O PEDAGOGIE PENTRU ÎNVATAMÂNTUL PRIMAR

Conspecte psihopedagogice pentru examenul de definitivare si gradul didactic II

ÎNVATATORI / INSTITUTORI

Volum coordonat de

ANTON ILICA, DORIN HERLO, VIOREL BINCHICIU, CORINA UZUM, ANA CURETEAN

EDITURA UNIVERSITATII „AUREL VLAICU”

ARAD, 2005

AUTORII:

Coordonatori:

Ilica Anton, conferentiar universitar, doctor în stiinte ale educatiei,

Universitatea „Aurel Vlaicu” Arad

Herlo Dorin, conferentiar universitar, doctor în stiinte ale educatiei,

Universitatea „Aurel Vlaicu” Arad

Binchiciu Viorel, institutor, inspector pentru învatamântul primar,

Inspectoratul Scolar Judetean Arad

Uzum Corina, profesor, inspector pentru învatamântul primar, Inspectoratul Scolar Judetean Arad

Curetean Ana, învatator, Scoala Generala Nr. 3 Arad Au realizat conspectele:

Anghelin Ioana, institutor, Scoala Generala Nr. 5 Arad

Ban Ana-Maria, institutor, Liceul Pedagogic „Dimitrie Tichindeal” Arad

Binchiciu Viorel, institutor, inspector pentru învatamântul primar,

Inspectoratul Scolar Judetean Arad

Bocu Ioan, institutor, Grup Scolar Industrial Sebis

Bundis Eleonora, institutor, Scoala Generala Nr. 5 Arad

Curetean Ana, învatator, Scoala Generala Nr. 3 Arad Farcut Rodica, învatator, Scoala Generala Nr. 3 Arad

Hontan Daniela, institutor, Scoala Generala Nr. 6, Arad

Iancic Gabriela, profesor, Liceul Pedagogic ,,D. Tichindeal” Arad Ladariu Diana, institutor, Scoala Generala Nr. 5 Arad

Mager Patricia, institutor, Scoala Generala „ Ioan Slavici” Siria

Malita Adriana, institutor, Scoala Generala Nr. 6, Arad

Marca Florina, institutor, Scoala Generala „ Ioan Slavici”, Siria Mehelean Carmen, institutor, Scoala Generala Nr. 5 Arad Nistor Andrada, institutor, Scoala Generala Nr. 6, Arad

Olariu Daciana-Teodora, institutor, Liceul Pedagogic „Dimitrie

Tichindeal”, Arad

Pascu Georgeta, institutor, Liceul Pedagogic „Dimitrie Tichindeal” Arad Pop Traian, institutor, Grup Scolar „ Atanasie Marinescu” Lipova

Roman Valeria, institutor, Scoala Generala Nr. 6 Arad

Stancu Alina, institutor, Scoala Generala Nr. 2, Arad

Simandan Alexandra, institutor, Scoala Generala Nr. 4 „ Ioan Slavici” Arad

Toader Marieta, institutor, Scoala Generala Nr. 5 Arad

CUPRINS

CUVÂNT ÎNAINTE………………………………………………………..11

I.PROBLEMATICA EDUCATIEI SI ÎNVATAMANTULUI ÎN SOCIETATEA CONTEMPORANA.

INOVATIE SI REFORMA ÎN SCOALA ROMANEASCA……………12

1. Educatia. Concept, forme, functii………………………………………...12

2. Educatia si provocarile lumii contemporane: criza mondiala educatiei, procese de tranzitie, solutii generale si specifice…………………………13

3. Educatia si dezvoltarea durabila a societatii între exigentele prezentului si cele ale viitorului. Dinamica relatiei educatie de baza-educatie permanenta-autoeducatie……..…………………………………19

4. Inovatie si reforma în învatamântul primar românesc - finalitati, tendinte, politici si practici educationale; managementul schimbarilor

în învatamânt …………………………………………………………….25

5. Alternative la învatamântul primar românesc……………………………31

II. EDUCABILITATEA.

 FACTORII DEVENIRII FIINTEI UMANE………………………..37

1. Conceptul de educabilitate………………………………………………..37

2. Teorii privind educabilitatea: teoria ereditarista, teoria ambientalista, teoria triplei determinari – esenta (mecanisme), limite…………………..38

3. Ereditatea – premisa naturala a dezvoltarii psihoindividuale…………….39

4. Mediul – cadrul sociouman al dezvoltarii psihoindividuale……………...40

5. Educatia – factor determinant al dezvoltarii psihoindividuale…………...40 6. Specificul influentelor educative si ale mediului la scolarul mic

 si mijlociu……………………………………………………………...…41

III. STRUCTURA SI DINAMICA PERSONALITATII……………….45

1. Conceptul de personalitate:……………………………………………….45

2. Caracteristicile dezvoltarii psiho-fizice a scolarului mic si mijlociu…......53

3. Dimensiunea creativa a personalitatii. Formare, dezvoltare, exprimare,

afirmare în plan individual si social…………………………………….59

4. Metode si tehnici de cunoastere a personalitatii scolarului

 mic si mijlociu…………………………………………………………..62

IV. PROBLEMATICA SISTEMULUI INSTITUTIONAL DE

ÎNVATAMÂNT SI A PROCESULUI DE ÎNVATAMÂNT…………….67

1. Sistemul de învatamânt-concept, functii, structura, tendinte

 de evolutie………………………………………………………………....67

2. Procesul de învatamânt-concept, functii, structura, dimensiuni generale, caracteristici generale. Specificul abordarii sistemice si comunicationale

 în învatamântul primar…………………………………………………....69

3. Analiza procesului de învatamânt la nivelul interactiunii,

 evaluarea initiala – predare –învatare – evaluare………………………...72

4. Interdependenta formal – nonformal - informal la nivelul sistemului si al

procesului de învatamânt…………………………………………………75

5. Normativitate în procesul de învatamânt. Sistemul principiilor didactice.

Fundamente, relevanta pentru învatamântul primar,

 practica, aplicatii………………………………………………………….78

V. FINALITATILE EDUCATIEI………………………………………...86

1. Definirea si analiza conceptelor: finalitate, ideal, scop, obiectiv, sarcina,

profilul educational al elevului…………………………………………..86

2. Taxonomia finalitatilor. criterii si sisteme de referinta

 în clasificare ……………………………………………………………..94

3. Operationalizarea obiectivelor educationale. concept, model, relevanta

practica, limite, aplicatii………………………………………………...101

VI. ÎNVATAREA SCOLARA. ORIENTARI CONTEMPORANE ÎN

TEORIA SI PRACTICA ÎNVATARII………………………………….106

1. Conceptul de învatare scolara…………………………………………..106

2. Conditiile interne ale învatarii scolare………………………………….113

3. Conditii externe ale învatarii scolare…………………………………...116

4. Interdependenta dintre conditiile interne si externe ale învatarii……….118

5. Specificul învatarii la scolarul mic …………………………………….119

6. Specificul învatarii la scolarul mijlociu………………………………...131

VII. PROBLEME TEORETICE SI PRACTICE ALE

CURRICULUMULUI REFORMA CURRICULUMULUI ÎN

ÎNVATAMÂNTUL PRIMAR ROMÂNESC……………………….…135

1. Analiza conceptelor: curriculum, arie curriculara, ciclu curricular, continut al învatamântului, situatie de

învatare………………………………………………………………….135

2. Relatia obiective-continuturi, metode de predare-învatare-evaluare...…140

3. Factori determinanti si surse generatoare în elaborarea curriculumului..142

4. Tipuri de curriculum ………………………………………………...…144

5. Orientari si practici noi în organizarea curriculumului: interdisciplinaritate, organizare modulara, organizare de tip integrat, curriculum diferentiat si

personalizat……………………………………………………………..147

6. Documentele curriculare: planul-cadru, programe scolare, manualele, materialele-suport. Metodologia aplicarii lor în scoala………………...151 VIII.

PREDAREA. ORIENTARI CONTEMPORANE ÎN TEORIA SI

PRACTICA PREDARII…………………………………………………157

1. Conceptul de predare. relatia predare-învatare-evaluare……………….157

2. Predarea – act de comunicare pedagogica eficienta……………………..160

3. Strategii si stiluri de predare…………………………………………...162

4. Specificul predarii în învatamântul primar…………………………….168

5. Modele de determinare a eficacitatii si eficientei predarii si a

comportamentului didactic al învatatorului…………………………….172

IX. METODOLOGIA SI TEHNOLOGIA INSTRUIRII……………...175

1. Delimitari conceptuale: metodologie, tehnologie, strategie, metoda, procedeu, mijloc. Analiza interdependentelor. Rolul integrator al

strategiilor didactice…………………………………………………….175

2. Sistemul metodelor de instruire. Clasificarea si caracteristicile principalelor grupe de metode. Specificul metodelor de instruire pentru învatamântul

primar……………………………………………………………………181

3. Descrierea metodelor de instruire. Fundamente si posibilitati de aplicare

eficienta, activizatoare, creativa. ………………………………………182

4. Mijloace didactice si suporturi tehnice de instruire: rol, functii, valente

formative……………………………………………………………..…205

5. Instruirea asistata de calculator – directie strategica în perfectionarea

metodologiei si tehnologiei instruirii………………………………...…208

X. RELATII SI INTERACTIUNI EDUCATIONALE……………...212

1. Definirea si analiza conceptului de relatie educationala………….……212

2. Relatii si interactiuni educationale în clasa de elevi………………...…213

3. Caracteristicile demersului de “influenta educationala” în învatamântul

primar………………………………………………………………..…221

4. Atractia interpersonala în clasa de elevi………………………………...222

5. Comunicarea interpersonala…………………………………………….224

6. Climatul educational în clasa de elevi……………………………….….227

XI. EVALUAREA…………………………………………………….….231

1. Definirea si analiza conceptului de evaluare. Masurarea - aprecierea - decizia. Integrarea evaluarii în procesul de învatamânt……………..….231

2. Functiile evaluarii ……………………………………………………...233

3. Forme / tipuri de evaluare a rezultatelor si progreselor scolare: initiala,

continua / formativa, finala / sumativa………………………………….233

4. Metode si tehnici de evaluare a rezultatelor si a progreselor scolare …..234

5. Factori perturbatori si erori în evaluarea scolara.

 Modalitati de corectare…………………………………………………245

6. Metodologia proiectarii, elaborarii, aplicarii si interpretarii probelor

evaluative……………………………………………………………….246

7. Formarea capacitatii de autoevaluare la elevi…………………………..248

8. Perfectionarea metodologiei de evaluare si perspectiva reformei

învatamântului în România……………………………………………..249

XII. PROIECTAREA PEDAGOGICA A ACTIVITATILOR DE

INSTRUIRE SI EDUCARE. MODURI SI FORME DE ORGANIZARE A ACTIVITATILOR DIDACTICE………………..252

1. Conceptul de proiectare pedagogica.

 Functiile proiectarii pedagogice………………………………………...252

2. Etapele proiectarii pedagogice…………………………………………..254

3. Niveluri ale proiectarii pedagogice.

 Finalizarea proiectarii pedagogice:……………………………………..256

4. Unitate si diversitate în proiectarea activitatilor de instruire si educatie. Modele de proiectare a lectiei, a altor activitati scolare si extrascolare…263

5. Grile de evaluare. Criterii de autoevaluare…………………………..….264

6. Moduri si forme de organizare a activitatilor didactice: concept, tipologie.

Lectia – activitate didactica de baza. Alte forme de organizare………...267

7. Aplicatii: proiectarea unui sistem de lectii, de alte activitati scolare si

extrascolare…………………………………………………………..…270

XIII. PERSONALITATEA

ÎNVATATORULUI / INSTITUTORULUI……………………………..274

1. Structura personalitatii învatatorului: personalitatea de baza, câmpul psihopedagogic, reprezentarile psihopedagogice, credintele-convingerile psihopedagogice, personalitatea cristalizata, stil educational…………..274

2. Statute si roluri ale cadrului didactic: planificare, organizare, control, îndrumare, evaluare, monitorizare, consiliere, decizie………………….277 3. Recrutarea, selectia si formarea cadrelor didactice……………………..279 4. Cariera didactica în România.

 Învatatorul si realitatea socio-educationala……………………………..282

5. Deontologia pedagogica…………………………………………….…..284

XIV. EDUCATIA MORALA……………………………………………287

1. Reperele întemeierii educatiei morale: reper subiectiv (psihologic), reper

obiectiv (axiologic, normativ)…………………………………………..287

2. Educatia morala, institutii sociale: determinism si conexiuni specifice

învatamântului primar ………………………………………………….289

3. Limbajul moral: specificitati psiho-pedagogice, implicatii în activitatile instructiv-educative……………………………………………………..291

4. Comportamentul moral: definire, forme de exprimare,

Caracteristici………………………………………………………….........294

5. Nivelurile si stadiile dezvoltarii si educarii

 comportamentului moral………………………………………………..299

6. Autoeducatia morala – parte constitutiva a educatiei morale: semnificatii, forme, surse, componente structural-functionale ………………………301

7. Finalitatile si strategiile de formare si evaluare în cadrul

 educatiei morale………………………………………………………...305

XV. CONSILIEREA PSIHOPEDAGOGICA

 ÎN CICLUL PRIMAR…………………………………………………...314

1. Delimitarea conceptelor: consiliere, orientare scolara si profesionala….314 2. Clasa de elevi ca grup educational. Sintalitatea clasei de elevi……...…315 3. Consilierea psihopedagogica. orientarea scolara si profesionala: fundamente, obiective, continuturi, metodologie, cadrul institutional….317

4. Documente utilizate în managementul clasei de elevi: planul activitatii educative, fisa de caracterizare psiho-socio-pedagogica a clasei de elevi; fisa de caracterizare psihopedagogica a elevului………………….……320

5. Parteneriat si cooperare în domeniul consilierii……………………..….321

XVI. CONSILIEREA. MANAGEMENTUL CLASEI DE

ELEVI……………………………………………………………………..324

1. Delimitarea conceptelor: managementul organizatiei scolare, managementul clasei, microgrup scolar, consiliere, orientare scolara si profesionala……………………………………………………………..324

2. Clasa de elevi ca grup educational. Sintalitatea clasei de elevi………...330 3. Consilierea psihopedagogica. orientarea scolara si profesionala: fundamente, obiective, continuturi, metodologie, cadrul institutional ....332

4. Documente utilizate în managementul clasei de elevi: planul activitatii educative, fisa de caracterizare psiho-socio-pedagogica a clasei de elevi; fisa de caracterizare psihopedagogica a elevului……………………….335

5. Parteneriat si cooperare în domeniul consilierii………………………..336

PROGRAMA PENTRU DEFINITIVARE

ÎN ÎNVATAMÂNT ÎNVATATORI/INSTITUTORI………………….339

PROGRAMA PENTRU GRADUL II ÎN ÎNVATAMÂNT

ÎNVATATORI/INSTITUTORI…………………………………………356

CUVÂNT

Aparitia unui volum adresat cadrelor didactice vizând problematica pedagogica constituie o noua initiativa a colegilor nostri, care merita întreaga apreciere si consideratie. Volumul Conspecte pedagogice se adreseaza învatatorilor, institutorilor, educatoarelor si profesorilor care urmeaza sistemul de perfectionare prin grade didactice din învatamânt. El este conceput pe baza Programei de Pedagogie si elemente de psihologia copilului, aprobata de M.Ed.C, iar analiza temelor este realizata din perspectiva beneficiarilor, asa cum înteleg dânsii sa trateze un subiect posibil pentru examenul de grad.

Trebuie sa remarc un lucru extrem de valoros pentru ceea ce se întâmpla din punct de vedere publicistic si didactic. Pâna la aparitia Conspectelor pedagogice, Colegiul Universitar Pedagogic de Institutori din cadrul universitatii noastre („Aurel Vlaicu” Arad) a elaborat alte doua carti: Metodica activitatilor instructiveducative în gradinita (2004) si Didactica învatamântului prescolar (2005). A fost un proiect valoros, un prim semnal de colaborare productiva dintre învatamântul superior aradean de stat si învatamântul preuniversitar.

Volumul Conspecte pedagogice este elaborat de institutori, absolventi ai Colegiului Universitar Pedagogic din cadrul Universitatii „Aurel Vlaicu” din Arad, coordonati de cadre didactice universitare si de catre inspectori scolari. Acum, Facultatea de Stiinte ale Educatiei deschide o noua perspectiva de relationare superioara. Interesele comune se înmanuncheaza în

„produse” editoriale, sub sigla Editurii „Universitatii Aurel Vlaicu” din Arad, îmbogatindu-se literatura pedagogica de specialitate cu noi titluri. Încurajam asemenea proiecte colegiale si credem în capacitatea colegilor de a da volume din ce în ce mai valoroase, care sa sprijine devenirea profesionala a cadrelor didactice înscrise la grade, la cursurile de perfectionare sau în sistemul de autoeducatie.

