubiecţi*, în care avem un eşantion experimental şi un eşantion de control, realizându-se comparaţii între acestea, urmărindu-se evoluţia celor două eşantioane. Variabilele independente se introduc doar la grupurile experimentale, în timp ce la grupurile de control procesul educaţional decurge în condiţii obişnuite, acestea fiind folosite doar pentru comparaţii cu grupul experimental. De asemenea, pentru ca cercetarea să fie relevantă, grupurile experimentale şi de control trebuie să fie iniţial echivalente din punct de vedere al caracteristicilor vizate (Bocoş, 2007).

6.4. Eşantionul de conţinut (disciplinele de studiu implicate, temele concrete ale lecţiilor, tematici luate în discuţie, programe educaţionale propuse etc.).

6.5. Sistemul metodelor şi instrumentelor de cercetare.

6.6. Etapele şi subetapele cercetării prevăzute în calendarul cercetării (în acord cu strategia selectată; de exemplu, într-o cercetare experimentală se pot descrie activităţile specifice celor trei etape experimentale: preexperimentală, experimentală şi postexperimentală).

6.7. Strategia de verificare şi evaluare a rezultatelor obţinute de subiecţi.

6.8. Metodologia de prelucrare a datelor cercetării.

7. Extragerea concluziilor şi stabilirea modalităţilor de valorificare a cercetării.

Sistemul metodelor şi instrumentelor de cercetare (menţionat la 6.5) pentru care cercetătorul optează este deosebit de relevant. Metodele şi, respectiv, instrumentele prin care se colectează informaţii trebuie selectate în acord cu tema cercetării, cu obiectivele propuse, cu ipoteza de lucru, cu specificul subiecţilor cercetării. Cele mai frecvent utilizate metode de culegere a datelor cercetării sunt:

*1. Metoda observației* – constă în urmărirea intenționată, sistematică, după un plan, a unui eveniment sau a fenomenelor educaționale, în condițiile desfășurării lor normale (fără nicio intervenție din partea cercetătorului), în scopul explicării, înțelegerii și ameliorării lor. Pentru ca datele observației să aibă relevanță, este necesară respectarea unor condiții: subiecții nu trebuie să știe că sunt observați, altfel își vor modifica atitudinea/conduita; datele observate se vor înregistra și descrie cât mai detaliat și se vor consemna imediat, astfel încât să nu interfereze cu alte informații sau să nu fie uitate; este recomandată urmărirea aceluiași fenomen în condiții și împrejurări diferite, pentru a se evidenția constanța sau repetiția unor evenimente; raportarea celor observate la contextul mai larg, din care fac parte. În cadrul metodei observației se pot utiliza instrumente specifice, cum ar fi: *protocolul de observație* sau *fișa/grila de observație*, în care se consemnează în mod organizat diverse aspecte despre persoana sau faptul observat, astfel încât aceste informații să poată fi utilizate pe parcursul cercetării (Cucoș, 2006). Manifestările fenomenului investigat se pot înregistra cu ajutorul *indicatorilor observaționali*, care sunt aspecte concrete, ce pot fi identificate și măsurate cu obiectivitate (de exemplu: acțiuni, reacții, comportamente, caracteristici ale mediului educațional etc.).

2. *Experimentul psihopedagogic* – presupune modificarea intenționată a condițiilor de apariție și desfășurare a fenomenelor, având ca scop verificarea unei ipoteze. Particularitățile acestei metode constau în faptul că fenomenul cercetat este provocat în condiții determinate, controlate, care se supun unor variații sistematice. Există mai multe tipuri de experimente: individuale sau colective; naturale sau de laborator; de scurtă sau de lungă durată; desfășurate cu eșantion unic sau cu eșantioane paralele etc. Principalele etape ale experimentului psihopedagogic desfășurat cu eșantioane paralele sunt:

a. *Etapa preexperimentală* (în care are loc o comparare din perspectiva echivalenței celor două eșantioane de subiecți, stabilindu-se nivelul existent în momentul inițierii experimentului psihopedagogic);
b. *Etapa experimentală/Experimentul formativ* (în care are loc introducerea la eșantioanele experimentale a variabilei independente);

c. *Etapa postexperimentală* (constă în aplicarea, la sfârşitul experimentului, a unor probe de evaluare finală, identice pentru cele două tipuri de eşantioane, astfel încât să se poată stabili relevanţa diferenţelor dintre rezultatele obţinute şi a măsurii în care eşantionul experimental s-a detaşat de cel de control);
d. *Verificarea la distanţă/Retestul* (are rolul de a stabili, după un interval de timp mai mare, dacă rezultatele înregistrate în etapa postexperimentală se mai menţin). Datorită rigurozităţii sale, experimentul este considerat modelul ideal al metodelor de cercetare ştiinţifică (Christensen, 2007).

3. *Metoda anchetei* – este o metodă de investigaţie care se realizează sub două forme: pe bază de chestionar şi pe bază de interviu. În *ancheta pe bază de chestionar*, instrumentul de cercetare este *chestionarul*, care presupune un sistem de întrebări structurate într-o anumită succesiune şi într-o ordine logică, adresate în scris subiecţilor investigaţi. Chestionarul are două părţi: o parte introductivă – în care se motivează scopul aplicării chestionarului şi se fac precizări referitoare la completarea chestionarului, insistându-se pe importanţa sincerităţii – şi o parte în care sunt prezentate întrebările propriu-zise. În formularea întrebărilor trebuie respectate anumite cerinţe: să fie în acord cu tema şi ipoteza cercetării, să fie clar şi concis formulate, să utilizeze un limbaj accesibil, să respecte particularităţile celor chestionaţi, să nu să sugereze răspunsul.

Întrebările pot fi de mai multe tipuri. Astfel, *după criteriul conţinutului*, avem:

a. întrebări factuale/administrative (care se referă la aspecte referitoare la cei chestionaţi, cum ar fi: vârstă, profesie, situaţie şcolară, situaţia familială etc.);
b. întrebări de opinie (vizează aspecte de ordin subiectiv, păreri, atitudini);
c. întrebări de cunoştinţe (evaluează nivelul de cultură al celor chestionaţi).

După criteriul formei de înregistrare a răspunsurilor avem:

a. întrebări deschise (solicită construirea răspunsurilor);
b. întrebări închise (permit alegerea unei variante de răspuns dintre mai multe variante posibile);

c. întrebări mixte (care conţin pe lângă variantele de răspuns încă una, de tipul „Alte situaţii...").

*Ancheta pe bază de interviu* este o metodă prin care cercetătorul obţine informaţii de la subiecţi prin intermediul unei convorbiri, unei discuţii directe cu aceştia. Interviul trebuie pregătit dinainte, iar după gradul de libertate în formularea întrebărilor avem trei tipuri de interviuri: a. structurate (presupun o serie fixă de întrebări, stabilite dinainte); b. semistructurate (conţin un plan orientativ); nestructurate (reprezintă o discuţie liberă).

4. *Metoda testului* – reprezintă o metodă de cercetare bazată pe instrumentul numit test, care este alcătuit dintr-un ansamblu de itemi care vizează cunoaşterea şi identificarea unor capacităţi, comportamente, cunoştinţe etc. Testul este, de regulă, scris şi este o probă standardizată, care reclamă respectarea unor reguli în administrare şi interpretare, măsurând obiectiv ceea ce se vizează prin conţinut. În cercetarea pedagogică se utilizează frecvent şi teste elaborate de cercetător, de cele mai multe ori acestea fiind teste de cunoştinţe. Aceste teste nu sunt întotdeauna concludente, motiv pentru care se recomandă şi utilizarea altor metode de cercetare, care să susţină în mod complementar cunoaşterea realităţii educaţionale (Cucoş, 2006).

5. *Studiul de caz* – constă în studierea unor situaţii reprezentative, particulare, de multe ori problematice, pentru a se ajunge la anumite concluzii teoretice sau practice, care pot fi extinse la nivel mai larg. Aplicarea acestei metode presupune parcurgerea unor etape:

a. identificarea cazurilor;
b. colectarea datelor despre subiecţi, prin intermediul diverselor metode;
c. identificarea de modalităţi de intervenţie asupra cazului;
d. realizarea unor sinteze ale datelor obţinute în urma intervenţiei, analiza şi interpretarea cazului;
e. formularea de concluzii relevante pentru cercetare şi pentru realitatea educaţională.

În studiul de caz, cercetătorul este responsabil cu elaborarea proiectului de intervenţie, monitorizând subiecţii pe tot parcursul intervenţiei, dar şi după finalizarea intervenţiei, astfel încât să se evidenţieze evoluţia subiecţilor.

6. *Metodele sociometrice* – sunt utilizate pentru studierea colectivelor de subiecţi investigaţi ca grupuri sociale, cu structură proprie. Ele vizează diagnosticarea şi ameliorarea relaţiilor interpersonale din cadrul unui grup şi a fenomenelor care apar pe baza lor: de comunicare, de influenţare, de colaborare, de competiţie, de conducere etc. Se recomandă ca pentru obţinerea unor rezultate relevante cu ajutorul acestei metode, membrii grupului să se cunoască între ei, dar şi cercetătorul să cunoască grupul, pentru un plus de informaţii. Metodele sociometrice presupun mai multe instrumente de lucru: testul sociometric, matricea sociometrică, sociograma.

*Testul sociometric* reprezintă un instrument de cercetare alcătuit dintr-un ansamblu de întrebări din care reies preferinţele socioafective ale membrilor grupului, simpatiile sau antipatiile, persoanele marginalizate sau excluse, liderii informali ş.a. Rezultatele obţinute se înscriu *în matricea sociometrică* – un instrument de cercetare alcătuit sub forma unui tabel cu două intrări, în care atât pe orizontală, cât şi pe verticală sunt consemnaţi membrii grupului. Se consemnează, în dreptul fiecărui subiect, preferinţele/respingerile sale menţionate în testul sociometric, iar datele înregistrate sunt totalizate atât pe orizontală, cât şi pe verticală. Totalurile de pe orizontală arată *expansiunea socială* (câte alegeri sau câte respingeri a efectuat subiectul respectiv), iar totalurile de pe verticală indică date referitoare la *incluziunea socială* (câte alegeri sau câte respingeri a primit subiectul respectiv). Datele din matricile sociometrice permit calcularea *indicelui sociometric*, care exprimă poziţia ocupată de un anumit membru al grupului din perspectiva expansiunii sociale şi a incluziunii sociale. Formula de calcul al indicelui sociometric este: $I = n/N - 1$, unde: n este numărul alegerilor primite de subiectul respectiv, iar N este numărul total al membrilor grupului. Cu cât n este mai mare, cu atât valoarea lui I este mai apropiată de 1 şi deci subiectul respectiv se bucură de o apreciere mai mare din partea colegilor.

*Sociograma* reprezintă forma grafică de ilustrare a raporturilor interpersonale identificate la nivelul grupului în matricea sociometrică. Sociogramele pot fi *individuale* – dacă redau relaţiile unui subiect cu ceilalţi subiecţi, şi *colective/de grup* – dacă redau simultan relaţiile dintre toţi elevii unui grup. Spre exemplu, în cazul sociogramei individuale, se trec iniţialele

subiectului în centru, apoi se consemnează inițialele celorlalți membri ai grupului în jurul acestuia. Cu ajutorul unor elemente simbolice se ilustrează alegerile unilaterale, alegerile reciproce, respingerile unilaterale și respingerile reciproce dintre membrii grupului.

7. *Metoda analizei produselor activității* – constă în evaluarea și aprecierea diverselor produse ale activității elevilor (de exemplu: desene, machete, fișe de lucru, compuneri, portofolii, referate, caiete de teme etc.) elaborate în acord cu tematica cercetării. Acestea pot contribui cu informații despre nivelul de cunoștințe al elevilor, interesele lor, înclinații sau talente ș.a.

## Organizarea și desfășurarea cercetării pedagogice

Organizarea cercetării pedagogice presupune acte prealabile, de pregătire a modului de aplicare în practică a proiectului cercetării. În această etapă se iau în considerare condițiile concrete în care urmează să se desfășoare cercetarea, realizându-se planificarea în timp a activităților, stabilirea ordinii în care se vor implementa demersurile deja anticipate prin metodica cercetării, identificarea necesarului de resurse umane și materiale, selectarea modalităților de monitorizare a actului investigativ, modul de culegere a datelor cercetării etc. Aceste pregătiri permit ajustări necesare înainte de realizarea investigațiilor propriu-zise.

Desfășurarea cercetării pedagogice constă în aplicarea în practică a etapelor și subetapelor prevăzute în proiectul cercetării. Pe parcursul derulării cercetării se urmăresc aspecte referitoare la: metodica cercetării; modul în care variabilele independente ale cercetării influențează variabilele dependente; condițiile de desfășurare a activităților specifice cercetării; modul în care se realizează evaluările preexperimentale și postexperimentale, înregistrându-se și analizându-se datele semnificative obținute; raportarea rezultatelor la ipoteza/ipotezele cercetării și elaborarea unor concluzii primare asupra realizării obiectivelor urmărite în cercetare.

## Analiza, prelucrarea și interpretarea datelor obținute

În urma demersurilor practice ale cercetării se obțin diverse rezultate, care sunt înregistrate, măsurate și analizate critic de către cercetător. Măsurarea reprezintă premisa operațiilor de prelucrare matematico-statistică și de

interpretare a lor, semnificând operaţia concretă prin care se obţine măsura diferitelor caracteristici, dimensiuni sau stări ale fenomenului investigat. Ca metode de măsurare a datelor cercetării enumerăm: numărarea, clasificarea/ordonarea, compararea/raportarea ş.a.

Datele cantitative numerice care se obţin prin aplicarea diferitelor metode de colectare şi numărare urmează a fi prelucrate statistic, operaţie care furnizează un ansamblu de date complexe referitoare la starea sau evoluţia fenomenelor investigate. Într-o primă fază a prelucrării se organizează, se sistematizează şi se prezintă datele (în tabele şi grafice statistice), apoi se stabilesc anumiţi indici statistici (valori numerice care exprimă sintetic rezultatele unor măsurători, reflectând în expresii numerice concrete procese, fenomene, caracteristici educaţionale reale). Indicii statistici se utilizează pentru o analiză statistică riguroasă, care poate stabili cu certitudine dacă rezultatele experimentului sunt semnificative (În prezent, sunt diverse programe statistice prin care se pot determina diferiţii indici statistici. Pentru ştiinţele sociale, cel mai cunoscut program statistic este SPSS.).

În final, cercetătorul realizează interpretări cantitative şi calitative (de conţinut) ale datelor, care fac trimitere la semnificaţia datelor obţinute, din perspectiva obiectivelor şi ipotezei cercetării. Aceste interpretări vor contribui la explicarea unor fenomene educaţionale, la identificarea de soluţii în rezolvarea unor probleme specifice activităţii pedagogice ori la optimizarea demersurilor practice didactice sau manageriale.

## Elaborarea concluziilor finale ale cercetării

Concluziile finale se desprind în urma investigaţiilor realizate, a analizei, prelucrării şi interpretării rezultatelor cercetării, prin raportare la ipoteza şi la obiectivele acesteia. Concluziile implică analize, opinii, consideraţii din perspectivă psihopedagogică, ca şi predicţii ale cercetătorului asupra fenomenului educaţional cercetat. În concluziile finale se menţionează şi dacă demersul aplicativ al cercetătorului a confirmat sau infirmat ipoteza.