Prof. Univ. dr. LIZICA MIHUT, rector al

Universitatii „Aurel Vlaicu” Arad

ÎNAINTE

Învatamântul românesc contemporan traverseaza o perioada de „reforma educationala cuprinzatoare, sistematica” (C.N.) fara precedent, întemeiata pe experienta reformelor anterioare de la noi si pe cercetarile specializate din plan international, continând reformele în toate planurile implicate: curriculum, evaluare, structura anului scolar, managementul anului scolar, finantarea unitatilor de învatamânt, conexiunile internationale, statutul elevului, pozitionarea sociala a profesiei de dascal, legislatia învatamântului, si nu în ultimul rând, formarea initiala si continua a profesorilor.

Daca reforma curriculara, aflata în plina desfasurare, „condenseaza în sine cel mai bine si conditioneaza totodata reforma educationala în ansamblul ei”(C.N.) este de asteptat ca formarea initiala, si îndeosebi formarea continua a cadrelor didactice, sa fie mai intens si mai profund influentata de schimbarile survenite în Curriculumul National si de optiunile fundamentale ale noilor politici educationale.

Învatatorii Aradului dovedesc cu prisosinta calitati si capacitati esentiale ca autori de educatie, reusind sa fie calauze în devenirea fiecarui copil, sa vegheze cu grija la „coacerea în ritm propriu a inteligentelor si inimilor.”

Consideram ca lucrarea de fata, rod al unei colaborari constructive între învatamântul preuniversitar, respectiv primar, si învatamântul universitar aradean, se înscrie în rândul lucrarilor de corelare a programelor de pregatire profesionala si certificare a competentelor cu practicile reale de lucru si cu standardele ocupationale acceptate si credibile, specifice profesiei de învatator / institutor / profesor pentru învatamântul primar, în contextul actual si de perspectiva, în spirit de maxima responsabilitate asumata pentru împlinirea dezideratelor majore ale învatamântului românesc.

 .

 Profesor, MARIUS GÖNDÖR, inspector scolar general

I. PROBLEMATICA EDUCATIEI SI

ÎNVATAMANTULUI ÎN SOCIETATEA CONTEMPORANA.

INOVATIE SI REFORMA ÎN SCOALA ROMÂNEASCA

1. Educatia. Concept, forme, functii

2. Educatia si provocarile lumii contemporane: criza mondiala a

educatiei, procese de tranzitie, solutii generale si specifice

3. Educatia si dezvoltarea durabila a societatii între exigentele prezentului si cele ale viitorului. Dinamica relatiei educatie de baza-educatie permanenta-autoeducatie

4. Inovatie si reforma în învatamântul primar românesc - finalitati, tendinte, politici si practici educationale; managementul schimbarilor în învatamânt

5. Alternative la învatamântul primar românesc

1. EDUCATIA. CONCEPT, FORME, FUNCTII.

Educatia

Educatia, etimologic provine de la „educatio” – crestere, formare; dar isi are sorgintea si în „educo-educare” – a creste a forma, a instrui; respectiv „educo-educere” – a ridica, a înalta.

Educatia însumeaza actiunile – delibereate sau nedeliberate, explicite sau implicite, sistematice sau nesistematice – de modelare si formare a omului din perspectiva unor finalitati racordate la reperele socio-economicoistorico-culturale ale arealului în care se desfasoara.

Se poate afirma ca educatia este activitatea complexa realizata în cooperare de educator si educabil (a caror rol este sanjabil) în vederea formarii si autoformarii asistate, cu scopul dezvoltarii personalitatii si sadirii unei mentalitati pozitiv-contructiviste.

Pe de alta parte educatia, în esenta, are drept scop esential scoaterea fiintei umane din starea primara, biologica si ridicarea ei spre starea spirituala, culturalizata.

Dupa M. Ionescu si V. Chis, „prin educatie desemnam un ansamblu de influente care contribuie la formarea omului ca om, respectiv actiunea de modelare a naturii umane în directia realizarii unor finalitati în temeiul unor valori sociale acceptate.”

Formele educatiei

Educatia formala – reprezinta ansamblul actiunilor sistematice si organizate, proiectate si desfasurate în institutii specializate, urmarind finalitati explicite, cu scopul formarii si dezvoltarii personalitatii umane;

 Educatia nonformala – reprezinta ansamblul influentelor educative structurate si organizate într-un cadru institutionalizat dar desfasurate în afara sistemului de învatamânt;

Educatia informala – reprezinta totalitatea influentelor educative nesistematice, neorganizate, nesubordonate unor obiective si finalitati explicite, care se exercita asupra individului.

Functiile educatiei

Dupa O. Safran educatia are o

 Functie cognitiva – de transmitere de cunostinte;

 Functie economica – de formare a indivizilor pentru activitatea productiva;

 Functie axiologica – de valorizare si dezvoltare a potentialului de creatie culturala.

Dupa I. Nicola functiile educatiei sunt:

 de selectare si transmitere a valorilor de la societate la individ; de dezvoltare a potentialului biopsihic al omului; de asigurare a unei insertii sociale active a subiectului uman.

2. EDUCATIA SI PROVOCARILE LUMII CONTEMPORANE: CRIZA MONDIALA A EDUCATIEI, PROCESE DE TRANZITIE, SOLUTII GENERALE SI SPECIFICE.

Schimbarea – element definitoriu al lumii contemporane:

 noul mileniu a mostenit multe probleme sociale, economice si politice care sunt departe de a-si fi gasit solutia, desi au marcat în mare masura ultima jumatate de secol: problemele se agraveaza, se multiplica, se globalizeaza;

 multe tari au depasit stadiul subdezvoltarii, iar standardele de viata au crescut continuu, în proportii care difera de la o tara la alta;

 progresul a adus cu sine si sentimentul deziluziei care pare a fi dublat de o anumita confuzie a unei ,,societati globale care duce o lupta chinuitoare pentru a se naste” (J.Delors);

 valul schimbarilor si al noutatilor care asalteaza viata umanitatii si a fiecarei colectivitati umane a facut necesare nu numai strategii globale corelate, internationale, interdisciplinare, intersectoriale, ci si educatie pentru schimbare.

Problematica lumii contemporane:

 cresterea în cifre a numarului saracilor, a analfabetilor, a somerilor, a

tinerilor;

 degradarea mediului înconjurator si a resurselor naturale; degradarea starii de sanatate a populatiei; exacerbarea terorismului, rasismului si intolerantei;

 în tarile europene asistam la o scadere a indicilor natalitatii si la îmbatrânirea populatiei;

 în tarile din Africa si Asia expansiunea demografica este un fenomen cu implicatii cu atât mai grave cu cât conditiile economice din aceste tarii sunt mai vitrege, nivelul de trai e mai scazut, iar analfabetismul cunoaste cote ridicate.

 Analfabetismul este una dintre cele mai grave probleme:

- analfabeti sunt cei care nu stiu sa scrie si sa citeasca si cei care au deficiente în cunostintele si deprinderile de baza (analfabetismul functional);

- datorita expansiunii tehnologice si a internetului se poate vorbi si de analfabetism computerial.

 Aceste probleme se impun atât prin caracterul lor complex, grav, persistent si presant, cât si prin dimensiunile lor globale, având o evolutie rapida si greu previzibila (G.Vaideanu).

Prioritati de actiune pentru rezolvarea unora dintre problemele lumii contemporane:

 apararea pacii; salvarea mediului; propagarea democratiei;

 refacerea unitatii spirituale a Europei în scopul întaririi unitatii sale economice si politice.

Rolul educatiei în ameliorarea problemelor lumii contemporane:

 educarea tinerei generatii în spiritul respectarii diversitatii, a protejarii mediului;

 constientizarii acesteia privind pericolele si efectele actiunilor nesabuite;

 formarea priceperilor si deprinderilor de actiune controlata si de interventie;

 educatia nu poate face totul si nu poate fi supraestimat potentialul acesteia pentru ameliorarea problemelor, fiind necesara o actiune conjugata cu celelalte subsisteme ale sistemului social: cel economic, politic, cultural.

Necesitatea schimbarii în educatie:

 -trunchiul comun de competente de baza (cunostinte, deprinderi, atitudini si valori) nu mai poate fi garantat pe toata durata vietii deoarece cunostintele se depreciaza rapid datorita evolutiei cunoasterii, a tehnologiei si a organizarii social politice;

 -socializarea exclusiv prin educatie formala are limite importante în conditiile în care azi se vorbeste tot mai mult despre socializare secundara, realizata prin interactiunea institutiilor formale de învatamânt cu alte medii educative, iar noile medii de învatare sunt tot mai atractive si mai frecvente la elevi;

- formarea profesionala initiala se decaleaza si se depreciaza rapid in comparatie cu evolutiile pietei muncii;

 -actiunea emancipatoare a institutiilor educationale a devenit limitata datorita ofertelor de exprimare si manifestare a libertatilor individuale pe care le propune societatea civila.

 Criza educatiei:

Definire:

 decalajul dintre rezultatele învatamântului si asteptarile societatii.

 Aspectele evidentiate ca circumscriind criza educatiei sunt: inadaptarea produselor umane si a competentelor lor socioprofesionale la nevoile vietii sociale si ale pietei muncii;

- scoala are un randament scazut exprimat în insuccesul si în abandonul scolar în crestere;

 -eficacitatea este scazuta, exprimata în costuri ridicate comparativ cu fragilitatea competentelor profesionale formate, atestate de diplomele eliberate;

 -pot fi crize generale de sistem sau crize partiale (criza spatiului scolar, a personalului didactic, criza curriculara);

 -afluxul progresiv de elevi la toate treptele de învatamânt, scolile neavând capacitate adecvata de cuprindere.

Parametrii pentru identificarea situa tiilor de criza: informatia privind învatamântul; administrarea structurilor; relatia educatori-elevi; continutul programelor si metodelor pedagogice; mijloacele materiale si cooperarea internationala. Adaptarea la efectele si provocarile globalismului economic, informational, politic etc. presupune depasirea principalelor tensiuni care, chiar daca nu sunt noi, vor ocupa un loc central în problematica secolului al XXI-lea:

-tensiunile dintre global si local: oamenii trebuie sa devina, treptat, cetateni ai planetei, fara a-si pierde radacinile si continuând sa joace un rol important în viata propriilor natiuni si comunitati locale;

 -tensiunea dintre universal si individual: cultura este continuu globalizata, dar în prezent acest proces nu s-a încheiat. Nu putem sa ignoram nici promisiunile, nici riscurile acestei globalizari, iar neglijarea caracterului unic al fiintei umane, ca individ, nu este nicidecum un risc minor. Fiecare individ în parte trebuie sa-si aleaga propriul viitor si sa-si atinga potentialul maxim în cadrul traditiilor si al propriei culturi, cultura care, daca nu suntem atenti, poate fi pusa în pericol de progresul lumii contemporane;

 -tensiunea dintre traditie si modernitate, care constituie o parte a aceleiasi probleme; cum este posibil sa ne adaptam la schimbare fara a întoarce spatele trecutului, cum poate fi câstigata autonomia, ca element complementar a liberei dezvoltari a celorlalti, si cum poate fi asimilat progresul stiintific? În acest spirit trebuie abordate provocarile noilor tehnologii informationale;

- tensiunea dintre considerentele pe termen scurt si cele pe termen lung: aceasta a existat întotdeauna, dar astazi este sprijinita de predominanta efemerului, a clipei, într-o lume în care abundenta informatiilor si a emotiilor trecatoare tine în permanenta în centrul atentiei problematica imediata. Opinia publica doreste raspunsuri si solutii rapide; în timp ce rezolvarea multor probleme cere multa rabdare si o strategie pentru reforma negociata, concertata.. În aceasta situatie intervin politicile educationale;

- tensiunea dintre nevoia competitiei, pe de o parte, si grija pentru egalitatea sanselor, pe de alta parte: aceasta este o problema atât pentru factorii de decizie din sfera economicului si a socialului, cât si cei din domeniul educatiei, înca de la începutul secolului. Uneori s-au oferit solutii, dar ele nu au trecut proba timpului. Aceasta a condus la regândirea si actualizarea conceptului de educatie permanenta, pentru a pune de acord trei factori: spiritul concurential, care constituie stimulentul; cooperarea, care confera forta si solidaritatea, care uneste;

- tensiunea dintre expansiunea extraordinara a cunoasterii si capacitatea fiintei umane de a o asimila. Deoarece planurile de învatamânt sunt supuse unei presiuni din ce în ce mai mari, orice strategie clara a reformei trebuie sa implice anumite optiuni, acestea din urma trebuind sa tina în permanenta cont de trasaturile de baza ale unei educatii elementare, care îi învata pe elevi cum sa-si îmbunatateasca viata prin cunoastere, prin experienta si prin dezvoltarea propriei culturi;

- tensiunea dintre spiritual si material: deseori fara sa-si dea seama si fara sa exprime acest lucru, lumea tânjeste dupa un ideal si dupa valori pe care le vom califica drept „morale”. Astfel, educatia are rolul de a-l încuraja pe fiecare individ în parte sa actioneze conform propriilor traditii si convingeri si în deplinul respect al pluralismului, sa îsi ridice mintea si spiritul pe planul universalului si într-o anumita masura, sa îsi depaseasca propriile limite.

Aceasta din urma tensiune are semnificatii deosebite în societatea postmoderna, în care se cauta remedii pentru efectele alienante ale societatii de consum modern, uneori în detrimentul valorilor morale si spirituale. Individul postmodern doreste sa faca ceva semnificativ, munca este mai de graba orientata de respectarea valorilor umane, de autorealizare, de dezvoltare a propriului potential, decât de obiective materiale; nu-i place controlul ci autoexprimarea. Este motivul pentru care se considera ca misiunea educatiei în secolul XXI este de a permite fiecaruia dintre noi, fara exceptie, sa-si dezvolte talentul si sa-si valorifice la maximum potentialul creativ, inclusiv responsabilitatea pentru propria viata si pentru atingerea scopurilor personale (J. Delors).

Analiza sistemului de educatie prin grila postmodernitatii (E. Paun):

 -scoala contemporana functioneaza ca o scoala caracteristica epocii moderne, si nu celei post-moderne în care, de fapt traim;

 -practica scolara e dominata, în mare masura, de paradigma modernitatii, cu manifestari de genul: focalizarea pe dimensiunea instrumentala a procesului de învatamânt; accentuarea si valorizarea excesiva a functiei informative în raport cu functia formativa; ignorarea faptului ca în scoala nu exista doar situatii care pot fi supuse planificarii, ci si situatii noi, neobisnuite pentru care se impun abordari noi nespecifice, nonconventionale, creative;

 -evaluarea standardizata si riguroasa care masoara performantele elevilor si îi clasifica pe acestia în functie de rezultate;

- normele standardizate, regulile impersonale si generale la care este supus elevul, sistemul de pedepse si recompense.

Caracteristicile deschiderii scolii spre post-modernitate:

 -militeaza pentru educatia centrata pe persoana si pentru revalorizarea dimensiunii subiective a actului educational;

 -considera ca, data fiind complexitatea fiintei umane, conduitele celor implicati în actul educational nu sunt întotdeauna predictibile si rationale;

 -pune în evidenta rolul major al dimensiunii subiectiv-afective în relatia educationala, relatie în care elevul si profesorul sunt considerati în integralitatea personalitatii lor;

sustine abordarea conform careia profesorul nu lucreaza asupra elevilor, ci cu elevii si pentru acestia;

 -considera elevul într-un permanent proces de devenire, de construire a statutului si rolurilor sale;

 -ne propune o viziune diferita asupra curriculum-ului în sensul ca încearca sa depaseasca limitele actualei teorii curriculare care este prescriptiva, normativa si formalizata, prin abordarea curriculum-ului în termeni de cultura, în sensul integrarii acesteia într-un spatiu cultural care este clasa de elevi, prin reelaborarea, reconstruirea si negocierea curriculum-ului.

Impasul învatamântului contemporan este provocat de trei categorii de explozii:

- explozia cunostintelor (datorata dezvoltarii stiintei si tehnicii imensa cantitate de informatie depaseste posibilitatile de asimilare oferite de tehnicile de instruire din trecut);

 -explozia demografica (cu toata extinderea structurala din ultimele decenii, învatamântul nu poate face fata cererii de educatie, ritmului de crestere a populatiei);

 -explozia aspiratiilor (chiar si oamenii simpli aspira la educatie de nivel înalt, si ca reflex al profilului ocupational cu competente tot mai complexe cerute de piata muncii; cu alte cuvinte reclama egalitatea de sansa, indiferent de mediul social sau geografic de provenienta, nu numai egalitate de acces) (I. G. Stanciu).