## Valorificarea cercetării

O cercetare are eficienţă atunci când activitatea desfăşurată de cercetător şi concluziile formulate pot fi valorificate, astfel încât toate persoanele

interesate să aibă acces la aceste informaţii. Astfel se pot elabora rapoarte asupra cercetării, lucrări de licenţă, disertaţii, lucrări pentru obţinerea gradului didactic I sau teze de doctorat, prezentări la activităţile metodice ale cadrelor didactice, comunicări la conferinţe sau simpozioane, articole în reviste de specialitate, cărţi etc.

### Introducerea experienţei dobândite în practica educativă

În urma popularizării rezultatelor pozitive ale cercetărilor, ele urmează să fie analizate, acceptate, preluate, adaptate și introduse de către practicieni în activităţile educative curente, ajungându-se astfel la generalizarea rezultatelor respective (Bocoș, 2007). Este de așteptat ca aceste noi practici să conducă la optimizarea practicilor educative și la ameliorarea rezultatelor instructiv-educative.

## BIBLIOGRAFIE


- Bocoș, M. (2007), *Teoria și practica cercetării pedagogice*, Editura Casa Cărţii de Știință, Cluj-Napoca
- Bocoș M.-D. (coord.), Răduţ-Taciu, R.; Stan, C.; Chiș, O. & Andronache, D. (2016), *Dicţionar praxiologic de pedagogie. Volumul I: A-D*, Editura Paralela 45, Pitești
- Christensen, L.B. (2007), *Experimental Methodology*, 10th Edition, Allyn & Bacon: Boston
- Cocoradă, E.; Cazan, A.-M.; Cavaco, C. & Orzea, I. (2014), *Metode de Cercetare Calitativă în Psihologie și Științele Educaţiei*, Editura Universităţii Transilvania, Brașov
- Cucoș, C. (2006), *Pedagogie*, ediţia a II-a, revăzută și adăugită, Editura Polirom, Iași
- De Landsheere, G. (1995), *Istoria universală a pedagogiei experimentale*, Editura Didactică și Pedagogică, București
- Dușa, A. (2014), *Elemente de analiză comparativă*, Editura Tritonic, București
- Frankfort-Nachmias, C. & Nachmias, D. (2000), *Research Methods in the Social Sciences*, 6th Edition, Wadsworth, New York

- Frost, N.A. (2011), *Qualitative Research Methods in Psychology: Combining Core Approaches,* Open University Press: McGraw Hill
- Golu, P. & Golu, I. (2002), *Psihologie educaţională*, Editura Ex Ponto, Constanţa
- Ionescu, M. & Chiş, V. (2001), *Pedagogie*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca
- Joiţa, E. (2003), *Pedagogie şi elemente de psihologie şcolară: pentru examenele de definitivare şi obţinerea gradului didactic II: profesori, institutori, învăţători, educatoare*, Editura Arves, Craiova
- Myers, A. & Hansen, C. (2005), *Experimental psychology* (6th ed.), Wadsworth
- Noveanu, E. & Potolea, D. (edit.) (2007), *Ştiinţele educaţiei, Dicţionar enciclopedic*, Editura Sigma, Bucureşti
- Popa, M. (2018), *Metodologia cercetării (note de curs): Noţiuni de cercetare calitativă*, Bucureşti, http://www.apio.ro/upload/mc11_cerc_calit_2018_01.pdf
- Schwab, D.P. (2005), *Research Methods for Organizational Studies,* Lawrence Erlbaum Associates: Mahwah, NJ
- Van der Maren, J.M. (1999), *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*, Bruxelles: De Boeck Larcier, Paris

# XIX.

# ŞCOALA CA SUBSISTEM AL SISTEMULUI SOCIAL

*HORAŢIU CATALANO*

## 1. SISTEMUL SOCIAL – SISTEMUL DE EDUCAŢIE – SISTEMUL DE ÎNVĂŢĂMÂNT

Considerăm că diferenţierea acestor trei concepte este necesară în contextul volumului de faţă, cu toate că ele interferează, fiind părţi ale structurii sociale şi ale organizării sociale.

Dacă structura socială este văzută ca o modalitate de alcătuire a sistemului social, organizarea socială reprezintă „un sistem de roluri şi instituţii sociale, de modele comportamentale, de mijloace de acţiune şi de control social care asigură satisfacerea nevoilor unei colectivităţi, coordonează acţiunile membrilor acesteia, reglementează relaţiile dintre ei şi asigură stabilitatea şi coeziunea colectivului" (Mihăilescu, 2000, p. 223).

Noţiunea de sistem reuneşte elementele aflate în legătură în cadrul unei formaţiuni complexe şi relativ stabile, văzută ca un întreg, în componenţa căreia se regăsesc proprietăţi şi funcţii superioare din punct de vedere calitativ faţă de fiecare element component al sistemului care le integrează. Astfel, societatea fiind un ansamblu de relaţii şi procese aflate în interacţiune dinamică, este alcătuită din subsisteme naţionale (în cazul nostru, subsistemul de educaţie şi subsistemul de învăţământ), care se află în relaţie de intercondiţionare şi interdependenţă.

„Sistemul social global reprezintă ansamblul sistemelor sociale organizate funcţional-structural în cadrul unei anumite societăţi, determinată la nivel istoric: sistemul natural, economic, politic, cultural, comunitar" (Cristea & Constantinescu, 1998, p. 72).

Ca subsistem al sistemului social global, sistemul de educaţie reprezintă ansamblul tuturor instituţiilor: economice, politice, militare, religioase şi culturale, al comunităţilor umane: familie, popor, naţiune, al grupurilor profesionale şi etnice dintr-o anumită societate, care contribuie, direct sau indirect, la realizarea anumitor funcţii şi roluri pedagogice, precum şi la formarea personalităţii umane.

În sistemul de educaţie, se vehiculează diferite tipuri de conţinuturi: intelectuale, morale, profesionale, estetice şi fizice, prin intermediul unor demersuri educaţionale organizate în contexte psihosociale flexibile şi deschise, de natură formală, nonformală şi informală (Cristea, 1998).

Sistemul de învăţământ reflectă raporturile dintre sistemul social global şi sistemul de educaţie, fiind principalul subsistem al sistemului de educaţie. Este format din ansamblul instituţiilor furnizoare de educaţie organizate după anumite legi şi principii, în vederea realizării finalităţilor educaţiei. Acesta coordonează acţiunile şi influenţele pedagogice proiectate şi realizate în următoarele tipuri de instituţii:

- „*Şcoala*, reprezentată prin: grădiniţe, şcoli primare, şcoli gimnaziale, şcoli profesionale, şcoli speciale, grupuri şcolare, licee, colegii universitare, universităţi, unităţi de instruire permanentă (recurentă, reciclare, perfecţionare), unităţi de învăţământ conexe (centre, cabinete de asistenţă psihopedagogică a elevilor, a cadrelor didactice, a părinţilor; centre, cabinete logopedice, case ale copiilor şi elevilor).
- *Instituţiile specializate în educaţie/instruire nonformală*, complementare în raport cu *şcoala*: casele şi cluburile elevilor/studenţilor, taberele pentru elevi/studenţi, centrele de formare profesională, centrele de vacanţă (*loisir*), presa şcolară/universitară, radio-televiziunea şcolară/universitară, reţelele de informatizare şcolare/universitare.