Solutii generale si specifice la nivel mondial:

 -ameliorarea si adaptarea functionarii sistemului scolar, atât la nivel structural, cât si al practicilor propriu zise;

- inovatii în conceperea si desfasurarea proceselor educative (inovarea continuturilor, în sensul selectarii cunostintelor cu valoare formativa, dar si a metodelor de predare si evaluare, reducerea rupturilor structurale sau functionale);

 -valorificarea specificului individual al elevilor; ameliorarea formarii initiale si continue a cadrelor didactice; eficientizarea managementului institutiilor de învatamânt; introducerea noilor tipuri de educatii în programele scolare în scopul largirii ariei si continuturilor educatiei;

 -întarirea legaturii dintre actiunile scolare si extracuriculare; amplificarea conlucrarii dintre cadrele didactice, elevi, parinti si responsabilii de la nivel local; întarirea parteneriatelor educationale;

 -organizarea de mobilitati si de schimburi de informatii între statele europene asupra politicilor educationale si practicilor pedagogice actuale;

-regândirea procesului de educatie în privinta orientarii, dimensionarii, instrumentalizarii elementelor de continut, în vederea integrarii tinerilor cu succes în viata profesionala si sociala (J. Delors).

Noua ordine internationala reclama educatia pentru schimbare ca pregatire anticipativa si ca asimilare a ritmurilor alerte cu formarea încrederii în propriile resurse si în continuitate (G.Vaideanu).

3. EDUCATIA SI DEZVOLTAREA DURABILA A SOCIETATII ÎNTRE EXIGENTELE PREZENTULUI SI CELE ALE VIITORULUI.

 DINAMICA RELATIEI EDUCATIE DE BAZA - EDUCATIE

 PERMANENTA - AUTOEDUCATIE

Interdependenta educatie – crestere socio-economica:

- sub presiunea progresului tehnologic si a modernizarii, a necesitatii cresterii productivitatii, cererea de educatie a crescut foarte mult, evidentiindu-se legatura directa dintre resursele umane calificate si productivitate, inovare;

- evolutia si dezvoltarea lumii contemporane sunt dependente, în proportie semnificativa, de modul în care educatia poate satisface cerintele acestei dezvoltari;

 -sistemul educational are propria logica de filtrare, interpretare si traducere a cerintelor sociale în abordari educationale, logica ce decurge deopotriva din dezvoltarea si evolutia sa istorica, dar si în evolutiile socio-economice (E.Paun);

 -sistemul educational este componenta strategica a dezvoltarii economico-sociale deoarece este cel care produce competente, formeaza resursele umane, nu numai în sensul unei pregatiri vocationale, ci si în sensul formarii unor caractere, a promovarii unor capacitati inovatoare si autoformative, care permit pregatirea continua a fortei de munca si prin aceasta flexibilitatea adaptarii la schimbarile tehnologice si stiintifice;

 -prin formarea profesionala, morala si psihosociala a individului, prin modelele de actiune sociala pe care le ofera, învatamântul influenteaza direct inovarea si dezvoltarea sociala, având explicit functia de inovare si dezvoltare sociala, dar totodata si un rol stabilizator în societate (E. Paun);

- indirect, prin cunostintele si valorile transmise, prin maniera de accesibilizare a stiintei, în masura în care formeaza si dezvolta atitudini, abilitati, capacitati obiectivate în comportamente sociale, scoala este cea care nu numai ca propaga descoperirile stiintifice si traditiile culturale, ci si cea care contribuie la elaborarea si recrearea lor, la transpunerea lor în practica;

 -dezvoltarea trece prin educatie. Dezvoltarea se face cu ajutorul educatiei sau nu se va realiza deloc” (G. Vaideanu).

Necesitatea cresterii nivelului de educatie:

- individul este singura resursa inepuizabila de productie si inovare stiintifica si culturala;

 s-a demonstrat totodata ca investitia în educatie este cea mai rentabila investitie, cu un profit mai mare decât cel al bancilor sau al oricarui sector productiv, dar este o investitie care se amortizeaza pe termen mediu si lung, pe parcursul vietii profesionale, productive a individului. Graitoare sunt dezvoltarile economice si stiintifice, de exemplu din Japonia postbelica, care a adoptat strategia relansarii economice si sociale prin investitia în educatie si în individ în primul rând;

 -aceasta dezvoltare este dependenta de dezvoltarea sectorului economic deopotriva, deoarece o forta de munca supracalificata, care nu are unde lucra si produce, poate doar sa mareasca rândurile somerilor sau sa emigreze spre tari care îi pot satisface aspiratiile

socio-profesionale;

 -este mai ieftin si mai eficient sa oferi tinerilor o educatie initiala de calitate decât sa realizezi ulterior pregatire pentru remedierea situatiei lor sociale ca someri adulti (The Economist, 1996);

 -este mai putin costisitoare educatia decât lipsa de educatie, argumentul fiind ca un individ care nu a dobândit nivelul de calificare care sa-i permita sa se integreze activ în viata sociala si sa-si asigure subzistenta, costa mult mai mult statul prin asistarea sociala pe care trebuie sa i-o acorde, fie ca somer, fie ca detinut din rândul acestor persoane selectându-se cei mai multi delicventi care recurg la mijloace ilicite pentru a supravietui. În conditiile în care oamenii si în special elevii sunt acaparati de avalansa tehnologica si de dominanta valorilor economice asupra celor culturale si spirituale, în conditii în care „a avea devine mai important decât a fi” (E. Paun).

Rolul scolii în adoptarea unei viziuni axiologice si umaniste în educatie si societate pentru a evita riscul depersonalizarii si alienarii tehnologice a indivizilor:

 -unul dintre principalele scopuri ale educatiei este, sa ajute umanitatea sa îsi tina sub control propria dezvoltare. Educatia trebuie sa le permita tuturor, fara exceptie, sa-si ia destinul în propriile mâini si sa contribuie la progresul societatii în care traiesc;

 -chiar daca oamenii trebuie sa profite de orice ocazie pentru a învata sau a se autoperfectiona, ei nu vor putea folosi cum se cuvine toate aceste resurse potentiale fara a fi primit în prealabil o educatie fundamentala solida;

- scoala ar trebui sa impulsioneze atât dorinta, cât si placerea de a învata, sa potenteze capacitatea de a învata cum sa înveti si de a stimula curiozitatea intelectuala;

 nu exista înlocuitor pentru relatia profesor-elev, relatie care se sprijina pe autoritate si se dezvolta prin dialog;

 -accentul începe sa fie pus pe necesitatea reîntoarcerii la educatie, pentru a putea face fata situatiilor noi care apar în viata personala sau în sfera muncii;

- fiecare individ trebuie sa fie pregatit sa profite de ocaziile de a învata care i se ofera de-a lungul vietii, atât pentru a-si largi orizontul cunoasterii, cât si pentru a se adapta la o lume în schimbare, complexa.

Tipuri fundamentale de învatare, necesare pe parcursul vietii:

- a învata sa stii, ceea ce înseamna dobândirea instrumentelor cunoasterii, adica a învata cum sa acumulezi cunostinte, grefate pe cunostintele generale si de specialitate suficient de cuprinzatoare;

- a învata sa faci, astfel încât individul sa intre în relatie cu mediul înconjurator, sa actioneze cu îndemânare;

- a învata sa traiesti împreuna cu altii, pentru a coopera cu alte persoane, participând la activitatile umane;

 -a învata sa fii, sa devii, pentru a-ti dezvolta personalitatea si a fi capabil sa actionezi cu o autonomie crescânda, judecând prin prisma propriei scari de valori si conceptii si asumându-ti raspunderea (J. Delhors).

Competente de baza de care trebuie sa dispuna fiecare individ:

 abilitarea individului cu capacitatea de a comunica, cu spirit de

echipa, de initiativa; capacitatea de asumare a responsabilitatilor;

 abilitati de mânuire a calculatorului; limbile straine; cultura tehnologica; spiritul antreprenorial; competente sociale.

Fiecare trebuie sa detina aceste competente de baza cel putin la nivel minimal pentru a putea participa eficient la viata profesionala, familiala, si comunitara, dar si pentru a putea învata de-a lungul întregii vieti.

Necesitatea realizarii unei culturi a învatarii de-a lungul întregii vieti; este o cerinta intrinseca a societatii de astazi si de mâine, o societate educationala, în care serviciile de sprijin ale individului pentru demersurile formative ale individului sunt absolut necesare, oportunitatile de educatie trebuind sa fie accesibile si în proximitatea individului;

 este modalitatea prin care, indiferent care vor fi evolutiile si schimbarile sociale, individul va putea sa participe la realizarea lor si chiar sa le anticipeze. ? Educatia permanenta:

Definitie:

 apare ca un concept integrator, ce înglobeaza toate dimensiunile actului educativ, atât în temporal (toata durata vietii, din copilarie, pâna la vârsta a treia), cât si în plan spatial, articulând toate influentele educationale exercitate într-o organizare formala (în sistem scolar), non-formala sau informala.

 Forme ale educatiei permanente

Educatia adultilor:

 nu mai este vazuta ca un simplu supliment sau ca o prelungire a educatiei din tinerete, ci apare ca o completare, continuare, perfectionare, si individualizare a formarii personale initiale;

 vizeaza aspecte mai generale, dimensiuni educationale variate, necesar a fi acoperite (civica, de timp liber, cultura, pentru grupurile marginalizate social sau interventii educative specifice diferitelor grupuri de adulti batrâni, femei casnice, someri, emigranti, minoritari etc.).

Educatia continua:

 vizeaza continuarea pregatirii de-a lungul carierei profesionale (fie pentru actualizarea cunostintelor si a competentelor, fie pentru perfectionare, fie pentru recalificare, fie pentru reorientare si reintegrare profesionala);

 în toate societatile civilizate participarea la viata comunitara atrage dupa sine nevoia de învatare continua (S.Sava). Factorii determinanti ai educatiei permanente pot fi sintetizati astfel (R.H.Dave):

 datorita revolutiei stiintifice si tehnice care a generat explozia informationala si perisabilitatea crescânda a cunostintelor, educatia si formarea nu se mai pot limita la anii scolaritatii ci trebuie sa se

 întinda pe tot parcursul vietii;

 pentru a facilita adaptarea la schimbare, educatia trebuie sa îsi elaboreze un sistem de obiective, continuturi si metode menit sa ajute oamenii si societatea în procesul de adaptare sociala, profesionala si

 culturala;

 schimbarile survenite la nivel economic, social, stiintific, politic, cultural, familial si profesional impun adaptari si readaptari rapide care necesita eforturi crescute si permanente din partea tuturor

 persoanelor;

 evolutiile demografice indica scaderea natalitatii si cresterea numarului persoanelor în vârsta, care trebuie sa beneficieze de programe de educatie permanenta pentru a ramâne activi, productivi si creatori chiar si dupa parasirea câmpului muncii pentru a nu deveni o sursa de regres social din cauza neîntelegerii si neadaptarii adecvate la schimbari, a lipsei de receptivitate la nou;

 educatia trebuie conceputa ca o formare totala a omului, modelând multiplu si complex personalitatea fiecarui individ pe parcursul întregii sale existente, de exemplu prin facilitarea utilizarii eficiente a timpului liber care a devenit o realitate ambigua în societatea contemporana.

 având mai mult timp liber la dispozitie, datorita tehnologizarii, oamenii se pot concentra asupra activitatilor extraprofesionale si asupra propriei realizari, participând la activitati cu scop educational mai mult sau mai putin explicit, cu atât mai mult cu cât educatia este un proces multidimensional, care nu se limiteaza la acumularea de cunostinte si care nu cade exclusiv în sarcina sistemului educational (J.Delors).

Necesitatea multiplicarii institutiilor care ofera programe educationale pentru adulti:

 institutii care îsi extind rolul educational: muzee, biblioteci, teatre; pregatirea la locul de munca înregistreaza un caracter mai sistematic, cu tendinte de institutionalizare;

 educatia a devenit o comoditate ca oricare alta, ca orice serviciu pentru care platesti pentru al avea;

 vorbim de piata educationala concurentiala, deci necesar a fi calitativa si adoptata cererii; indivizii intra mai târziu pe piata muncii pentru a dobândi nivele superioare de educatie, iar cu cât sunt mai instruiti, cu atât doresc sa mearga mai departe;

 educatia pe parcursul întregii vieti este un proces permanent, cu de îmbogatire si adaptare a cunoasterii si abilitatilor fiecarui individ, de potentare a capacitatii sale de a judeca si de a actiona, asigurând premise participarii active si responsabile a indivizilor la progresul societatii.

 Dimensiunile educatiei adultilor:

 educatia în scop de recalificare, de perfectionare, pentru reducerea somajului;

 educatia pentru reintegrare sociala a grupurilor marginalizate social; educatia civica si interculturala;

 educatia pentru reducerea analfabetismului functional sau computerial.

Politica educationala privitor la educatia adultilor:

 declararea anului 1996 ca An European al Învatarii Permanente; la Conferinta Generala UNESCO de la Hamburg, din 1997 se defineste conceptul de educatie a adultilor si se afirma obiectivele educatiei adultilor:

q dezvoltarea autonomiei si a simtului responsabilitatii individului;

q abilitarea adultilor pentru a face fata transformarilor care afecteaza economia, cultura, si societatea în ansamblul sau;

q promovarea unei participari creative a cetatenilor la viata colectivitatii.

 Mutatii la nivelul viziunii despre educatie:

 obiectivul educatiei nu va mai fi învatarea ci a învata cum sa înveti, cum sa cauti si sa utilizezi eficient informatia de care ai nevoie pentru a trai în societate în armonie cu indivizi diferiti;

 ca participant activ la procesul de educatie permanenta, beneficiarul acestui tip de educatie înceteaza sa mai fie obiectul pasiv al educatiei, pentru a deveni subiectul ei activ;

 este necesara crearea si adoptarea unei metodologii didactice inovative care sa favorizeze participarea fiecarui individ la propria formare. Se constata diversificarea si extinderea metodelor activparticipative cu impact formativ, generate în sistemul educatiei

adultilor la toate nivelurile educationale;

 deplasarea procesului de învatamânt de la informare la formare, de la memorizare la rationament de la învatare mecanica la învatare creativa;

 patrunderea în educatia de toate nivelurile a tehnologiei didactice moderne (sisteme audiovizuale multimedia, învatare asistata de calculator, internet etc.) (I. Jinga);

 se schimba rolul si functiile cadrului didactic, acesta devenind consilier si facilitator al învatarii, îndrumator si stimulator al efortului de învatare si formare a copiilor, tinerilor si adultilor;

 autoeducatia este înteleasa ca o „activitate constienta, planificata si sistematica desfasurata de catre fiinta umana în scopul autoperfectionarii propriei personalitati si formarii de noi deprinderi si competente în vederea adaptarii eficiente la specificul societatii prezente si viitoare” (A. Barna).

4. INOVATIE SI REFORMA ÎN ÎNVATAMÂNTUL PRIMAR ROMÂNESC-FINALITATI, TENDINTE, POLITICI SI PRACTICI EDUCATIONALE.

MANAGEMENTUL SCHIMBARILOR ÎN ÎNVATAMÂNT.

Trecerea de la un sistem economic centralizat la o economie de piata presupune mutatii structurale cu efecte directe sau indirecte asupra sistemului de învatamânt: formarea unei clase sociale mijlocii, revalorizarea conceptelor de merit, performanta excelenta, competitivitate, crearea unei noi piete a fortei de munca datorita aparitiei de noi profesiuni.

v Reforma educatiei Definitie:

• reforma educatiei presupune o transformare globala, profunda si relevanta a sistemului educativ, conceputa si aplicata în functie de exigentele societatii actuale si viitoare, dar si în functie de aspiratiile

celor care sunt beneficiarii acestui sistem: elevii, studentii, adultiiparintii, societatea în general.

Restructurarea sistemului de învatamânt vizeaza urmatoarele pârghii de actiune:

• managementul educational;

• articularea unui cadru legislativ armonizat, flexibil si coerent;

• diversificarea surselor de finantare;

• îmbunatatirea sistemului de formare si perfectionare a cadrelor didactice;

• promovarea cadrului necesar dezvoltarii unor parteneriate interactive si eficiente între scoala si agentii sociali.

Reforma presupune transformarea elementelor definitorii ale sistemului (S.Cristea):

• finalitatile educatiei: reforma sistemului de învatamânt implica reorientarea finalitatilor educatiei în plan microstructural si macrostructural, fiind un proces obiectiv si absolut necesar în conditiile modificarilor sociale;

• structura de organizare si functionare a sistemului de învatamânt marcheaza interdependenta dintre nivelurile si treptele scolaritatii, sa asigure unitatea sistemului, interactiunea dintre subsisteme si deschiderea spre societate a sistemului;

• continutul procesului de învatamânt presupune elaborarea unui nou curriculum adaptat finalitatilor actuale ale învatamântului;

• sunt necesare o succesiune de inovatii care se produc în cadrul unui sistem unitar si echilibrat, supus schimbarilor periodice, atât din punct de vedere structural, cât si functional, în vederea orientarii si coordonari pe termen lung a diverselor elemente ale unui sistem de învatamânt (S.Cristea):

 inovatiile pot fi evaluate doar în raport cu obiectivele respectivului sistem de învatamânt, în strânsa legatura cu consolidarea sau individualizarea învatarii, cu elaborarea superioara a programelor de învatamânt si implica modificarea corespunzatoare a atitudinilor si activitatilor personalului didactic;

 sunt determinate de cerintele economice de forta de munca, de schimbarile aparute în diverse profesii, de mutatiile în structura sociala si are menirea de a ameliora inegalitatea de sanse sau-si accesul la oportunitatile educationale.

• este necesar sa facem deosebirea dintre schimbare si inovatie: inovatia are un caracter deliberat, planificat si voluntar al carei obiectiv este sa determine instalarea, acceptarea si aplicarea unei schimbari. Schimbarile în educatie se produc mai încet pentru ca educatia este un domeniu în care nu se produce niciodata o ruptura neta între nou si vechi, procesele de adoptare a unor noi idei sau practici si de acomodare a acestora la structurile si conceptiile existente sunt prin natura lor lente si treptate (A.M.Hubermann).

v Planificarea strategica, principalul instrument de eficientizare a învatamântului

 Definitie:

• planificarea strategica a învatamântului si educatiei ofera un set de instrumente si tehnici pertinente pentru elaborarea si pilotarea

proiectelor de reforma si pentru o prognoza realista a viitorului scolii pe termen scurt.

Directii generale pentru dezvoltarea unei planificari strategice (I.Neacsu):

• în procesele de reforma prevaleaza „factorii de calitate”: structura si functionalitatea scolii ca institutie sociala, preocupari pentru dezvoltare institutionala de scurta, medie si lunga durata;

• continuturile informationale sunt centrate pe aspecte specifice adaptate noului tip de societate si respecta principiul conformitatii cu psihologia celor care învata;

• dezvoltarea resurselor umane vizeaza cadrele didactice solid pregatite si motivate pentru o actiune educationala eficienta si coerenta;

• factorul metodologic si strategic este centrat pe metode si tehnici didactice destinate optimului performantial în învatamântul de toate gradele.

Obiectivele prioritare ale politicilor educationale în ultimii 5-10 ani

 (C.Bârzea):

• democratizarea sistemului educativ se refera la tendinta permanenta spre mai multa deschidere, flexibilitate si descentralizare a sistemelor educative, spre mai multa eficienta în realizarea educatiei pentru toata populatia;

• ameliorarea calitatii învatamântului are în vedere eficientizarea procesului educativ si implica realizarea obiectivelor pedagogice la nivelul de performanta propus prin cresterea eficientei interne si externe a învatamântului, prin modernizare, inovatie si restructurare;

• cresterea rolului social al educatiei vine în întâmpinarea provocarilor si problemelor pe care le implica un proces de tranzitie îndelungat, în special în sensul schimbarii competentelor, atitudinilor mentalitatilor, relatiilor sociale si comportamentelor cotidiene;

v Alte elemente de care trebuie sa se tina seama în realizarea reformei

 Blocaje în realizarea schimbarilor în educatie:

• criza politicii educative se refera la lipsa obiectivelor clar definite ale reformei si a consensului în acest sens. Elaborarea politicii nationale în domeniul educatiei revine ministerului de resort;

• criza de auto-cunoastere semnifica absenta unei diagnoze complete si obiective asupra situatiei învatamântului românesc;

• criza de cunoastere se refera la necunoasterea sau la insuficienta cunoastere a alternativelor reformatoare si la lipsa competentilor în domeniul managementului schimbari în educatie; criza resurselor umane este generata de criza sistemului de formare si perfectionare a cadrelor didactice si de incapacitatea motivarii corpului profesoral;

• criza conducerii se refera la centralizarea structurilor de decizie si gradul redus de participare a diferitilor actori sociali si a cadrelor didactice în elaborarea de solutii si la luarea deciziilor;

• criza financiara este determinata de insuficienta resurselor financiare alocate învatamântului si de utilizarea ne-eficienta a acestora. Perioadele de reforma antreneaza costuri mai ridicate si necesita, pentru succesul schimbarii, cel putin 6-7% din PIB;

• criza capacitatii de proiectare se refera la lipsa de coerenta si articulare a liniilor generale de dezvoltare a educatiei si, în special, la proiectarea reformei. Trebuie sa se puna accent pe planificarea inovatoare care are ca scop favorizarea reformei prin elaborarea de obiective si strategii, programe si proiecte, prin implementarea si evaluarea rezultatelor acestora pe baza unor studii de diagnoza si nu pe planificarea de rutina.

Cauzele esecului reformei (A.Miroiu):

• exacerbarea traditiei educatiei românesti din perioada dinainte de comunism, valorizarea traditiei românesti asociindu-se cu refuzul metodelor occidentale;

• calitatea de exceptie a scolii românesti, care se asociaza cu sentimentul ca scoala îsi este autosuficienta, ca nu trebuie sa se deschida spre mediul comunitar, economic, social si politic. evolutii demografice caracterizate prin scaderea populatiei, modificarea pe vârste a populatiei, în sensul cresterii numarului persoanelor de vârsta a treia, exodul de inteligenta si migratia de la sat spre centrele urbane;

O raportare critica la realitatile actuale si o viziune pe termen lung trebuie sa fie componentele esentiale ale oricarei politici educationale. Reforma educationala are în vedere urmatoarele directii (Marga):

 reducerea cantitatii informationale a programelor de învatamânt si compatibilizarea europeana în domeniul curricular;

 convertirea învatamântului reproductiv într-unul de factura creativa; replasarea cercetarii stiintifice la baza studiilor universitare; ameliorarea infrastructurii si generalizarea comunicatiilor electronice; crearea de parteneriate productive între scoli si universitati, pe de o parte si între institutiile de învatamânt si mediul economic, administrativ si cultural;

 managementul educational orientat spre competitivitate si performanta; integrarea în retelele internationale ale institutiilor de învatamânt. Principalele conditii ale succesului reformelor educationale actuale sunt (A.Miroiu):

 multiplicarea agentilor schimbarii, participarea tuturor actorilor educatiei la proiectarea si implementarea reformelor;

 difuzarea inovatiilor prin preluarea experientelor de succes, înscrierea voluntara a scolilor în cadrul retelelor schimbarii, stimularea

parteneriatelor între scoala si societatea civila;

 dirijarea de tip strategic a reformelor de catre managementul superior

al schimbarii institutiilor de învatamânt;

 disparitia faliei dintre cercetare si practica educationala;

 facilitarea implicarii profesorilor si scolilor în rezolvarea propriilor probleme;

 diminuarea rezistentei la schimbare prin consultanta si prin asigurarea

 suportului pedagogic necesar multiplicarii inovatiilor.

? Modalitatile practice de introducere a „noilor educatii” în curriculumul scolar (G.Vaideanu)

Modificari la nivelul documentelor scolare (plan cadru, programe): introducerea de noi discipline centrate pe un anumit tip de educatie; crearea de module specifice cu caracter interdisciplinar în cadrul disciplinelor traditionale tehnica „approche infusionelle” (care are în vedere introducerea unor dimensiuni ale problemelor societatii contemporane în disciplinele traditionale); Constituirea unor noi tipuri de educatii:

• Educatia pentru democratie si drepturile omului poate fi înteleasa ca reactie la atacurile împotriva democratiei din partea extremismului politic caracterizat prin xenofobie, rasism, antisemitism, violenta dar si ca o cale pentru dezvoltarea societatii democratice prin încurajarea reflectiei critice, respectarii drepturilor omului, acceptarii punctelor de vedere diferite si învatarea unor strategii non-violente de rezolvare a conflictelor. Se urmareste cultivarea valorilor importante pentru umanitate în ansamblul sunt, a initiativei, a creativitatii, a liberei exprimari, formarea de atitudini si comportamente de implicare civica si de solidaritate;

• Educatia pentru pace se bazeaza pe promovarea valorilor fundamentale ale vietii, libertatii, tolerantei, solidaritatii si egalitatii între sexe, etnii si religii. Educatia pentru pace presupune formarea de atitudini pozitive reflectate în relatii de armonie, cooperare si ajutor reciproc între indivizi, comunitati si state, formarea elevilor în spiritul întelegerii, cooperarii, tolerantei, respectului fata de om ca valoare sociala suprema si încrederii în destinul umanitatii si valorile umane;

• Educatia ecologica sau educatia relativa la mediu urmareste sa formeze indivizilor un punct de vedere obiectiv asupra realitatii, sa-i incite la participare, constientizând faptul ca evolutia mediului înconjurator si viata generatiilor viitoare depinde de optiunile lor. Prin acest tip de educatie se vizeaza dezvoltarea constiintei si a simtului responsabilitatii fiintei umane în raport cu mediul si problemele sale, asimilarea de cunostinte, formarea de atitudini si valori ecologice, dezvoltarea de instrumente de analiza si actiune pentru a preveni si corecta neajunsurile provocate mediului.

• Educatia pentru sanatate consta într-un ansamblu de actiuni sistematice, explicite, directionate valoric si finalist, desfasurate întrun cadru organizat, în scopul înlaturarii carentelor informativeducative, prin dobândirea unor cunostinte medicale corecte si cu aplicabilitate practica, referitoare la constiinta de stare de sanatate si boala, reguli de igiena si masuri profilactice. Principalele aspecte abordate de educatia pentru sanatate se refera la igiena individuala, igiena si educatia sexuala, educatia alimentara-nutritionala, igiena mediului ambiant, combaterea toxicomaniilor, igiena mentala;

• Educatia interculturala reprezinta acea forma a educatiei care are ca scop sensibilizarea elevilor la respectarea diversitatii, la toleranta si solidaritate, vizând pregatirea cetateanului pentru a trai într-o societate multiculturala. Perspectiva interculturala de concepere a educatiei poate sa duca la atenuarea conflictelor si la atenuarea violentei în scoala prin formarea competentelor de comunicare si de cooperare, a tolerantei fata de opinii diferite, a aptitudinii de stapânire a emotiilor primare si de evitare a altercatiilor si prin luarea deciziilor în comun în chip democratic;

• Educatia pentru comunicare si mass-media este corelata cu preocuparea pentru respectul fata de valorile umanitatii, cu respingerea violentei, pornografiei si discriminarii si cu formarea unei atitudini critice fata de aspectele nonartistice si nonvalorice, generate de interese comerciale, formarea unei atitudini selective si responsabile fata de informatie, utilizarea modalitatilor optime de formare si comunicare, formarea si dezvoltarea capacitatii de valorificare culturala a informatiei din mass-media, facilitarea circulatiei informatiilor si valorilor la nivel national si international;

• Educatia pentru schimbare si dezvoltare are în vedere formarea si dezvoltarea capacitatilor individului de adaptare rapida, responsabila si eficienta la schimbarile economice, sociale, culturale si tehnologice prin crearea de atitudini si de afirmare si adaptare. Traim într-o lume care se schimba în continuu, schimbarile sunt radicale, complexe si globale. Scoala trebuie sa îi instrumenteze pe indivizi cu capacitati de a face fata acestor schimbari;

• Educatia pentru o noua ordine economica internationala se refera la studierea diverselor culturi, religii si civilizatii dar si a problemelor ce apar din interactiunea dintre diferite tari, culturi si religii. Obiectivul acestui tip de educatie nu este doar transmiterea de informatii, ci si cultivarea de convingeri si sentimente de solidaritate, pace si respect reciproc, întelegerea dinamicii schimbarilor, a diviziunii muncii a valorii muncii. Cea mai mare parte a educatiei economice se realizeaza întâmplator si în contexte non-formale. Este necesar ca metodologia educatiei economice sa se adapteze la specificul obiectivelor si continuturilor abordate.

• Educatia economica si casnica moderna are în vedere optimizarea functiei economice a familiei, în conditiile în care activitatile casnice fac parte din viata noastra cotidiana. Pentru a avea o viata echilibrata si o optima integrare sociala, fiecare dintre noi trebuie sa cunoasca cauzele schimbarii economice si modalitatile de adaptare la acestea. Pregatirea economica pentru viata individuala, initierea în problematica economiei casnice si formarea spiritului de cooperare si respect fata de munca constituie factorii esentiali ai îmbunatatirii calitatii vietii.

Lista „noilor educatii” ramâne deschisa, fiind de asteptat sa se modifice, fie prin disparitia unor „educatii”, în masura în care realitatea îngaduie asa ceva, fie prin impunerea unor noi cerinte sau continuturi educative.

Modalitatile cele mai frecvente folosite pentru introducerea „noilor educatii” în curriculum-ul scolar:

• introducerea de noi discipline centrate pe un anumit tip de educatie (dificultatea consta însa în supraîncarcarea programelor de învatamânt si în pregatirea profesorilor capabili sa predea astfel de discipline);

• crearea de module specifice în cadrul disciplinelor traditionale (module având caracter interdisciplinar, de tipul: „Mediul caruia îi apartinem si în care traim”, „Unitatea cultural-spirituala a Europei”, „Ce înseamna o societate dezvoltata” etc.). Dificultatea consta în alcatuirea orarelor, fiind necesar aportul mai multor profesori; dificila este si pregatirea profesorilor pentru predarea în echipa;

• tehnica „aproche infusionnelle” presupune infuzarea de mesaje ce tin de noile continuturi în disciplinele „clasice”.

Tendinta si preocuparea de a asimila noile educatii:

• este în crestere, dar decalajul dintre recomandarile, rezolvarile si studiile realizate la nivel international sau national si practica educationala ramâne înca mare;

• problematica lumii contemporane nu este înca o sursa care trebuie sa alimenteze continuturile învatamântului pentru autorii de planuri si programe scolare din multe tari;

• tendinta de a organiza continuturile predominant în maniera monodisciplinara, supraîncarcarea programelor scolare constituie obstacole serioase în calea acceptarii si structurarii noilor continuturi în vederea completarii educatiei generale a adolescentilor si tinerilor

 (G.Vaideanu)

Continuturile, finalitatile si obiectivele specifice noilor educatii propun un demers prin care educatia încearca sa raspunda exigentelor lumii în care traim si sa produca o schimbare paradigmatica a actului educativ în favoarea educatiei bazata pe învatare inovatoare, societala si adaptativa.

5. ALTERNATIVE LA ÎNVATAMÂNTUL PRIMAR DIN ROMÂNIA

Pedagogia de reforma internationala ne ofera mai multe alternative educationale, abordate si în învatamântul românesc:

• Waldorf - Germania

• Maria Montessori - Italia („Ajuta-ma sa pot face singur”)

• Freinet Franta („Pregatire pentru viata prin munca”)

• Pedagogia dramatica – Anglia („Metoda sunt eu însumi”)

• Step by step – S.U.A.

Pedagogia Waldorf (Rudolf Steiner - Germania):

 promoveaza ideea exploatarii, dezvoltarii sau perfectionarii talentului descoperit. Aceasta pedagogie este adepta exprimarii „libere” a copilului, a organizarii în grupuri eterogene, fara separare, în functie de criteriul performantei;

 se pune un accent deosebit pe viata afectiva si senzoriala. Se lucreaza doar cu materiale din natura sau naturale (de exemplu, plasticul nu se utilizeaza);

 acest tip de pedagogie faciliteaza observarea directa a mediului, indicându-le copiilor chiar o stare de adevarata comuniune cu natura, deoarece ei reusesc în acest fel sa constientizeze faptul ca mediul are un numar nelimitat de resurse de care ne putem folosi atât timp cât

 stim sa le apreciem si sa le protejam;

 se pot însa distinge si câteva limite ale acestui program, datorate neacceptarii mijloacelor tehnice moderne (TV., calculatorul ) fapt care înfrâneaza progresul.

 Alternativa Montessori (Italia) are la baza doua principii:

 pregatirea unui mediu cât mai natural, care sa ajute si la dezvoltarea copilului;

 observarea copilului care traieste în acest mediu, astfel conturându-ise potentialul fizic, mental, emotional si spiritual;

 se opteaza pentru grupe combinate, unde cei mari îi ajuta pe cei mici; finalitatea acestei alternative este cunoasterea realitatii, pretuirea valorilor morale, activitati de întrajutorare, dragoste si adeziune fata de valorile estetice ale vietii, fata de stiinta si umanism.