- *Organismele instituţionale ale comunităţilor educative* (locale, zonale, profesionale etc.), care sprijină *şcoala* în mod direct, conform anumitor relaţii contractuale: familia/comunitatea părinţilor, agenţii economici, politici, culturali, biserica etc." (Cristea, 2000, p. 416).

În privinţa eficienţei unui sistem de învăţământ, este necesar ca acesta să fie analizat prin intermediul a două dimensiuni, internă şi externă. Dimensiunea internă se raportează la o serie de criterii legate de măsura în care sistemul de învăţământ îşi realizează obiectivele asumate, de calitatea serviciilor educaţionale şi de utilizarea resurselor. Enumerăm mai jos criteriile reprezentative pentru evaluarea eficienţei interne a unui sistem de învăţământ:

- rata de şcolarizare (capacitatea sistemului de a oferi tuturor copiilor posibilitatea de a frecventa instituţiile şcolare);
- rata repetenţiei (procentul elevilor repetenţi dintr-o clasă);
- rata de tranziţie la un anumit nivel de educaţie (reprezintă numărul de elevi admişi în primul an de studii al unui ciclu de învăţământ, de exemplu gimnazial, într-un anumit an şcolar, exprimat ca raport procentual din numărul de elevi înscrişi în anul terminal al ciclului precedent de învăţământ, de exemplu primar);
- rata abandonului şcolar (reprezintă diferenţa între numărul elevilor înscrişi la începutul anului şcolar şi cel aflat în evidenţă la sfârşitul aceluiaşi an şcolar);
- rata de absolvire (reprezintă procentul absolvenţilor unui anumit nivel de educaţie din totalul populaţiei în vârstă teoretică de absolvire specifică nivelului respectiv);
- coeficientul de eficienţă (procentul elevilor absolvenţi ai unui ciclu de învăţământ în numărul de ani alocaţi prin lege);
- nivelul calificării personalului didactic existent (reprezintă numărul cadrelor didactice calificate, ca expresie procentuală din numărul total al cadrelor didactice);

- numărul de elevi care revine unui cadru didactic (reprezintă numărul elevilor raportat la numărul cadrelor didactice într-un anumit an școlar);
- vechimea în învățământ (dispersia personalului didactic în funcție de vechimea în învățământ);
- intensitatea utilizării spațiului de învățământ (reprezintă raportul dintre numărul total de clase școlare existente și numărul total al elevilor care frecventează școala);
- numărul total de manuale, de biblioteci școlare și de materiale auxiliare.

Eficiența externă a sistemului de învățământ se referă la modul în care acesta își realizează finalitățile de ordin economic și social pe care și le-a asumat. Criteriile de apreciere a eficienței externe au la bază indicatori cantitativi, cum ar fi creșterea procentului din PIB alocat educației, dar și indicatori calitativi care vizează capacitatea sistemului de învățământ de a insera pe piața muncii absolvenți cu diferite niveluri și tipuri de calificări solicitate de aceasta.

Existența unui decalaj între solicitările pieței muncii și tipologia calificărilor furnizate de instituțiile de educație dau dovada lipsei de eficiență a școlii, astfel că sistemul de învățământ trebuie să dea dovada flexibilității în raport cu dinamica pieței forței de muncă și să identifice pârghiile corelării dintre specializările furnizate și cerințele reale din spațiul social.

## 2. CULTURĂ ORGANIZAȚIONALĂ ȘI DEZVOLTARE INSTITUȚIONALĂ

Fiind parte a sistemului social, instituția școlară este o organizație socială care are o anumită structură, anumite scopuri, un set de norme, interacțiuni între indivizi, activități diferențiate în concordanță cu anumite statusuri și roluri etc.

Sintagma de *cultură organizațională* are la bază conceptul de *cultură* văzut din perspectivă antropologică, ca ansamblul valorilor, credințelor,

comportamentelor, regulilor și normelor unanim acceptate la nivelul unei organizații astfel încât aceasta să funcționeze și să se dezvolte.

Cultura organizațională este personalitatea unei organizații și reprezintă „un complex specific de valori, credințe conducătoare, reprezentări, înțelesuri, căi de gândire împărtășite de membrii unei organizații, care determină modurile în care aceștia se vor comporta în interiorul și în afara organizației respective și care sunt transmise noilor membri drept corecte" (Iosifescu, 2000, p. 15).

Performanțele profesorilor și ale elevilor sunt influențate decisiv de elementele culturii organizaționale care diferă de la o instituție la alta sub influența factorilor interni: mărimea colectivului de cadre didactice și de elevi, istoria școlii, țintele strategice asumate, resursele materiale existente în școală, calitatea managementului și a procesului didactic etc., dar și a factorilor externi: cultura națională și locală, relația cu comunitatea și autoritățile, amplasarea geografică a școlii etc.

Cultura organizațională a cadrelor didactice este foarte diversificată deoarece include o serie de subculturi clasificate după diferite criterii, cum ar fi: diferența de gen (cultura feminină și cea masculină), statutul profesional (cultura profesorilor și cultura elevilor), vârsta (cultura tinerilor și cea a vârstnicilor), dar și vechimea la catedră (cultura noilor veniți și cea a profesorilor cu experiență). Există posibilitatea ca aceste tipuri de subculturi să se afle în relații de divergență, de competiție sau de conflict, dar cultura școlii ca organizație a experimentat în timp modalități eficiente de prevenire și ameliorare a acestor fenomene negative (Păun, 1999).

Bush (2015) afirmă că prin cultura organizațională se aduce în prim-plan dezvoltarea unor norme și sensuri împărtășite, iar interacțiunea dintre membrii organizației sau dintre subgrupurile sale determină apariția unor norme de conduită care devin treptat trăsături culturale ale unității de învățământ.

Cultura organizațională poate fi analizată eficient prin modelul multinivelar, propus de Schein, 1985, apud Păun, 1999, conform căruia există trei niveluri în construcția unei culturi autentice:

1. *Presupozițiile de bază* care exprimă o filozofie generală despre om și societate și ale cărei conținuturi sunt de natură axiologică și implică valori ca: autonomia, autocontrolul, participarea, atașamentul sau responsabilitatea.
2. *Valorile împărtășite* de membrii organizației, care se exprimă în opiniile, atitudinile și comportamentele comune ale indivizilor, cum ar fi: preferința spre acțiune, orientarea spre client, focalizarea spre inovație, stabilirea unor performanțe înalte etc.
3. *Normele* care derivă din valorile de bază și constituie interfața unei organizații, deoarece orientează comportamentul membrilor organizației prin două categorii: formale, care sunt stabilite de manageri și trebuie respectate, și informale, care sunt negociate de membrii organizației și puse în circulație prin intermediul miturilor, legendelor, povestirilor, ritualurilor, ceremoniilor etc.

Unicitatea, identitatea și valoarea unei școli este dată de cultura organizațională a acesteia, atât prin aspectele vizibile, cât și prin cele subliminale, împreună generând un anumit climat psihosocial care influențează cultura managerială, cultura curriculară și percepția externă a organizației în comunitate.

Dezvoltarea instituțiilor școlare, văzute ca organizații cu o cultură proprie, presupune un efort planificat dependent de dimensiunile organizației, vizează ameliorarea sănătății și eficacității organizației prin intervenții planificate asupra proceselor acesteia, recurgând la cunoștințe din sfera științelor comportamentului (Beckard, 1969, apud Tellier, 1999).

Relația dintre cultura organizațională și *dezvoltarea instituțională* se concretizează prin intermediul *Planului (proiectului) de dezvoltare instituțională* (PDI), care are drept ținte coordonarea și armonizarea activității organizaționale, valorificarea și dezvoltarea valorilor existente ca premise ale coerenței interne, dar și externe, precum și a relației dintre școală și comunitate.