Pedagogia Freinet (Celestin Freinet-Franta):

 este o pedagogie care se desprinde din traditional. Bazata pe valori progresiste, organizeaza clasa în jurul a trei axe, punerea în aplicare pe baza unui material, a timpului si unei organizari specifice care permite:

q punerea în aplicare a responsabilizarii: pe planul colectivitatii, prin organizarea cooperativa, modalitate de luare a deciziilor, votul, elaborarea regulilor si gestionarea materialului; pe plan individual, este vizata angajarea personala prin exercitii legate de o meserie, responsabilitati, luarea în grija a unor grupe, echipe, ateliere, contractul minim de munca;

q punerea în aplicare a autonomiei: dascalul nu mai este stapânul absolut, el îsi împarte puterea în cadrul institutiilor, el nu mai este singurul care stie sa ia decizii; copilul se ocupa de propria sa activitate, munca individuala si autocorectarea;

q punerea în aplicare a cooperarii: întrajutorarea se institutionalizeaza atunci când prin luare în grija temporara sau permanenta, un copil mai mare se ocupa de unul mai mic; realizarea proiectelor colective necesita implicarea fiecaruia în parte (albume, jurnale, întâlniri, ore desfasurate în alte locuri decât în clasa).

 este o pedagogie centrata pe copil, punând accent pe: motivatie – datorita multimii de activitati care pot fi alese de grupuri sau echipe de lucru, recunoasterii propunerilor fiecaruia si luarea lor în calcul de catre tot grupul, punerii în practica a unor activitati autentice; exprimare libera – posibila într-un numar mare de domenii, permitând recunoasterea persoanei în grup si în afara lui; reusita individuala – pusa în practica prin individualizarea muncii, respectarea nivelelor si ritmurilor individuale, multiplicarea formelor de învatare, sisteme de evaluare care încurajeaza progresul;

 este o pedagogie a deschiderii si comunicarii: deschiderea asupra evenimentelor din experienta traita de copil într-un trecut nu prea îndepartat; deschiderea asupra vietii sociale; comunicarea în situatii variate;

 este o pedagogie care ofera mijloace si metode de lucru: organizarea muncii necesita o planificare, etape, bilanturi; exercitarea responsabilitatilor antreneaza aplicarea evaluarilor formative; utilizarea mijloacelor didactice permite reajustarea strategiilor de învatare;

 este pedagogie moderna internationala si cooperativa: alternativa pedagogica Freinet este validata de cercetarile actuale asupra mecanismelor învatarii; acestea demonstreaza necesitatea de a lua în calcul globalitatea copilului, structurarea propriilor cunostinte prin corectarea propriilor erori.

Pedagogia dramatica ( Anglia):

 are la baza gândirea si actiunea libera, creativitatea aplicata în formarea personalitatii copilului. Caracteristica acestei metode este formarea aptitudinilor de viata pe baza impresiilor traite;

 jocul dramatic si tehnicile dramatice complexe sunt formele de organizare ale activitatii în cadrul acestui program. Aceste metode au avantajul de a activa copilul din punct de vedere cognitiv, afectiv si actional, punându-l în situatia de a interactiona;

 pedagogia dramatica ofera posibilitatea individualizarii experientei de învatare si exprimarii libere a personalitatii.

Programul „step by step” (S.U.A.):

 adopta trei initiative majore în ceea ce priveste educatia timpurie;

q constructivismul: procesul de învatare apare pe masura ce copilul încearca sa înteleaga lumea înconjuratoare;

q adecvarea la stadiul de dezvoltare: respectarea particularitatilor de vârsta;

q educatia progresiva : privita ca un proces de viata si nu ca o pregatire pentru viata viitoare. Acumularile se fac treptat, pas cu pas, de aici si denumirea de „Step by step”;

 acest program urmareste individualizarea experientei de învatare, adica urmareste ca educatia sa se bazeze pe nivelul de dezvoltare, pe interesele si pe abilitatile fiecarui copil în parte;

 în ideea învatarii prin actiune si a individualizarii experientei de învatare, au fost introduse „zonele” sau „ariile” de stimulare (arta, materiale de constructii, bucatarie, alfabetizare, nisip si apa, stiinta, matematica, jocuri manipulative, etc.);

 copilul învata prin descoperire în interactiunea sa cu mediul. Interactiunea cu mediul si motivatia explorarii sunt cultivate de pedagog. Metodele si mijloacele de explorare si cunoastere ale copilului sunt individuale, adesea neasteptate, originale. Educatia este individualizata, copilul merge spre cunoasterea lumii înconjuratoare si identificarea comportamentelor utile, pe cai personale. Comparatia cu el însusi în performantele anterioare o face atât copilul cât si

 pedagogul;

 în locul unei relatii inegale educator-copil, alternativa Step by step considera copilul ca pe o persoana demna de respect, unica, si cauta sa-i asigure o continuitate individuala în dezvoltare, precum si practici de dezvoltare adecvate, specifice lui;

 cauta sa se asigure ca orice copil achizitioneaza si dezvolta aptitudini fizice, cognitive, emotionale, etico-morale, artistice, teoretice, sociale si practice pentru a participa la o societate democratica, deschisa.

Pentru epoca post industriala a secolului XXI un învatamânt în care se pune accent pe rezultatele achizitiei si pe reproducerea unor abilitati dinainte cunoscute, prin metode dinainte stabilite, care creeaza ierarhii, va trebui sa fie modificat înspre unul care sa dezvolte oameni care vor putea sa învete toata viata, sa poata inventa si colabora pentru a se realiza în aceste profesii viitoare.

 FARCUT RODICA, institutor, Scoala Generala Nr. 3, Arad

 ROMAN VALERIA, institutor, Scoala Generala Nr. 6, Arad

Bibliografie:

1.Barna, A., Autoeducatia. Probleme teoretice si metodologice, Editura

 Didactica si Pedagogica, Bucuresti, 1995.

2.Bîrzea, C. (coord), Reforma învatamântului din România: conditii si perspective, Institutul de Stiinte ale Educatiei, Bucuresti, 1993.

3.Cristea, S., Fundamentele pedagogice ale reformei învatamântului, Editura Didactica si Pedagogica, Bucuresti, 1994.

4.Dave, R.H., (coord), Fundamentele educatiei permanente, Editura Didactica si Pedagogica, Bucuresti, 1991.

 5.Delors, J., Comoara launtrica, Editura Polirom, Iasi, 2000.

6.Dumitru, I., Al., Ungureanu, D., (coord), Pedagogie si elemente de psihologia educatiei, Editura Cartea Universitara, Bucuresti, 2005.

7.Faure, E., (coord), A învata sa fii. Un raport UNESCO, Editura Didactica si Pedagogica, Bucuresti, 1974.

8.Huberman, A., M, Cum se produc schimbarile în educatie. Contributie la studiul inovatiei, Editura Didactica si Pedagogica, Bucuresti, 1978.

9.Ilica, A., Didactica generala si didactica..., Editura Scoala Vremii, Arad, 2004.

10. Jinga, I., Istrate, E., Manual de Pedagogie, Editura All Educational, Cluj-Napoca, 2000.

11. Miroiu, A., (coord), Învatamântul românesc azi, Editura Polirom, Iasi, 1997.

12. Neacsu, I., (coord), Scoala româneasca în pragul mileniului III (O „provocare” statistica), Editura Paideia, Bucuresti, 1997.

13. Paun, E., Educatia si dezvoltarea sociala, în Stanciu, S.,(coord), Domenii ale Pedagogiei, Editura Didactica si Pedagogica, Bucuresti,

 1983.

14. Paun, E., Potolea, D., (coord), Pedagogie- fundamentari teoretice si demersuri aplicative, Editura Polirom, Iasi.

15. Paun, E., Pledoarie pentru educatie, pledoarie pentru valori, în Revista de Stiinte ale Educatiei, nr. 1-2/2003, Editura Universitatii de Vest, Timisoara, 2003.

16. Salade, D., Criza educatiei si remedii posibile, în M. Ionescu (coord), Educatia si dinamica ei ,Editura Tribuna Învatamântului, Bucuresti, 1998.

17. Sava, S., (2001), Compatibilizari terminologice, în Federighi, P., Sava, S., (coord), Glosar de termeni cheie în educatia adultilor din Europa, Editura Mirton, Timisoara.

18. Sava, S., Educatia si problemele lumii contemporane, în Jinga, I., Istrate, E., (coord), Manual de pedagogie, Editura All Educational,

 Bucuresti, 1998.

19. Stanciu, I. Gh., Scoala si doctrinele pedagogice în secolul XX, Editura Didactica si Pedagogica, Bucuresti, 1995.

20. Vaideanu, G., Educatia la frontiera dintre milenii, Editura Politica, Bucuresti, 1998.

21. Vaideanu, G., UNESCO 50 – Educatie, Editura Didactica si Pedagogica, Bucuresti, 1996.

22. Vlasceanu, L., Decizie si inovatie în învatamânt, Editura Didactica si Pedagogica, Bucuresti, 1979.

23. Ungureanu, D., Fundamentele educatiei, Editura Mirton, Timisoara, 1999.

24. \*\*\* Memorandum-ul privind învatarea permanenta, Document elaborat de Comisia Europeana, Lisabona, 2000.

II. EDUCABILITATEA. FACTORII DEVENIRII FIINTEI UMANE

7. Conceptul de educabilitate

8. Teorii privind educabilitatea: teoria ereditarista, teoria ambientalista,

teoria triplei determinari – esenta (mecanisme), limite

9. Ereditatea – premisa naturala a dezvoltarii psihoindividuale

10. Mediul – cadrul sociouman al dezvoltarii psihoindividuale

11. Educatia – factor determinant al dezvoltarii psihoindividuale

12. Specificul influentelor educative si ale mediului la scolarul mic si

mijlociu

1. CONCEPTUL DE EDUCABILITATE

 Educabilitatea reprezinta o caracteristica esentiala a personalitatii umane care desemneaza capacitatea acesteia de dezvoltare pedagogica progresiva, permanenta, continua (S.Cristea).

Sub raport teoretic, educabilitatea reprezinta o teorie, o conceptie sau o categorie pedagogica fundamentala vizând ponderea educatiei în procesul dezvoltarii omului, în dezvoltarea personalitatii.

 Sub raport functional-evolutiv, educabilitatea reprezinta capacitatea specifica psihicului uman de a se modela structural si informational sub influenta agentilor sociali si educationali.

 Educabilitatea priveste omul ca pe o fiinta educabila. Ea reprezinta conceptia, legitatea si fenomenul care dinamizeaza posibilitatile de devenire, de formare si de dezvoltare a omului ca personalitate si profesionalitate.

 Psihopedagogii desemneaza prin expresia educabilitate potentialul de formare umana sub influenta factorilor de mediu sau educationali.

 Polisemantismul termenilor care compun aceasta definitie fac necesara explicarea sa din mai multe puncte de vedere. Astfel:

• din punct de vedere genetic, prin educabilitate întelegem disponibilizarea genotipului uman în favoarea formarii fenotipice individuale conferita de acesta în cadrul limitelor codului genetic universal;

• din punct de vedere filosofic, prin educabilitate întelegem libertatea individuala de a se forma, aproape nelimitat, pentru a conferi vietii sale un sens dincolo de conditia tragica a omului – constient de perisabilitatea sa individuala;

• din punct de vedere pedagogic, prin educabilitate întelegem ansamblul posibilitatilor de a influenta cu mijloace educative formarea personalitatii fiecarui individ uman, în limitele psihogenetice ale speciei noastre si a particularitatilor înnascute care confera fiecaruia individualitatea sa genetica.

2. TEORII PRIVIND EDUCABILITATEA: TEORIA EREDITARISTA,

TEORIA AMBIENTALISTA, TEORIA TRIPLEI DETERMINARI – ESENTA (MECANISME), LIMITE

 Problema educabilitatii, adica a receptivitatii fiintei umane fata de influentele educative este una dintre cele mai controversate din problematica educatiei.

Majoritatea psihopedagogilor considera ca principalii factori ai dezvoltarii si formarii fiintei umane sunt zestrea sa ereditara, mediul în care traieste si educatia pe care o primeste.

Teoriile educabilitatii:

• Teoriile ereditariste sustin rolul determinant al ereditatii în evolutia fiintei umane (Platon, Confucius, Schopenhauer, Herbert Spencer s.a.);

• Teoriile ambientaliste sustin rolul determinant al mediului, îndeosebi a celui socio-cultural, în care este inclusa si educatia (Locke, Rousseau, Watson s.a.);

• Teoriile triplei determinari sustin rolul ereditatii, mediului, cel social îndeosebi si educatiei, aceasta din urma având un rol determinant în dezvoltarea personalitatii. Deci rolul important în dezvoltarea personalitatii îl are interactiunea ereditate-mediu, manifestata în realism pedagogic (Democrit, Diderot, Herzen, Alex. Rosca s.a).

Ereditatea este într-adevar un factor al dezvoltarii fiintei umane, dar teoriile ereditariste exagereaza rolul ereditatii, înlaturând rolul moderator al celorlalti factori. Aceste teorii sunt pesimiste, în opozitie cu conceptia educabilitatii, fapt ce conduce la diminuarea rolului educatiei si mediului social.

Teoriile ambientaliste sustin îndeosebi puterea educatiei si reprezinta pozitii pedagogice constructive, ce au contribuit la dezvoltarea educatiei si a învatamântului. Aceste teorii sunt însa unilaterale, deoarece neglijeaza într-o oarecare masura mediul social si ereditatea, care sunt factori reali ai dezvoltarii personalitatii.

Teoriile triplei determinari, sau ale interactiunii factorilor dezvoltarii personalitatii sustin faptul ca dimensiunile personalitatii care s-au dezvoltat în decursul vietii individuale ale omului sunt rezultatul interferentei influentelor celor trei factori: ereditate, mediu social si educatie. Aceasta teorie evidentiaza adevarul ca personalitatea este o unitate biopsihosociala, rezultat al interactiunii celor trei factori: ereditatea, mediul social si educatia. Ea constituie conceptia pedagogica stiintifica optimista despre dezvoltarea personalitatii.

Din perspectiva viziunii epigenetice, trebuie sa luam în considerare patru factori ai dezvoltarii si formarii umane atât în teoria cât si în practica educatiei:

• ereditate;

• mediu;

• educatie;

• homeorhesis-ul epigenetic.

Homeorhesis-ul epigenetic este mecanismul structural-organic care regleaza procesele de crestere si dezvoltare la nivelul interactiunilor dintre individ si mediu. El stabileste nu numai caile, ci si limitele dezvoltarii. Caracteristicile de vârsta si stadiile de dezvoltare intelectuala trebuie respectate cu strictete în procesul formarii. Orice sfidare a normelor homeorhetice este primejdioasa si are drept consecinta aparitia unor efecte secundare nescontate care, de regula, antreneaza maladii imposibil de tratat (I.Negret)

3. EREDITATEA – PREMISA NATURALA A DEZVOLTARII

PSIHOINDIVIDUALE

Ereditatea reprezinta ansamblul dispozitiilor (predispozitiilor, posibilitatilor, caracterelor sau potentelor) de natura anatomofiziologice, înnascute sau transmise prin mecanismele si informatiile genetice de la generatiile anterioare la generatiile tinere prin intermediul parintilor (I.Bontas).

În zestrea ereditara cu care fiecare copil vine pe lume sunt structurate trei categorii de caractere:

• genotipul general, care contine elemente comune întregii specii, care se transmit pe cale genetica (bipedismul, conformatia corporala, caracteristicile anatomo-fiziologice);

• genotipul individual, care contine elemente de variabilitate intraspecifica (culoarea ochilor, a parului, elemente de conformatie faciala, timbrul vocal etc.) elemente care diferentiaza indivizii între ei;

• potentialul de formare care, la om, este de natura psihica. Exista un potential general, comun tuturor oamenilor si grade de diferentiere a acestui potential general.

Nivelul de valorificare prin educatie al unui individ nu poate depasi un anumit nivel, oricât de bine ar fi organizata si exercitata influentarea educativa. De asemenea, valorificarea prin educatie poate fi mai mult sau mai putin bine realizata. În cazul în care doi indivizi se nasc cu potentialuri intelectuale apropiate, cel care va beneficia de un mediu educogen superior va fi capabil de performante ridicate.

4. MEDIUL – CADRUL SOCIOUMAN AL DEZVOLTARII

PSIHOINDIVIDUALE

Mediul reprezinta ansamblul conditiilor înconjuratoare (ambientale) în care omul traieste, se dezvolta, actioneaza (munceste) si creeaza. Mediul poate avea doua componente principale:

• mediul natural si ecologic;

• mediul social-global si psihosocial (I.Bontas).