PDI reprezintă expresia concretă a echilibrului dintre reglementări și inițiative și se concretizează printr-un set de intenții privind orientarea dezvoltării instituționale conform misiunii și obiectivelor asumate în direcția schimbării în bine a școlii, pe baza unui sistem de selectare a opțiunilor strategice de acțiune care să asigure rezultatele scontate. În elaborarea

PDI se ţine seama de gradul de complexitate al activităţilor şcolare, de resursele existente şi de calitatea acestora şi de priorităţile şcolii ca expresie a politicii de dezvoltare a acesteia.

Proiectul de dezvoltare instituţională are două componente:

1. *Componenta strategică*: misiunea (valorile şi convingerile care guvernează activitatea şcolii raportate la intenţia de dezvoltare a şcolii), ţintele strategice ale dezvoltării (nivelurile de performanţă pe care organizaţia urmăreşte să le realizeze), opţiunile strategice (căile de acţiune alese pe baza competenţelor şi a resurselor disponibile, pornind de la istoricul şi tradiţiile şcolii).
2. *Componenta operaţională*: programul, activităţile şi acţiunile concrete prin care se ating ţintele strategice şi se realizează misiunea.

Pentru ca un PDI să fie realist, strategia de realizare a acestuia trebuie să precizeze termenul exact la care începe aplicarea ei, să identifice cu exactitate responsabilităţile şi rolurile pe care anumite persoane din cadrul şcolii le au în implementare, să stabilească elementele proiectului strategic de dezvoltare (scopuri, opţiuni strategice etc.) şi să planifice paşii concreţi prin care sunt realizate scopurile proiectului.

În privinţa ţintelor strategice, acestea trebuie să fie realiste şi clar formulate, pentru a răspunde intereselor, nevoilor şi aşteptărilor membrilor comunităţii, dar şi ale cadrelor didactice şi elevilor.

PDI stă la baza luării deciziilor, ţinându-se cont de evaluările anterioare cu caracter justificativ, el fiind principalul instrument prin care şcoala se adaptează la solicitările mediului extern şi prin care optimizează resursele pentru atingerea obiectivelor propuse.

## 3. MEDIILE EDUCAŢIONALE. ANALIZĂ INTERFACTORIALĂ ŞI FUNCŢIONALĂ

Mediul este format din ansamblul factorilor care acţionează direct sau indirect într-un anumit spaţiu social şi care influenţează viaţa, conduita şi dezvoltarea individului.

Mediul educaţional reprezintă totalitatea factorilor şi condiţiilor care produc efecte educative şi instructive în contexte nonformale şi informale.

Pentru o înțelegere mai exactă a modului în care mediul influențează dezvoltarea individului în context social și cultural, vom realiza o analiză interfactorială din perspectiva modelului socioecologic propus de Urie Bronfenbrenner. Acest model de analiză a fost promovat cu scopul interpretărilor mai profunde ale relațiilor dintre indivizi și factorii de mediu.

Astfel, în teoria sa originală, Bronfenbrenner (1977) afirmă că dezvoltarea umană poate fi percepută și analizată corect numai dacă se ia în considerare întregul sistem ecologic în care este plasat copilul, organizat în cinci subsisteme, fiecare dintre acestea fiind dependente de experiența individuală, astfel că ele susțin, ghidează și influențează dezvoltarea umană și, în opinia noastră, mediul instrucțional distal și proximal. Analiza sumară a celor cinci subsisteme ale sistemului ecologic care influențează dezvoltarea umană se reflectă și la nivelul procesului de învățământ.

*Microsistemul* este subsistemul dinamic compus din relațiile și interacțiunile cele mai puternice și cu cel mai mare impact la nivelul dezvoltării, care se stabilesc între elevi, pe de o parte, și familie, școală, biserică, prieteni, locul de joacă sau colegi, pe de altă parte (Catalano, 2014).

Microsistemul denotă caracteristici fizice și poate implica anumite persoane. Putem face referire la: dimensiunea casei copilului, dotările de la locul de joacă, numărul de cărți de la grădiniță, de la școală sau de acasă, membrii familiei, profesorii, copiii din anturaj etc. (Harwood, Scott & Vasta, 2010).

*Mezosistemul* este acel subsistem care presupune un mediu care transcende dualitatea specifică microsistemului și interconectează relațional mai multe sisteme în care regăsim relațiile care se stabilesc între copii, părinți și familiile acestora.

*Exosistemul* este subsistemul social mai larg compus din factori distali ce pot influența pozitiv sau negativ dezvoltarea personalității, cum ar fi: stresul părinților determinat de locul de muncă, șomajul, contextual comunitar, mediul economic local etc.

*Macrosistemul* este mai stabil decât celelalte sisteme și se referă la mediul cultural și social în care trăiește copilul și la modul în care acesta

influenţează dezvoltarea personalităţii prin credinţele, obiceiurile, patternurile şi valorile socioculturale.

*Cronosistemul* este un alt factor care se referă la trecerea timpului şi este sistemul compus din interacţiunile care au loc în lumea copilului, la evenimentele majore regăsite în viaţa oricărui individ: naşterea unui copil, debutul şcolar, adolescenţa, admiterea la liceu, admiterea la facultate etc.

Exercitarea influenţelor educative asupra dezvoltării umane poate fi analizată după Leichter (1978), în termeni de configuraţie, mediere, comunitate de interese, rezonanţă şi conexiune. Totalitatea influenţelor de natură educativă şi instructivă gravitează în jurul unei situaţii compuse dintr-un ansamblu foarte complex de condiţionări, relaţii, agenţi, factori şi instituţii aflate într-o relaţie de intercondiţionare.

## 3.1. Familia: definire, structură şi funcţii

Instituţia familiei există din cele mai vechi timpuri, având diferite caracteristici, dependente de specificul fiecărei societăţi în parte, fiind instituţia care creează cele mai durabile legături între indivizi, în special între părinţi şi copii, şi transmite copilului primul model cultural, primele relaţii sociale, norme şi valori. Pe aceste baze se construieşte ulterior influenţa socială, culturală şi educativă a altor factori/instituţii.

Maria Voinea (1993) afirmă că familia poate fi definită, pe de o parte, pe dimensiunea juridică, ca fiind un grup de persoane care au drepturi şi obligaţii comune, originea ei fiind în acte juridice, iar pe de altă parte, pe dimensiunea sociologică. Din această perspectivă, familia este o formă specifică de comunitate umană care desemnează grupul de persoane reunite prin căsătorie, caracterizat prin sentimente, relaţii (fiziologice, psihologice, morale, economice) de rudenie, interese, aspiraţii etc.

În *Dicţionarul de psihologie*, familia este definită ca „un grup de indivizi uniţi prin legături transgeneraţionale şi interdependente privind elementele fundamentale ale vieţii" (Doron & Parot, 2007, p. 316), în *Dicţionarul de pedagogie* ca un „grup de persoane legate nemijlocit prin înrudire de sânge sau prin căsătorie" (Schaub & Zenke, 2001, p. 107), iar în *Dicţionarul de teologie ortodoxă* familia este definită ca o relaţie umană specifică, care se

diferențiază de orice altă formă de grupare omenească, fiind un mediu evanghelistic în care se pregătesc noi generații de membri ai Bisericii (Bria, 1994).

Norbert Sillamy afirmă că „familia este o instituție socială bazată pe sexualitate și pe tendințele materne și paterne, a cărei formă variază de la o cultură la alta" (1996, p. 125).

Analizată diacronic, subliniem faptul că familia a cunoscut diferite forme, de la existența unor comunități mai mari alcătuite din familii-nucleu la familia mică, apărută în zorii industrializării, în care coabitau două generații, iar mai apoi apariția familiilor monoparentale.