Omul se afla sub influenta acestor tipuri de mediu. Mediul natural si ecologic influenteaza dezvoltarea si sanatatea omului prin clima, relief, radiatii si poluare. Mediul socio-cultural permite umanizarea si socializarea individului prin asigurarea conditiilor materiale, de civilizatie si cultura, prin relatiile inter-umane, institutii, ideologii, traditii, conceptii, stiluri de viata etc.

Mediul declanseaza potentialitatile ereditare astfel încât dezvoltarea diferitelor procese psihice este o rezultanta a interactiunii celor doi factori: ereditatea si mediul, în ponderi diferite.

Mediul trebuie considerat ca un bun inestimabil de patrimoniu al omului. El trebuie conservat, protejat, îmbunatatit în legatura cu tot ceea ce este favorabil vietii omului, prevenindu-se sau înlaturându-se tot ceea ce reprezinta poluare a lui. Asigurarea puritatii mediului implica educatia, cea care instruieste si formeaza oameni, care sa previna si la nevoie sa înlature orice situatie poluanta, fie ca este vorba de mediu natural, fie de cel psihosocial.

5. EDUCATIA – FACTOR DETERMINANT AL DEZVOLTARII

PSIHOINDIVIDUALE

Educatia este un mod de organizare a influentelor mediului sociouman asupra individului.

Copilul devine om social numai prin educatie. Prin intermediul educatiei omul îsi însuseste limbajul social, cultura generala si comportamentul moral-cetatenesc, îsi formeaza conceptia despre lume, îsi dezvolta potentialul creator si se pregateste pentru integrarea socioprofesionala. Individul care traieste într-o comunitate umana beneficiaza atât de o educatie spontana, care actioneaza habitudinal asupra lui, cât si de educatia organizata, realizata prin institutii specializate, dintre care cea mai importanta este scoala. Iata de ce este foarte important pentru toti factorii educationali sa cunoasca temeinic personalitatea copilului, gradul sau de educabilitate si, pe aceasta baza, sa structureze întregul proces educational.

Ereditatea ofera sau nu potentialul de dezvoltare psiho-fiziologica, mediul ofera sau nu anumite conditii, iar educatia dirijeaza, prin procesul învatarii, formarea armonioasa si integrala a personalitatii, fiind factorul determinant al acesteia.

Prin intermediul educatiei, individul uman îsi extinde existenta dincolo de limitele biologice, devenind personalitate. Personalitatea este individualitatea confirmata de comunitatea sociala în interiorul careia traieste pentru a-i sluji sau îmbogati valorile.

6. SPECIFICUL INFLUENTELOR EDUCATIVE SI ALE MEDIULUI LA

SCOLARUL MIC SI MIJLOCIU

Particularitatile psihice si actionale ale copiilor se dezvolta concomitent cu dezvoltarea anatomofiziologica si cu evolutia ascendenta structural functionala a creierului.

Nivelul si calitatea particularitatilor psihice si actionale sunt determinate în mare masura de influenta agentilor socio-educationali (educatia în familie si în scoala) dar si de influentele factorilor extrafamiliali si extrascolari reprezentati de mass-media si de alti factori educativi.

• Atentia trece treptat de la forma involuntara spre cea voluntara, de la cea putin stabila spre cea stabila. Acest fapt necesita organizarea duratei activitatilor educative corespunzator intensitatii procesului cognitiv si vârstei educabililor. În timpul activitatilor este necesar sa se intervina pentru mentinerea sau restabilirea atentiei prin modalitati corespunzatoare: miscari la scolarii mici, predare activa, interesanta la scolarii mijlocii;

• Memoria dovedeste mare plasticitate, receptivitate, datorita stocului redus de informatii. În aceasta perioada se realizeaza trecerea treptata de la memoria mecanica la memoria logica. Din acest motiv sunt necesare eforturi pedagogice de explicare si argumentare corespunzatoare pentru asigurarea accesibilitatii si întelegerii cunostintelor ce urmeaza a fi memorate;

• Gândirea concreta are o pondere însemnata la aceasta vârsta dar este posibila si necesara trecerea treptata la gândirea abstracta. Pentru demersul corelarii gândirii concrete cu gândirea abstracta este necesar sa se îmbine în procesul de predare-învatare materialul didactic intuitiv cu mijloacele logico-matematice. Scolarii trebuie pregatiti sa înteleaga si sa opereze cu notiuni, judecati, rationamente, pentru ca la pubertate sa se stimuleze gândirea logica;

• Imaginatia este vie si fantastica la scolarii mici. De aceea este necesar sa le stimulam cât mai mult imaginatia pentru a se putea trece de la imaginatia fantastica la cea realist fantastica si pentru a putea ajunge la vârsta pubertatii la o imaginatie cu o doza importanta de realism.

Este necesar sa le satisfacem curiozitatea copiilor, sa le raspundem la întrebari, oferindu-le explicatii si argumente în raport cu puterea lor de întelegere.

Deoarece la vârsta scolara mica spiritul de imitatie este destul de pronuntat trebuie sa le oferim elevilor modele pozitive de comportament iar, în cazul în care observa în jurul lor si modele negative, sa încercam sa le explicam nocivitatea acestora în dezvoltarea individualitatii lor.

La vârsta scolara mica si mijlocie actioneaza mai mult motivatia extrinseca (notele, recompensele morale, recompensele materiale). Este necesar ca acestea sa fie acordate pe merit si sa se evite conditionarea de catre copil a primirii lor, ele acordându-se numai ca urmare a faptelor lor. Treptat se poate trece la dezvoltarea si constientizarea motivelor interioare cum ar fi setea de cunoastere, dragostea si pasiunea pentru învatatura etc., acestea conferindu-i valente superioare evolutiei psihice.

Procesele afective se caracterizeaza prin simtiri, trairi si sensibilitati sufletesti vii si puternice. Educatorii si parintii trebuie sa nu-i tensioneze negativ, sa nu-i dezamageasca ci sa le creeze stari care sa le ofere posibilitatea unor simtiri si trairi sufletesti pozitive, optimiste. Trebuie sa se asigure treptat trecerea de la emotii la trairi sufletesti superioare sub forma de sentimente de prietenie, de dragoste fata de parinti, de cadrele didactice, de colegi, de învatatura.

Procesele actionale se caracterizeaza printr-o intensa nevoie de miscare, de actiune datorita procesului intens de dezvoltare fizica, a necesitatii consumului de energie ce se acumuleaza. Trebuie sa le cream conditii favorabile pentru consumul surplusului de energie, înlaturând în acelasi timp situatiile de accidente si de poluare sonora a celor din jur, constientizându-i treptat sa-si foloseasca acest surplus de energie pentru diverse scopuri: învatatura, jocuri didactice, sport, odihna activa etc. în spatii organizate (terenuri de sport, sali de gimnastica etc.).

Prin particularitatile ei, pubertatea este etapa propice realizarii corespunzatoare a orientarii scolare si profesionale a elevilor. Aceasta presupune:

• cunoasterea multidimensionala a copiilor;

• autoconstientizarea propriilor posibilitati cât si cunoasterea acestora de catre parinti, care vor lua în considerare posibilitatile actuale si de perspectiva ale societatii pentru ocuparea fortei de munca si a specialistilor (I.Bontas). Astfel, la absolvirea gimnaziului elevii trebuie sa aspire spre o anumita scoala sau profesie în urma analizei atente a posibilitatilor si a aptitudinilor pe care le detin.

O educatie necorespunzatoare la vârsta scolara mica si mijlocie poate declansa unele trasaturi si manifestari negative:

• Egocentrismul îl face pe copil sa creada ca totul se învârte în jurul sau, neglijându-i pe cei din jur. Egocentrismul este determinat de nevoia de a se adapta la mediu, de a-si satisface anumite trebuinte. În mod constient copilul le poate exagera. Este necesar sa i se satisfaca copilului necesitatile fiziologice si spirituale firesti pentru a le asigura o dezvoltare elevata si demna a personalitatii, nu trebuie însa sa li se satisfaca cerintele exagerate, capriciile;

• pot aparea anumite ticuri (miscari spontane nedorite ale unor parti ale organismului, mai ales datorita spiritului de bravare si imitatie).Ele trebuie prevenite si, dupa caz, înlaturate.

Dezvoltarea intensa si brusca a organismului alaturi de lipsa unor conditii favorabile de formare a personalitatii, pot determina aparitia si manifestarea vârstei critice a pubertatii. Pot aparea astfel trasaturi si manifestari negative cum ar fi: îndrazneala dusa pâna la obraznicie, încapatânare, tendinta de bravare, de nonconformism si evadare, care pot degenera în libertinism si vagabondaj, cu consecinte neprevazute de degradare a personalitatii, manifestata prin infractiuni grave – furturi, agresiuni, consum de droguri etc. Daca se intervine la timp, cu pricepere si tact, în mod sistematic din partea tuturor factorilor educativi, se poate înlatura perspectiva vârstei critice. Copiii pot depasi firesc vârsta pubertatii în cazul în care li se ofera conditii normale si favorabile de dezvoltare fizica, psihica si comportamentala.

Familia, scoala, toti factorii educativi, întreaga societate au obligatia morala de a preveni situatiile critice ale pubertatii. În cazul în care acestea au aparut, obligatia lor este de a interveni cu pricepere si hotarâre pentru a diminua si eradica elementele ce conduc la degradarea personalitatii copiilor.

La aceasta vârsta scolarul poate deveni un partener al cadrelor didactice, un factor ce poate contribui la propria dezvoltare, prin constientizare, autocontrol si autoevaluare, calitati posibile de dezvoltat în perioada pubertatii.

 IANCIC GABRIELA, profesor,

 Liceul Pedagogic „Dimitri Tichindeal”, Arad Bibliografie:

1. Anucuta, P., Pedagogie (pentru studenti si cadre didactice), Editura Eurostampa, Timisoara, 1999.

2. Antonesei, L., Paideia, Fundamentele culturale ale educatiei, Editura Polirom, Iasi, 1996.

3. Bontas, I., Pedagogie. Tratat, Editura Bic All, Bucuresti, 2001.

4. Cristea, S., Dictionar de pedagogie, Editura Litera International, Chisinau-Bucuresti, 2000.

5. Macovei, E., Educabilitatea (în Pedagogie), EDP,R.A., Bucuresti, 1997.

6. Monteil, J-M., Educatie si formare, Editura Polirom, Iasi, 1997.

7. Negret, I.., Educabilitatea, (în Manual de pedagogie), Editura All Educational, Bucuresti, 2001.

8. Paun, E., Educabilitatea, (în Curs de pedagogie), (coord. Cerghit, I.; Vlasceanu, L.), Universitatea Bucuresti, 1988.

9. Stoica, M., Pedagogie si psihologie (pentru examenele de definitivare si grade didactice), Editura Gheorghe Alexandru, Craiova, 2002.

III. STRUCTURA SI DINAMICA PERSONALITATII

1. Conceptul de personalitate :

1.1. Modele de abordare a personalitatii : modelul trasaturilor, modelul factorial, modelul umanist s.a ;

4. 2.Structura personalitatii: temperament, aptitudini, caracter. Unitatea si dinamica lor. Perspective noi în abordarea structurii personalitatii.

5. Caracteristicile dezvoltarii psiho-fizice a scolarului mic si mijlociu.

6. Dimensiunea creativa a personalitatii. Formare, dezvoltare, exprimare,

afirmare în plan individual si social.

7. Metode si tehnici de cunoastere a personalitatii scolarului mic si mijlociu.

1. CONCEPTUL DE PERSONALITATE

v Dezvoltarea umana

Omul, în decursul vietii sale, este supus permanent unor schimbari, transformari de ordin cantitativ si calitativ care se reunesc sub termenul unitar de dezvoltare. În functie de nivelul la care au loc aceste modificari, desprindem trei tipuri de dezvoltare:

• dezvoltare biologica înteleasa ca modificari fizice, morfologice si biochimice ale organismului;

• dezvoltarea psihica consta în aparitia, instalarea si transformarea proceselor, functiilor si însusirilor psihice;

• dezvoltarea sociala concretizata în reglarea conduitei individului în conformitate cu normele si cerintele impuse de colectivitate, de mediul social, existential.

Definitie:

• Dezvoltarea umana este un proces complex care conduce la structurarea deplina a functiilor vegetative si senzoriomotorii, intelectuale si afective, motivationale si atitudinale, fapt care se soldeaza cu emanciparea personalitatii, cu trecerea într-un nou stadiu, denumit si prin termenul de maturizare biopsihosociala. Între cele trei forme ale dezvoltarii exista o strânsa interactiune si interdependenta:

• dezvoltarea psihica se realizeaza corelat cu cea biologica, dar nu simultan;

• exista pusee de crestere sau încetiniri ale ritmului dezvoltarii psihice. De exemplu, de la 15 ani, dezvoltarea fizica încetineste, dar cea psihica intra într-o dezvoltare rapida. Ea continua de-a lungul vietii, pe când dezvoltarea fizica se încheie pe la 21-25 de ani;

• la batrânete exista o involutie biologica, în timp ce involutia psihica poate sa nu existe.

Caracteristici ale dezvoltarii umane:

• prin dezvoltare se face trecerea de la inferior la superior, printr-o succesiune de etape, stadii, fiecare etapa reprezentând o unitate functionala mai mult sau mai putin închegata, cu un specific calitativ propriu. Trecerea de la o etapa la alta implica atât acumulari cantitative cât si salturi calitative (de exemplu, de la 0 la 1 an, inteligenta copilului este senzorio-motorie, se formeaza schemele de conduita practica; între 1-3 ani încep sa se dezvolte procesele psihice ce memoria, gândirea, imaginatia, care vor determina în jurul vârstei de 3 ani saltul spre un nou stadiu; de la 3-6 ani gândirea lui devine intuitiva);

• dezvoltarea are caracter ascendent, asemanator unei spirale, cu stagnari si reveniri aparente, cu reînnoiri continue. Ca proces ascendent, dezvoltarea este rezultatul actiunii contradictiilor ce se constituie mereu între capacitatile pe care le are la un moment dat copilul si cerintele din ce în ce mai complexe pe care le releva factorii materiali si socio-culturali cu care acesta este confruntat în devenirea sa;

• caracteristicile individuale, particularitatile diferitelor fenomene psihice imprima o nota specifica dezvoltarii, un ritm propriu de crestere si transformare la fiecare individ în parte, de care actiunea pedagogica si educationala trebuie sa tina seama.

v Dezvoltarea psihica Definitii:

• procesul ce se desfasoara ca un lant continuu de transfer cantitativ si calitativ în sens ascendent de la nivele primare, slab diferentiate, la nivele superioare, bine diferentiate si specializate, accentul cazând pe sensul ascendent al dezvoltarii, pe dezvoltare ca evolutie si complicare a proceselor psihice (apar senzatiile, apoi treptat perceptiile iar mai târziu reprezentarile. Pe baza lor se va dezvolta gândirea. Limbajul, ca forma psihica, are o evolutie de la forme inferioare la forme superioare. Memoria mecanica se transforma în gândire logica, iar cea de scurta durata – în cea de lunga durata);

• proces de formare a unor noi seturi de procese, însusiri si structuri psihice care diferentiaza comportamentul, ducând la o mai buna adaptare. În acest sens, dezvoltarea este înteleasa ca trecere la psihicul uman calitativ superior (sensibilitatea animalelor este mult inferioara fata de a omului – vulturul vede la distante mai mari decât omul, dar

nu diferentiaza nuantele. Animalele rânjesc, numai omul zâmbeste. Au auz foarte bun, dar nu este nuantat si nu disting sunetele muzicale, caldura comunicarii, nu au auz muzical si verbal. Numai omul are imaginatie si poate investiga);

• dezvoltarea psihica semnifica, continua devenire a vietii psihice care se afla într-o stare de perpetuare. Putem spune ca niciodata un om nu este acelasi, de la o perioada la alta. Termenul de dezvoltare psihica este foarte complex si exprima procesul genezei si functionalitatii proceselor si însusirilor psihice de-a lungul etapelor de vârsta.

Caracteristici:

• dezvoltarea psihica este triplu determinata, procesul fiind foarte complex, multifactorial si multidimensional. Intervin aici factorii ereditari deoarece fiecare fiinta se naste cu un potential, cu anumite potentialitati pe care educatia si mediul le va transforma în realitate;

• cu privire la dezvoltarea psihica s-au cristalizat trei teorii: ereditarista, care sustine ca dezvoltarea psihica este determinata de ereditate, de factorii interni, fiind vorba de endogeneza, o geneza din interior, din zestrea ereditara a tuturor proceselor psihice, fara nici o legatura cu învatarea, c influentele mediului. Omul, în acest caz, se naste cu toate codurile care la diferite stadii intra în actiune, indiferent de conditiile mediului exterior;

 ambientalista, care sustine ca toata dezvoltarea este influentata de factori externi, de învatare si mediu, ca nimic nu este în psihic ceea ce sa nu fi fost înainte în mediul exterior, deci dezvoltarea psihica este de fapt exogeneza, din exterior;

 interactionista sau constructivista, teorie care combina date din cele doua teorii. Rezulta ca psihicul are o determinare tripla: ereditatea, mediul si educatia. Numai în anumite conditii de mediu si educatie, potentialul înnascut al copilului se dezvolta. Influentele si conditiile dezvoltarii psihice sunt aproape nelimitate. Dezvoltarea se sprijina pe conditiile ereditare, îsi are continutul în mediul exterior si este dirijata de educatie.