Familia, ca prim mediu educațional, influențează decisiv dezvoltarea personalității copilului din perspectivă cognitivă, morală, estetică, afectivă și fizică. Astfel, majoritatea informațiilor și cunoștințelor legate de plante, de animale, de obiecte, de fenomene, de meserii, dar și formarea și dezvoltarea unor deprinderi de bază: morale, igienice, civice, comportamentale, și formarea trăsăturilor de caracter etc. sunt datorate educației din familie.

În privința caracteristicilor familiei, Mitrofan & Mitrofan (1991) enumeră următoarele:

- existența unui anumit număr de persoane ca urmare a unui act civil;
- respectarea de către membrii grupului familial a unui ansamblu de drepturi și obligații garantate juridic;
- configurarea unor relații interpersonale de ordin biologic, psihologic și moral;
- crearea unui climat psihosocial autentic;
- existența unui ansamblu de norme și reguli privind conduita membrilor grupului familial;
- organizarea structurală care presupune o anumită distribuție a rolurilor și sarcinilor familiale;
- îndeplinirea unor funcții în raport cu societatea.

„*Structura familiei* vizează caracteristicile permanente ale familiei considerată în ansamblul ei și pe care nu le identificăm la membrii acesteia. Conceptul de structură are două semnificații care, la rândul lor, cuprind mai multe elemente componente" (Voinea, 1993, p. 32).

Ca grup social primar, familia are o anumită structură, care poate fi caracterizată în raport cu două criterii:

- *cantitativ*: componenţa numerică (familii extinse, familii nucleare), structura pe generaţii (variază în funcţie de tipul familiei, de tipul de societate, de durata medie de viaţă, de vârsta la căsătorie etc., pot coexista într-o familie patru-cinci generaţii), statusuri şi roluri familiale (soţ, soţie, tată, mamă, fiu, fiică, bunic, bunică, nepot etc.);
- *calitativ*: diviziunea rolurilor în cadrul familiei şi modul de exercitare a autorităţii (vizează capacitatea familiei de a elabora norme şi valori necesare funcţionării familiei prin impunere sau consens, atât în plan *vertical*, între generaţii diferite, cât şi *orizontal*, între membrii aceleiaşi generaţii).

Fiecare din elementele structurii unei familii s-au constituit, cu timpul, în caracteristici care au marcat istoria acesteia în diferite etape istorice şi geografice (Voinea, 1993).

De-a lungul timpului, au fost realizate multe clasificări ale *funcţiilor familiei*. Astfel, unele au pornit de la afirmarea caracterului universal al familiei nucleare. Conform acestora, familia are următoarele funcţii: funcţia sexuală, de reproducere, economică, educativă şi de socializare.

Alte clasificări reduc funcţiile familiei la două: cea de socializare primară în vederea integrării şi cea de asigurare a securităţii emoţionale a personalităţii adulte.

R. Hill (1973), apud Voinea (1993), propune următoarele funcţii ale familiei:

- subzistenţa fizică a membrilor familiei, prin procurare de hrană, adăpost şi îmbrăcăminte;
- creşterea numărului de membri ai familiei prin reproducere sau adopţie;
- socializarea copiilor pentru rolurile de adulţi în familie şi în alte grupuri sociale;
- menţinerea ordinii între membrii familiei, între aceştia şi străini;
- păstrarea moralei motivaţiei necesare pentru îndeplinirea unor sarcini în familie şi alte grupuri sociale;

- producerea și distribuția de bunuri și servicii necesare pentru menținerea unității familiei.

Petroman (2003) propune următoarea clasificare a *funcțiilor interne* ale familiei, care vizează menținerea și consolidarea familiei din perspectivă educațională:

- Funcția biologică se referă la viață și perpetuarea ei;
- Funcția economică constă în capacitatea cuplului de a realiza venituri acceptabile pentru menținerea, consolidarea și prosperitatea familiei;
- Funcția de solidarizare are în vedere ajutorul reciproc, colaborarea mutuală, respectul între parteneri, ajutorul în caz de infirmitate, accidente sau boală;
- Funcția educativă vizează educația permanentă și autoeducația, iar subfuncțiile acesteia sunt:

a) instrucțional-formativă – primează la începutul ontogenezei, când copiii primesc răspuns la întrebările pe care le adresează și când pe parcursul celor șapte ani și în continuare se formează priceperi și deprinderi, obișnuințe diverse, se stimulează aptitudinile;
b) psihomorală (atitudinal-relațională) – constă în formarea prin imitarea modelului parental a unor trăsături, atitudini morale decisive;
c) social-integrativă – are în vedere nivelul de adaptare și integrare în raport cu sistemul cerințelor vieții și activității sociale;
d) cultural-formativă – constă în formarea și cultivarea apetitului cultural-spiritual, a modului de a percepe și pricepe, de a recepta frumosul estetic din natură și societate.

- Funcția emoțional-terapeutică are în vedere ambientul educogen favorabil convieţuirii, vindecării oricărei traume fizice ori psihice;
- Funcția suportivă urmărește sprijinirea tuturor membrilor familiei și a fiecăruia în vederea formării personalității acestora (pp. 26-53).

*Funcțiile externe* trebuie înțelese ca o continuare a celor interne și reprezintă responsabilitățile celor care compun familia, astfel încât aceasta să se mențină și să se consolideze. Totodată, aceste funcții asigură posibilitatea

dezvoltării personalităţii fiecărui membru al familiei, astfel încât aceştia să se încadreze corespunzător în viaţa socială.

Funcţiile familiei au o oarecare dinamică, influenţată de schimbările sociale, astfel justificând-se transformările semnificative şi evoluţia familiei. Unele funcţii ale familiei tradiţionale au fost *externalizate*, fiind preluate treptat de către alte instituţii şi organizaţii (creşe, grădiniţe, cămine rezidenţiale, biserică etc.), altele şi-au păstrat sensul iniţial, dar şi-au schimbat alcătuirea.

## 3.2. Biserica

La realizarea finalităţilor educative contribuie şi biserica, în calitatea ei de mediu educaţional şi de agent social implicat direct sau indirect în activităţile didactice formale sau nonformale.

Biserica şi şcoala au *ţinte* axiologice comune. Biserica a contribuit semnificativ la organizarea şi îmbogăţirea educaţiei, la păstrarea culturii naţionale, a tradiţiilor şi a limbii neamului.

Din perspectiva pedagogiei contemporane, agentul social contribuie la realizarea funcţiilor educative, în anumite condiţii contractuale sau consensuale, prin intervenţia organizată în activitatea de formare şi dezvoltare a personalităţii umane.

Biserica reprezintă un agent educogen care are avantajul forţei sale tradiţionale pedagogice şi are resursele necesare de formare şi dezvoltare a profilului moral-religios al elevilor. Desigur că trebuie stabilite raporturile de complementaritate cu celelalte medii educaţionale: şcoala, familia, mass-media etc., dar şi modalităţile efective de exprimare a conţinuturilor cu caracter religios (Cristea & Constantinescu, 1998). „Influenţa educativă a bisericii se realizează prin intermediul orelor de religie desfăşurate în şcoală, prin slujbele divine din cadrul lăcaşelor de cult şi prin activităţile caritabile organizate la nivel de societate. Astfel, biserica contribuie la instituirea unui proces de educaţie sistematică, explicită, din perspectiva valorilor morale şi spirituale proprii religiei" (Serdeşniuc & Capcelea, 2018, p. 5).

În privinţa raportului dintre biserică şi educaţie, încă din prima jumătate a secolului XX Constantin Narly afirma că „biserica cunoaşte o voinţă de expansiune care, când nu este bine chibzuită şi, întrucât priveşte raportul

ei cu educaţia, când nu este pedagogic înţeleasă, poate duce la greşeli ce se întorc împotriva ei înşăşi. Faţă de tendinţa bisericii de a-şi consolida educaţia prin instrucţie, statul are totuşi datoria să-i arate drumul care vorbeşte mai direct şi mai sigur sufletului; trăirea religioasă" (Narly, 1996, pp. 492-493).

Fiind un agent educogen, biserica îşi poate îndeplini misiunea educativă doar dacă activităţile propuse de aceasta sunt fundamentate teoretic, fără a fi inspirate de practici educative construite empiric, şi dacă limbajul informaţional este calitativ (Popovici, 1998).

## 3.3. Mass-media

Mass-media este unul dintre agenţii educogeni informali ai educaţiei, fiind totodată parte a sistemului social, familial şi educaţional, care poate contribui la amplificarea şi multiplicarea cunoaşterii, în contextul în care oamenilor li se permite un acces la informaţie mai mare ca oricând în istorie.

Misiunea mass-mediei este din ce în ce mai importantă în lumea şcolii deoarece accesul elevilor la tehnologiile moderne este facil. Creşterea influenţei mass-mediei este dată şi de viteza cu care apar informaţiile; în consecinţă, transformările rapide din viaţa socială provoacă importante transformări în ansamblul condiţiilor în care se desfăşoară acţiunea educativă. Educaţia prin mass-media se realizează în mod spontan şi difuz, în timpul liber şi într-un spaţiu neinstituţionalizat, în care se vehiculează mesaje informaţionale al căror conţinut este complex, iar accesibilitatea este sporită.

Mass-media educă prin transmiterea unor valori şi atitudini, dar şi prin sugerarea unor modele comportamentale circumscrise funcţiei educative, astfel încât informaţiile şi experienţele accesibile prin intermediul mijloacelor de comunicare pot fi valorificate în realizarea obiectivelor educative pe care şcoala şi le propune (Albulescu, 2003).

O problemă o poate constitui calitatea educativă a mesajelor transmise pe cale vizuală şi/sau auditivă etc., având în vedere amploarea pe care mass-media a luat-o în actuala societate, dar şi capacitatea de persuasiune pe care o exercită asupra indivizilor. În consecinţă, instituţiile şcolare vor fi nevoite să iniţieze demersuri prin care să ofere elevilor modalităţi de selectare a informaţiilor, fundamentate pe capacitatea de discernământ a elevilor, în

urma unor analize selective, astfel încât aceştia să nu accepte fără un examen critic informaţiile cu care intră în contact vizual sau auditiv.

„Chiar dacă valoarea educativă a multora dintre mesajele mediatice este recunoscută, constatăm că în practica didactică şcolară actuală conţinutul lor nu este suficient valorificat, mass-media acţionând în scop educativ mai degrabă în afara şi paralel cu învăţământul propriu-zis" (Albulescu, 2003, p. 24).

Prin impactul pe care îl au, televiziunea, radioul, presa scrisă sau internetul (noile media electronice, multimedia) ca mijloace de comunicare influenţează formarea şi dezvoltarea personalităţii elevilor. Datorită capacităţii de procesare şi difuzare a unor informaţii actualizate în permanenţă, văzute ca resurse pedagogice inepuizabile, mass-media este un factor foarte important şi în realizarea finalităţilor educaţiei.

## 3.4. Organizaţiile neguvernamentale (ONG)

*Organizaţiile neguvernamentale* reprezintă acele entităţi care sunt în afara sferei de autoritate a statului, nefiind instituţii publice, şi sunt parte a societăţii civile, jucând un rol important în rezolvarea unor problematici economice, sociale, culturale, educative etc. Caracteristicile fundamentale ale acestor fundaţii sau/şi asociaţii sunt responsabilitatea, onestitatea, transparenţa, respectarea drepturilor omului şi a valorilor, evitarea manipulării, toleranţa, echitatea etc.

ONG-urile se implică activ în sprijinirea şi promovarea educaţiei nonformale, a celei permanente, a voluntariatului, a civismului, a interesului public etc. prin iniţiative, acţiuni şi recomandări practice la nivelul politicilor publice.

Dintre activităţile desfăşurate putem aminti: mijlocirea unor întâlniri cu personalităţi marcante ale vieţii culturale şi sociale care să ofere elevilor modele de educaţie prin experienţă de viaţă de calitate, organizarea de ateliere în care tinerii să fie provocaţi să gândească altfel, să inoveze etc., organizarea de evenimente culturale şi ştiinţifice (concerte, piese de teatru, vizite la muzeu, festivaluri, expoziţii, conferinţe etc.), consilierea şi orientarea profesională a elevilor, cursuri de tip *a doua şansă*, cursuri pentru dezvoltarea personală, cursuri pentru dezvoltarea educaţiei comunitare (democraţie,

educaţie interculturală, cultură politică etc.), activităţi combinate de tipul blended-learning (cursuri tradiţionale şi cursuri online) etc.

Organizaţiile neguvernamentale se pot implica (cf. *Metodologia de acreditare a programelor de formare continuă a personalului din învăţământul preuniversitar*, Art. 14.1) şi în furnizarea de programe de formare continuă, contribuind la pregătirea, perfecţionarea şi dezvoltarea profesională a personalului didactic.

„Organizaţiile şi fundaţiile care oferă programe de educaţie informală sau nonformală lucrează, de regulă, prin intermediul voluntarilor. În acest sens, pe lângă programele de formare cu variate tematici, ONG-urile specializate în educaţie şi în formare pregătesc formatorii ca voluntari. Astfel, când programele sunt implementate, alături de achiziţiile vizate prin tematicile abordate sunt vehiculate către aceia care învaţă şi valorile voluntariatului. Putem spune că însuşi conceptul de *voluntariat* este valorizat prin intermediul transferului inerent învăţării în cadrul organizaţional" (Costea & al., 2009, p. 64).

În implementarea programelor de educaţie nonformală iniţiate de ONG-uri pentru elevi, profesorii reprezintă un sprijin important, iar instituţiile şcolare trebuie să ofere un spaţiu destins şi deschis interacţiunilor prin care elevii au prilejul să-şi dezvolte abilităţi de viaţă, de comunicare, de lucru în echipă şi pot deveni mai implicaţi şi mai responsabili social.

## 4. RELAŢIA ŞCOALĂ-FAMILIE-COMUNITATE

Din perspectiva relaţiei cu şcoala şi familia, comunitatea este constituită dintr-un grup de oameni cu aşteptări, interese, norme, credinţe şi valori comune care conviețuiesc şi interacţionează într-un cadru cultural, inovativ, spiritual şi geografic dinamic şi care respectă funcţiile naturale de dezvoltare a indivizilor.

Comunitatea locală este cea care trebuie să fie mereu prezentă alături de şcoli, pentru a identifica împreună problemele şi soluţiile reale de rezolvare a acestora. În România există un cadru legislativ care asigură posibilitatea stabilirii unor parteneriate, bazate pe relaţii de cooperare între instituţiile

şcolare şi autorităţile locale şi care pot influenţa favorabil instruirea. Cadrele didactice împreună cu elevii şi părinţii pot conlucra pentru a sensibiliza autorităţile locale în alocarea de fonduri, resurse materiale sau donaţii care pot contribui la creşterea calităţii şi relevanţei procesului de instruire.

În relaţia dintre şcoală, familie şi comunitate, se „porneşte de la un nivel inferior, cel al comunicării, pentru a ajunge la un nivel superior, cel al parteneriatului. Astfel, parteneriatul reprezintă o formă avansată a relaţiei dintre două sau mai multe părţi, cooperarea şi coordonarea sunt formele intermediare, cele care facilitează stabilirea unui parteneriat, iar comunicarea reprezintă punctul de plecare în vederea realizării parteneriatului între două sau mai multe părţi.