• alta caracteristica este ca dezvoltarea psihica este stadiala, nu se desfasoara liniar, într-o anumita directie, ci cunoaste manifestari furtunoase, chiar sub forma de crize, alternând cu faze de liniste, calm;

• dezvoltarea fiecarui individ este diferita în functie de particularitatile individuale. Copilul se încadreaza în profilul vârstei lui, dar fiecare prezinta caracteristici individuale, prin care se deosebeste de ceilalti de vârsta sa. Fiecare copil este un unicat. Indivizii se deosebesc între ei sub aspectul ritmului de învatare, a sensului si intensitatii dezvoltarii, a continutului mai bogat, mai sarac, a duratei, a alternarii fazelor de echilibru cu cele de dezechilibru.

v Personalitatea Definitie:

• termenul de persoana desemneaza individul;

• personalitatea este o constructie teoretica elaborata de psihologie în scopul întelegerii si explicarii – le nivelul teoriei stiintifice – modalitatii de fiintare si functionare ce caracterizeaza organismul psihofiziologic pe care îl numim persoana umana.

Caracteristicile personalitatii:

• globalitatea – personalitatea individului este constituita din ansamblul de caracteristici care permite descrierea sa, identificarea lui printre altii. „Personalitatea” trebuie sa permita, prin operationalizarea conceptelor sale, descrierea conduitelor si aspectelor psiho-fizice care fac din orice fiinta umana un exemplar unic;

• coerenta – între elementele componente ale personalitatii exista o anumita organizare si interdependenta. Atunci când în comportamentul cuiva apar acte neobisnuite, ele surprind, contravenind acestui principiu. Încercând sa explicam aceste incoerente prin utilizarea unor modele propuse de o anume teorie a personalitatii, nu facem altceva decât sa reducem incoerenta initiala. Personalitatea nu este un ansamblu de elemente juxtapuse, ci un sistem functional format din elemente interdependente;

• permanenta (stabilitatea) temporala – daca personalitatea este un sistem functional, atunci ea genereaza legi de organizare a caror actiune este permanenta, pe parcursul dezvoltarii sale, persoana pastrându-si identitatea psihica.

v Trasatura psihica Definitie:

• Trasatura psihica este predispozitia de a raspunde în acelasi fel la o varietate de stimuli.

v Tipuri Definitie:

• Structuri sau configuratii specifice formate din mai multe trasaturi situate la un nivel superior de generalitate. Tipologii constitutionale:

• nevoia de explicatie si predictie i-a facut pe diversi cercetatori sa caute indici constanti, care pot fi usor observati si asociati unor manifestari de ordin psihologic. Astfel au aparut o serie de tipologii constitutionale, bazate pe conditiile fizice;

• E. Kretschmer descrie urmatoarele tipuri:

 tipul picnic – statura mijlocie, exces ponderal, fata plina, mâini si picioare scurte, abdomen si torace bine dezvoltate, cu urmatoarele trasaturi psihice: vioiciune, mobilitate optimism, umor, spontaneitate, sociabilitate, superficialitate în relatiile sociale, înclinatie catre concesii, compromisuri, spirit practic, toate reunite sub prototipul ciclotimic;

 tipul astenic – corp slab, lung, mâini si picioare lungi si subtiri, asociate la prototipul schizotimic: înclinatie spre abstractizare, interiorizare, sensibilitate, meticulozitate, simt acut al onoarei,

ambitie si uneori complexe de inferioritate;

 tipul atletic – cu o dezvoltare fizica si psihica echilibrata.

? Moduri de descriere a personalitatii:

Din perspectiva structuralist-sistemica:

• apreciaza ca la un individ sunt caracteristice 2-3 trasaturi predominante, restul fiind împartit în trasaturi principale 10-15 si poate sute si mii de trasaturi secundare;

• personalitatea este o structura bine organizata ierarhic cu trasaturi si nu o suma oarecare de acestea.

Din perspectiva factoriala:

• aplicând o serie de teste se poate ajunge la obtinerea unor factori specifici de grup sau comuni. De exemplu, daca corelam notele bune ale unui elev la matematica cu cele de la fizica, tot bune, putem afirma ca un elev bun la matematica va fi bun si la fizica, dar toate depinzând de factorul „g” (general) identificat cu inteligenta de multi autori;

• modul de descriere factorial se aseamana cu cel trasaturilor prin faptul ca amândoua încearca sa reduca diversitatea initiala a datelor la un numar redus de trasaturi sau factori.

Din perspectiva procesului instructiv-educativ cele mai importante trasaturi si calitati formale în studiul personalitatii elevului sunt:

a. cele dinamico-energetice (temperamentul);

b. aspectele instrumentale, performantiale ale personalitatii

(aptitudinile);

c. calitatile de continut, socio-morale si axiologice (caracterul).

a. Temperamentul Definitie:

• este dimensiunea energetico-dinamica a personalitatii, exprimata atât în particularitatile activitatii mintale, afective cât si în comportamentul exterior (motricitate, vorbire);

• trasaturile temperamentale se refera la nivelul energetic al actiunii si dinamica sa, printre termenii definitori utilizându-se adjective ca: energic, exploziv, rezistent, expansiv, rapid, lent si antonimele lor.

Clasificarea temperamentelor:

 au facut-o cunoscutii medici din antichitate: Hipocrate (400 î.H.) si Galen (150 d.H.). acestia în deplin acord cu filosofia vremii care considera ca întreaga natura este compusa din patru elemente (aer, pamânt, foc si apa) au afirmat ca si în corpul omenesc, amestecul „umorilor” ce reprezinta aceste elemente determina temperamentul. Astfel, în functie de dominanta uneia dintre cele patru umori (sânge, bila neagra, bila galbena si flegma) temperamentul poate fi: sangvin, melancolic, coleric si flegmatic;

 Pavlov propune o explicatie stiintifica a tipurilor de temperament, pe baza caracteristicilor activitatii nervoase superioare si a raporturilor dintre ele. Baza fiziologica a temperamentelor este constituita din patru tipuri de sistem nervos ce rezulta din combinarea însusirilor sistemului nervos: forta (energia) exprimata prin rezistenta la solicitari sistemului nervos, mobilitatea manifestata prin usurinta cu care se înlocuiesc procesele nervoase de baza si echilibrul între excitatie si inhibitie;

 psihologii olandezi Heymans si Wiersma si caracterologii de dupa ei, descriu opt tipuri temperamentale rezultate din combinarea a trei factori: emotivitatea, activitatea si ecoul „rasunetul”. Cele opt tipuri ar fi: tipul pasionat, tipul coleric, cel sentimental, tipul nervos, flegmaticul, tipul sangvinic, tipul apatic si tipul amorf. Retinând doar activitatea si emotivitatea, s-au redus cele opt tipuri la patru:

q emotivii inactivi – nervosii care reactioneaza rapid la evenimente si sentimentalii cu reactii lente;

q emotivii activi – colericii cu reactii rapide, explozive si pasionatii cu reactii lente;

q neemotivii activi – sangvinicii cu reactii echilibrate, rapide si flegmaticii cu multa forta, dar lenti;

q neemotivii inactivi – amorfii cu putina energie, dar bine ancorati în prezent si apaticii lipsiti de energie si cu un ritm lent al reactiilor.

Importanta cunoasterii temperamentului unui copil:

 determinarea masurilor corective pentru buna orientare si pentru a interveni pozitiv în procesul devenirii socio-morale a fiintei umane. Daca un copil este activ, spre exemplu, este necesara orientarea spre activitati utile, valorizate social si temperarea tendintei de a lua hotarâri pripite, în graba, în timp ce inactivii au nevoie de o stimulare constanta, bine dozata si de un program de lucru strict supravegheat;

 temperamentele nu sunt în relatie cu aptitudinile, fapt evidentiat si de existenta unor persoane cu performante deosebite, apartinând tuturor structurilor temperamentale.

b. Aptitudinile Definitie:

• se refera la obtinerea de rezultate deosebite într-un anumit domeniu, pe baza predispozitiilor genetice;

• însusirea individuala care determina efectuarea cu succes a unei anumite activitati; Caracteristici:

• în vreme ce capacitatea psihica se refera la posibilitatea de a efectua cu succes la un moment dat o anumita activitate, aptitudinile se leaga de potentialitate, de posibilitatea efectuarii actiunii în baza asigurarii unor conditii optime;

• ceea ce indica într-o anumita masura nivelul dezvoltarii aptitudinilor ar fi usurinta cu care un elev retine informatiile, fara efort vizibil si usurinta si calitatea executiei sarcinilor. Feluri de aptitudini:

• aptitudini simple care favorizeaza efectuarea multor activitati, împartite la rândul lor în: aptitudini generale, aptitudini de grup si aptitudini specifice:

 Inteligenta este singura aptitudine generala admisa din cadrul aptitudinilor simple: ? la nivel general, un om inteligent reuseste sa rezolve problemele din viata cotidiana cu mai multa usurinta;

q la nivel didactic inteligenta este definita de Cosmovici ca fiind „o aptitudine generala care contribuie la formarea capacitatilor si la adaptarea cognitiva a individului în situatii noi”;

q pentru masurarea inteligentei este utilizat termenul de coeficient de inteligenta, QI, egal cu vârsta mentala / vârsta cronologica × 100. Daca se obtine un coeficient de 100, acesta indica o dezvoltare normala, în timp ce unul de 70 ar indica o inteligenta redusa, iar unul de 130 – o inteligenta foarte dezvoltata.

 Aptitudinile de grup sunt în numar de sase:

q factorul verbal –V– capacitatea individului de a întelege rapid sensul cuvintelor, frazelor;

q factorul de fluiditate verbala – W – capacitatea de exprimare; ? factorul numeric –N – usurinta de a lucra cu cifrele;

q factorul perceptiv – P – posibilitatea de percepe obiectele în mod rapid si detaliat;

q factorul de reprezentare spatiala – S – posibilitatea de a imagina obiectele în plan bi- si tridimensional, de a opera deplasari si transformari ale acestora, toate în plan mintal;

q factorul de dexteritate manuala – M – aptitudinea de a utiliza obiectele, de a mânui diverse instrumente sau obiecte.

• aptitudini complexe care permit executarea unor activitati mai ample, într-un anumit domeniu:

 aptitudinile complexe sunt diferentiate dupa modelul de activitate:

q aptitudini tehnice – posibilitatea de a utiliza instrumente, masini, aparate, de a întelege modul de alcatuire si de a le construi, fara a implica creativitatea;

q aptitudini stiintifice – presupun o inteligenta peste medie si creativitate;

q aptitudini artistice – aici este cel mai vizibil aspectul înnascut al aptitudinilor, unii prezentând precocitate, altii prezentând-o abia spre vârsta adulta.

 În privinta aptitudinilor, rolul educatorului este de a cunoaste cât mai detaliat nivelul dezvoltarii lor individual si de a oferi copilului posibilitatea devenirii unei personalitati complexe în viitor. c. Caracterul Definitie:

• vizeaza îndeosebi suprastructura socio-morala a personalitatii, calitatea de fiinta sociala a omului;

• etimologic, cuvântul „caracter” provine din greaca veche, simbolizând termenul de tipar, pecete iar referitor la om, sisteme de trasaturi, stil de viata. În acest caz reactiile unui individ într-o gama întreaga de situatii sunt usor de prevazut;

• se exprima printr-un ansamblu de atitudini-valori, stabile, generalizate, determinante pentru o persoana, care se întemeiaza pe convingeri puternice. Atitudinea exprima o modalitate de raportare fata de anumite aspecte ale realitatii si implica reactii afective, comportamentale si cognitive.

Dimensiunile fundamentale ale caracterului (dupa Cosmovici):

• axiologica;

• executiva.

În structura caracterului se pot distinge trei grupe fundamentale de atitudini:

• atitudinea fata de sine (modestie, orgoliu, demnitate, inferioritate, culpabilitate etc);

• atitudinea fata de ceilalti în societate (altruism, umanism, patriotism, atitudini politice);

• atitudinea fata de munca.

Rolul scolii în educarea caracterului:

• scoala trebuie astfel sa-si asume într-o maniera sistematica responsabilitati formative;

• educatorii trebuie sa creeze situatii propice pentru cunoasterea resurselor proprii si pentru cunoasterea limitelor, ceea ce va conduce

la formarea unei imagini echilibrate despre sine, la formarea demnitatii si a respectului de sine si fata de ceilalti.

Pedagogia abordeaza problema personalitatii sub aspectul dezvoltarii si al educatiei cu scopul de a identifica cele mai eficace metode, mijloace si procedee de orientare si formare a personalitatii.

2. CARACTERISTICILE DEZVOLTARII PSIHO-FIZICE A

SCOLARULUI MIC SI MIJLOCIU

a. Caracteristicile biofiziologice ale cresterii, maturizarii scolarului mic si influenta acestora asupra dezvoltarii psihice:

• scolarizarea marcheaza începutul celei de-a treia subperioade a copilariei, întinsa pe o perioada de patru ani 6/7 – 10/11;

• copilul începe o activitate de învatare care necesita nu numai efort intelectual ci si o mare rezistenta fizica;

• dezvoltarea fizica relativ lenta la început, în primii doi ani de scolaritate, se accentueaza în ultimii ani.

Cresterea ponderala si în înaltime:

 cresterea ponderala se înscrie în limitele a 20 – 29 kg la baieti si 19 –

28 kg pentru fete; cresterea în înaltime se situeaza între 113 si 132 cm, iar pentru fete între 111 si 131 cm.

Se intensifica în organism metabolismul calciului si se dezvolta musculatura:

 apar primii molari, se schimba dentitia, cea permanenta înlocuind-o pe cea provizorie, fapt care poate produce perturbari ale actului vorbirii, disconfort în fluxul actului alimentar;

 diversele componente ale corpului se osifica, se întaresc articulatiile, creste volumul muschilor si implicit forta musculara;

 se dezvolta musculatura fina a muschilor mâinilor.

Toate acestea duc la o buna însusire a functiei scrisului, iar sportul si miscarea joaca un rol deosebit de important în dezvoltarea si calirea organismului la aceasta vârsta.

Dezvoltarea îndemânarii, a aparatelor gustativ si olfactiv:

 micul scolar alearga mult, dar oboseste rapid, inabil la început, devine îndemânatic în folosirea obiectelor scolare;

 manifesta o pofta de mâncare activa, cu preferinta pentru mâncarurile moi si catre dulciuri; aparatele gustativ si olfactiv se dezvolta sub impactul contactului cu stimuli alimentari si odorifici din ce în ce mai rafinati si este mai rezistent la bolile contagioase.

Maturizarea sistemului nervos:

 procesele de crestere si de maturizare continua la nivelul sistemului

nervos, creierul cântarind la 7 ani ˜1200 g;

 se dezvolta îndeosebi lobii frontali care ajung la o pondere de 27% din masa cerebrala, ceea ce este o buna premisa pentru organizarea si dezvoltarea legaturilor functionale implicate în scriere si citire, ca dimensiuni ale însusirii limbii si cultivarii limbajului individual.

b. Dezvoltarea psihica a scolarului mic ? Dezvoltarea proceselor si a reprezentarilor senzoriale

Dezvoltarea senzatiilor este un proces în deplina desfasurare:

• la 6 – 7 ani se constata o largire a câmpului vizual, central si periferic, precum si o crestere a preciziei de a deosebi nuantele cromatice;

• se înregistreaza progrese ale capacitatii de receptionare a sunetelor înalte si ale capacitatii de autocontrol a propriilor emisiuni vocale;

• copilul poate aprecia pe cale auditiva distanta dintre obiecte dupa sunetele si zgomotele emise; senzatiile lui se subordoneaza noului tip de activitate pe care o desfasoara, si anume învatarea. Ele se vor modela în functie de aceste actiuni ale învatarii. Evolutia perceptiei:

• sincretismul prescolaritatii se diminueaza datorita cresterii acuitatii perceptive fata de obiectul perceput, dar si a schemelor logice, interpretative care intervin în analiza spatiului si a timpului perceput;

• perceptia spatiului se mareste datorita îmbogatirii experientei de viata a copilului, crescând distantele pe care acesta le percepe, se produc generalizari ale perceptiei spatiale, se încheaga simtul topografic. Creste precizia diferentierii si a denumirii formelor geometrice, se dezvolta capacitatea de a distinge formele ca volum, de formele plane;

• perceptia timpului înregistreaza o noua etapa de dezvoltare. Elevul trebuie sa respecte un anumit program si sa se încadreze în el. Timpul devine un stimul care se impune tot mai mult cunostintei copilului. Orientarea precisa în raport cu secventele timpului devine o necesitate. În perioada micii scolaritati, perceptia se afirma ea însasi ca activitate, ca proces orientat si dirijat spre un scop.