Un tip de parteneriat reuşit implică:

- identificarea scopurilor, a intereselor comune şi utile partenerilor comunităţii;
- găsirea modului optim pentru realizarea scopului propus;
- organizarea şi conducerea resurselor disponibile pentru a atinge scopul propus;
- identificarea competenţelor persoanelor implicate în aceste proiecte pentru a le putea folosi la maxim;
- combinarea eficientă a atitudinilor, abordărilor şi tehnicilor diferite care se pot aplica diferitelor sarcini;
- utilizarea cu succes a schimbării în folosul instituţiei" (Serdeşniuc & Capcelea, 2018, pp. 24-25).

Termenul parteneriat este definit ca asocierea a doi sau mai mulţi parteneri, iar în literatura de specialitate, parteneriatul reprezintă „modalitatea, formală sau informală, prin care două sau mai multe părţi decid să acţioneze împreună pentru atingerea unui scop comun" (Cristea, 2000, p. 51).

Parteneriatul reprezintă „procesul de colaborare dintre două sau mai multe părţi, care acţionează împreună pentru realizarea unor interese sau scopuri comune" (Băran-Pescaru, 2004, p. 21).

„Accentuarea raporturilor cu şcoala ale familiei şi comunităţii a fost determinată în ultimele decenii de o serie de condiţii care au evidenţiat

mizele școlarității. În virtutea acestor mize, instituția școlară devine parte integrantă a vieții de familie și a vieții comunitare" (Țăranu, 2009, p. 123).

Relația dintre școală-familie-comunitate este obiect de interes pentru diferite cercetări în domeniul științelor educației, totodată fiind legiferată în diferite documente de politică educațională, atât la nivel național, cât și internațional.

„În România, conform *Legii Educației Naționale* nr. 1/2011, părinții sunt considerați parteneri principali și beneficiari ai procesului de învățământ. Articolul 80 prevede ca toate deciziile majore din învățământul preuniversitar să fie luate prin consultarea structurilor asociative reprezentative ale părinților. *Legea Educației Naționale* dă dreptul părinților de a participa activ la conducerea unităților de învățământ, prin prezența în consiliul de administrație al școlii a doi sau trei reprezentanți ai părinților, în funcție de mărimea școlii (Articolul 96). Părinții sunt implicați în elaborarea ofertei educaționale a unității de învățământ, prin participarea la organizarea programelor *Școală după școală* și în stabilirea curriculumului la decizia școlii" (Țibu & Goia, 2014, p. 9).

Relația de colaborare dintre școală, familie și comunitate trebuie construită pe baza valorilor democratice specifice societății românești, pe revizuirea atitudinilor și a comportamentelor tuturor factorilor sociali implicați: cadre didactice, părinți, elevi, reprezentanți ai instituțiilor guvernamentale și neguvernamentale. O astfel de abordare poate crea numeroase beneficii concretizate în creșterea calității procesului didactic, dar și în valorizarea școlii în societate, având în vedere faptul că aceasta este un sistem deschis, care se află în relație directă cu comunitatea în cadrul căreia funcționează.

## BIBLIOGRAFIE


- Albulescu, I. (2003), *Educația și mass-media. Comunicare și învățare în societatea informațională*, Editura Dacia, Cluj-Napoca
- Băran-Pescaru, A. (2004), *Parteneriat în educație*, Editura Aramis, București
- Bronfenbrenner, U. (1977), Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist, 32* (7), 513-531

- Bush, T. (2015), *Leadership şi management educaţional. Teorii şi practici actuale*, Editura Polirom, Iaşi
- Bria, I. (1994), *Dicţionar de teologie ortodoxă*, Editura Institutului Biblic şi de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române
- Catalano, H. (2014), Concept and Methodological Challenges in the Social Approach that is Specific to the Teaching Process, *Open Science Journal of Education*, Vol. X, No. X
- Costea, O. (coord.); Cerkez, M.; Sarivan, L. (2009), *Educaţia nonformală şi informală: realităţi şi perspective în şcoala românească*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti
- Cristea, S. (1998), *Dicţionar de termeni pedagogici*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti
- Cristea, S.; Constantinescu, C. (1998), *Sociologia educaţiei*, Editura Hardiscom, Piteşti
- Cristea, S. (2000), *Dicţionar de pedagogie*, Editura Litera Internaţional, Chişinău
- Doron, R.; Parot, F. (2007), *Dicţionar de psihologie*, Editura Humanitas, Bucureşti
- Iosifescu, Ş. (coord), (2000), *Manual de management educaţional*, Editura ProGnosis, Bucureşti
- Harwood, R.; Scott, A.M.; Vasta, R. (2010), *Psihologia copilului*, Editura Polirom, Iaşi
- Leichter, H.J. (1978), Family and Communities as educators: Some Concepts of Relationship, *Teachers College Record*, 79 (4), pp. 567-658
- Mihăilescu, I. (2000), *Sociologie generală*, Editura Universităţii din Bucureşti, Bucureşti
- Mitrofan, I.; Mitrofan, N. (1991), *Familia de la A la Z*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti
- Narly, C. (1996), *Pedagogie generală*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti
- Petroman, P. (2003), *Psihologia familiei*, Editura Eurobit, Timişoara
- Popovici, D. (1998), *Pedagogie generală*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti
- Serdeşniuc, L.; Capcelea, V. (2018), *Valoarea parteneriatului dintre şcoală şi biserică în devenirea morală şi spirituală a elevilor*, Editura Indigou Color, Bălţi

- Sillamy, N. (1996), *Dicţionar de psihologie*, Editura Univers Enciclopedic, Bucureşti
- Stănciulescu, E. (1997), *Sociologia educaţiei familiale*, vol. I, Editura Polirom, Iaşi
- Tellier,Y.; Rovenţa-Frumuşani, D. (1999), *Resurse umane şi dezvoltare organizaţională*, Editura Cavallioti, Bucureşti
- Ţăranu, A.M. (2009), *Şcoala, între comunitatea locală şi provocările globalizării*, Editura Institutul European, Iaşi
- Ţibu, S.; Goia, D. (2014), *Parteneriatul şcoală-familie-comunitate*, Editura Universitară, Bucureşti
- Voinea, M. (1993), *Sociologia familiei*, Editura Universităţii din Bucureşti, Bucureşti

Lucrarea ***„Sinteze de pedagogie generală. Ghid pentru pregătirea examenelor de titularizare, definitivat și gradul didactic II"*** vine în întâmpinarea nevoilor de pregătire a examenelor de titularizare, definitivare în învățământ și obținerea gradului didactic II de către profesorii de toate specializările din învățământul gimnazial și liceal, dar și a studenților viitori profesori. În paginile sale sunt prezentate, într-o manieră exhaustivă, sintetică, accesibilă, temele cuprinse în programele de pedagogie pentru examenele respective. În abordarea temelor s-a avut în vedere corelarea armonioasă a evoluțiilor conceptuale din științele educației cu diversificarea din ce în ce mai accentuată a câmpului educațional și a practicilor corelate acestuia, astfel încât cititorul acestui volum să poată analiza, construi și reflecta în viziune personalizată conținuturile fiecărei teme.

Din cuprins:


Educația și învățământul în societatea cunoașterii. Context, tendințe, reforme

Managementul calității în educație

Teoria și metodologia curriculumului

Procesul de învățământ

Învățarea umană – învățarea școlară

Predarea

Teoria și practica evaluării educaționale – o perspectivă globală

Proiectarea activității didactice

Managementul instituției școlare și al clasei de elevi

Școala ca subsistem al sistemului social


COORDONATORII


www.edituradph.ro

ISBN: 978-606-048-145-4