Dezvoltarea reprezentarilor este si ea semnificativa:

• la intrarea în scoala copilul poseda un numar mare de reprezentari despre obiectele de uz casnic, plante, animale, oameni si activitati, dar toate sunt înca contopite, confuze, putin sistematizate; sub actiunea învatarii reprezentarile suporta modificari esentiale atât în privinta sferei si a continutului (se largesc, se diversifica, se îmbogatesc) cât si în privinta modului de producere si functionare;

• devine posibila folosirea libera, voluntara a fondului de reprezentari pe care micul scolar îl poseda. Acesta este capabil sa descompuna reprezentarile în parti componente, în elemente si caracteristici cu care poate opera independent de contextul situatiei, incluzându-le în noi combinatii sau creând noi imagini;

• reprezentarea va servi la realizarea proceselor imaginatiei, gândirii si a diferitelor forme de activitate creatoare. Copilul ajunge sa înteleaga si reprezentari indirecte, pe baza unor schite, desene, tablouri, mulaje cât si pe seama evocarii recombinarii reprezentarilor existente cu ajutorul cuvântului;

• reprezentarile micului scolar devin mai precise, mai clare, mai sistematice, mai coerente;

• se efectueaza în aceasta perioada trecerea la grupuri de reprezentari si creste gradul de generalitate al reprezentarilor cu care opereaza. ? Dezvoltarea gândirii si a limbajului Gândirea:

• realizeaza progrese importante care consta în aparitia si consolidarea constructiilor logice care înlocuiesc procedeele empirice, intuitive si naive ale etapei prescolaritatii. Copilul formuleaza rationamente si judecati care-i permit sa vada dincolo de aparente. De exemplu el poate sa întrevada notiuni ca greutatea, cantitatea, timpul si mai târziu volumul, viteza, spatiul – gândirea devenind abstracta categoriala, capabila de a efectua coordonarea operatiilor gândirii si gruparea lor în sisteme coerente;

• totodata apare si reversibilitatea gândirii care permite copilului sa inverseze ordinea operatiilor, adica sa se întoarca în punctul de unde a pornit, ceea ce rezulta ca admite invarianta. Copilul devine capabil sa explice, sa argumenteze, sa dovedeasca adevarul judecatilor sale. În clasele mici scolarul mai poate fi supus influentei iluziei momentane când apreciaza marimea, greutatea sau volumul. De exemplu ei vor raspunde la întrebarea „Ce este mai greu, un kg de puf sau unul de fier?” ca este mai greu kilogramul de fier;

• se dezvolta operatiile gândirii: analiza, sinteza, comparatia, abstractizarea, generalizarea, clasificarea si concretizarea logica, gândirea devenind mai productiva. Limbajul:

• la intrarea în scoala copilul dispune de un vocabular destul de bogat (2500 de cuvinte) si stapâneste regulile de folosire corecta a cuvintelor în vorbire;

• limbajul oral cunoaste o dezvoltare datorita conduitei de ascultare, dezvoltata si exersata în cadrul activitatilor de învatare scolara;

• limbajul scris este rodul formarii capacitatii de citit-scris. Lecturile literare fac sa creasca capacitatile elevilor de a se exprima corect, se însuseste fondul principal de cuvinte al limbii (5000 de cuvinte), tot mai multe dintre ele intrând în limbajul activ al copilului;

• dezvoltarea limbajului se face prin orice activitate scolara, copilul familiarizându-se cu terminologia specifica a altor discipline sau domenii de activitate. Toate acestea vor influenta nu numai perfectionarea conduitei verbale ci si a celei intelectuale, contribuind la formarea capacitatii micilor scolari de a argumenta si demonstra;

• exista la aceasta vârsta si unele erori de pronuntie si scriere, unele usoare care pot fi înlaturate în timp si unele mai complicate, care afecteaza grav conduita verbala a elevilor. Dintre acestea pot fi mentionate dislalia, care consta în deformarea pronuntiei, bâlbâiala, alterarea ritmului vorbirii, disgrafia, alterarea limbajului scris, dislexia, afectarea activitatii de citire. Dascalul, împreuna cu psihologul-logoped si cu medicul trebuie sa descopere cauzele acestor tulburari, în functie de acestea luându-se masurile corective necesare acolo unde este posibil si cât este posibil.

? Dezvoltarea functiilor mnezica si imaginativ-creativa Memoria:

• creste volumul memoriei: elevul memoreaza si retine date despre uneltele cu care lucreaza, despre semnele si simbolurile cu care opereaza, despre noii termeni pe care îi utilizeaza, despre legile si regulile pe care le învata;

• creste trainicia si rapiditatea memorarii. Aceasta depinde de materialul supus memorarii, de felul actiunilor pe care le efectueaza scolarul, de mijloacele de memorare si reproducere a materialului de care dispune elevul;

• volumul memoriei creste de 8-10 ori, se prelungeste timpul de retinere, sporeste trainicia si productivitatea legaturilor mnemonice. Daca la 7-8 ani copiii recunosc 24 din 30 de cuvinte si reproduc 5, în jurul vârstei de 11 ani ei recunosc 28 de cuvinte si reproduc 11;

• se accentueaza caracterul voluntar, constient al memoriei, îndeosebi în partea a doua a micii scolaritati;

• copilul este capabil sa-si fixeze sarcina de a memora, sa-si planifice timp pentru memorare, sa se autocontroleze în procesul reproducerii celor memorate. Imaginatia:

• imaginatia reproductiva este foarte solicitata, elevul fiind pus deseori în situatia de a-si imagina anumite scene, evenimente, plante, figuri, personaje pe care nu le-a cunoscut niciodata;

• imaginatia se dezvolta în doua stadii:

clasele I si a II-a reprezinta stadiul initial, caracterizat prin aspectul imperfect, sarac în detalii al imaginilor create;

 clasele a III-a si a IV-a reprezinta stadiul de ordonare si sistematizare al proceselor imaginative. Imaginile primesc mai multa plenitudine, coerenta, dinamism, elevul „vede” imaginativ mult mai bine;

• imaginatia creatoare se dezvolta în strânsa legatura cu cea reproductiva. Ascultând o povestire, elevul este capabil s-o transforme, sa o modifice. Pe masura ce elevul îsi însuseste tot mai multe lucruri si notiuni, creativitatea devine tot mai ampla. Ea este stimulata de jocuri, de fabulatie, de povestire, de compunere, de activitatile practice si muzicale, de contactul cu natura si de activitatile de munca;

• imaginatia devine mai critica, se apropie mai mult de realitate. Copilul adopta fata de propria imaginatie o atitudine mult mai circumspecta, de autocontrol.

? Formarea priceperilor, deprinderilor si obisnuintelor Dezvoltarea deprinderilor motrice :

• se dezvolta deprinderea de a mânui tacâmurile, de a manevra unele instrumente de uz casnic; deprinderea de a se îmbraca si de a se dezbraca;

• deprinderi igienice;

Se începe formarea unor categorii de deprinderi si priceperi specifice activitatii scolare:

• deprinderea de a folosi corect componentele grafice si sonore ale cuvintelor, de a masura, de a calcula, de mânuire a unor obiecte specifice diferitelor domenii de activitate;

• pe baza acestor deprinderi se formeaza ulterior priceperile si deprinderile intelectuale de numarare, analiza, sinteza mentala, de rezolvare de probleme etc.;

• prin studierea unor discipline scolare ca: desenul, educatia muzicala, se urmareste formarea unor deprinderi de ordin tehnic si artistic, cum ar fi cele de mânuire corecta si expresiva a culorilor, a pensulei, a cuvintelor;

• prin jocurile si întrecerile sportive se automatizeaza componentele conduitei motorii: viteza, rezistenta, sariturile, pasele cu mâna si cu piciorul.

 Toate deprinderile si priceperile se transforma în timp în obisnuinte, prin intermediul procesului instructiv-educativ. Obisnuinta de a învata:

• învatarea devine activitate de baza;

• una din aptitudinile generale care se formeaza la aceasta vârsta este tocmai aptitudinea de a învata, din care se desprind si se dezvolta aptitudinile specializate pe domenii de activitate. La acestea din urma contribuie atât dotarea genetica cât si modelele oferite de educatori, prin pasiunea cu care îsi desfasoara activitatea;

• are loc interiorizarea înclinatiei spre învatatura, la transformarea ei într-o conditie interna care determina succesul elevilor, acestia fiind motivati intrinsec. Conteaza si încurajarile celor din jur si atitudinea lor atât asupra succesului cât si a insuccesului copilului si stimularea unei atitudini exigente a copilului fata de propria activitate.

? Afectivitatea la vârsta scolara mica

• asupra afectivitatii elevilor îsi pun amprenta atât sarcinile de învatare propriu-zisa, cât si relatiile interpersonale din cadrul colectivitatii scolii, dezvoltându-se atât emotiile si sentimentele intelectuale, cât si cele morale sau estetice;

• trairile intelectuale sunt generate de activitatea de învatare, cu greutatile si cu succesele sale, aparând curiozitatea intelectuala de a sti, de a afla cât mai multe;

• deoarece intra în relatii cu colegii, atât în cadrul activitatilor comune cât si în cadrul jocurilor, se dezvolta sensibilitatea morala a copilului, apare prietenia interpersonala, se dezvolta sentimentul raspunderii, delicatetea, nobletea si daruirea afectiva;

• afectivitatea estetica este strâns legata la aceasta vârsta de contemplarea obiectelor si de participarea activa a elevilor la activitati de creatie artistica prin compuneri, desene, obiecte realizate în cadrul orelor de abilitati practice etc.;

• educatorul trebuie sa actioneze în vederea cultivarii capacitatii de stapânire a manifestarilor emotionale primare, explozive a copiilor si sa rezolve cazurile de întârziere sau deviere afectiva, manifestarile rautacioase, insensibilitatea unora si lipsa coparticiparii altora;

• initial, motivatia este determinata de factori externi si mai putin de cei interni. Ea se transforma treptat în motivatie intrinseca atunci când educatorul asigura stimularea si mentinerea într-o permanenta stare activa a curiozitatii cognitive a copilului. Pentru întretinerea motivatiei este important ca interactiunile, modul de organizare a activitatilor sa se bazeze pe activismul copiilor, pe independenta si initiativa lor creatoare.

??Vointa si atentia Vointa:

• vointa apare în conduita copilului ca o nota de intentionalitate si de planificare a actiunilor. Copilul este constient ca „trebuie”, „este necesar”;

• perceptia devine intentionala, sistematica si sustinuta prin efort voluntar, transformându-se în observatie;

• se formeaza memoria si atentia voluntara, capacitatea concentrarii mintale voluntare de durata mai mare în rezolvarea unor probleme de gândire.

Atentia:

• la începutul scolaritatii atentia are un volum redus, caracterizându-se prin focalizarea deficitara asupra esentialului lucrurilor. Priceperea de a-si distribui atentia în mai multe directii este slab dezvoltata;

• audierea pasiva a continuturilor, fara implicare din partea elevilor, genereaza plictiseala urmata de neatentie. Pentru evitarea acestor neajunsuri, activitatile de învatare trebuie sa tina seama de ele, împletind actiunea practica cu obiectele cu activitatea în plan mintal;

• trebuie asigurat un tempou optim al activitatii. Dozarea vocii si miscarile educatorului prin clasa nu trebuie sa deranjeze momentele de concentrare ale elevilor asupra sarcinilor la care se lucreaza.

3. DIMENSIUNEA CREATIVA A PERSONALITATII. FORMARE, DEZVOLTARE, EXPRIMARE, AFIRMARE ÎN PLAN INDIVIDUAL SI SOCIAL.

 Creativitatea este o structura caracteristica a psihicului, care face posibila realizarea unor productii, opere noi. Cultivarea spiritului inovator reprezinta una din sarcinile scolii de azi. ? Factorii creativitatii Imaginatia :

 reprezinta functia cea mai importanta în procesul de creatie originala; poate fi definita ca acel proces psihic al carui rezultat este obtinerea unor reactii, fenomene psihice noi pe plan cognitiv, afectiv sau motor;

a. Însusirile imaginatiei definesc particularitatile actului creator:

 fluiditatea: posibilitatea intuirii de numeroase imagini sau idei; plasticitatea: usurinta de a schimba modul de abordare al unei probleme, când un procedeu se dovedeste inoperant;

 originalitatea: expresia noutatii.

b. Imaginatia reprezinta o aptitudine, prin urmare factorul ereditar are o influenta mai mult sau mai putin importanta;

c. Cunostintele dobândite prin munca au un rol hotarâtor:

experienta poate fi directa, când se observa direct fenomenele, sau indirecta, obtinuta prin lectura;

 varietatea informatiilor este deosebit de importanta, scoala putând contribui din plin la dezvoltarea creativitatii.

d. Nivelul gândirii, inteligenta persoanei. Exista un raport între inteligenta si imaginatia creatoare, fiind însa departe de o potrivire perfecta.

e. Factori caracteriali: predispozitiile si capacitatile intelectuale nu sunt suficiente pentru ca cineva sa devina inventator sau creator de arta. Pentru aceasta este nevoie sa existe o motivatie, o dorinta si o vointa ferma, perseverenta pentru a putea trece peste obstacolele ce stau în calea realizarilor notabile.

f. Factori sociali – societatea influenteaza mult activitatile creatoare prin:

 cerintele sociale;

 stadiul actual al stiintei, tehnicii sau artei;

 predecesorii, profesorii savantilor ori ai artistilor influenteaza creatia elevilor;

 societatea poate fi uneori o frâna în calea dezvoltarii cunoasterii. ? Munca de creatie parcurge mai multe etape:

• Perioada de pregatire este cea în care se colecteaza informatii, se fac observatii, se delimiteaza problema si se schiteaza o ipoteza.;

• Incubatia este perioada în care se cauta gasirea unei solutii. Aceasta etapa poate dura foarte mult, chiar ani de zile;

• Iluminarea este momentul fericit al gasirii solutiei;

• Verificarea este ultima etapa si are rolul de a elimina eventualele erori sau omisiuni.

? Blocajele creativitatii:

Conformismul:

 este unul dintre blocajele sociale, manifestat prin dorinta oamenilor ca toti cetatenii sa se poarte si sa gândeasca în mod obisnuit, la fel ca ei.;

 cei care nu respecta regulile sunt sanctionati de catre opinia publica, ceea ce duce la descurajarea gândirii inovatoare.

Rigiditatea algoritmilor anteriori:

 reprezinta un blocaj metodologic. Suntem obisnuiti sa folosim într-o situatie o anume succesiune determinata de operatii chiar daca aceasta nu pare sa se potriveasca, în loc sa încercam altceva;

 critica prematura intra tot în aceasta categorie de blocaje, evidentiata de Al. Osborn, unul din promotorii cultivarii creativitatii. Daca îndata ce apare o idee, discutam critic valoarea ei, acest act blocheaza venirea altor idei în constiinta. Se recomanda sa se noteze toate ideile care apar în momentul de inspiratie si doar apoi sa se analizeze critic fiecare idee. Acest procedeu – brainstorming – poate fi tradus ca „asaltul de idei”;

descurajarea rapida în fata dificultatilor si eforturilor de lunga durata solicitate de munca de creatie.

Cauzele blocajelor creative:

 blocajele creative au la baza teama de a nu gresi, de a nu se face de râs, împiedicând astfel încercarea de a exprima un punct de vedere neobisnuit;

 un învatamânt încorsetat de principii rigide, promovând mai mult gândirea critica, disciplina si conformismul.

Modalitati de promovare a creativitatii:

 în formularea obiectivelor instructiv-educative, stimularea imaginatiei trebuie sa detina un loc important, alaturi de educarea gândirii;

 continutul învatamântului trebuie sa promoveze cultura generala, aceasta fiind un factor important în stimularea creativitatii. Programele trebuie sa prevada lectii speciale pentru cultivarea ingeniozitatii;

 este foarte importanta atitudinea educatorului si relatia sa cu elevii. Educatorul trebuie sa aiba relatii prietenoase cu elevii, sa-i încurajeze sa puna întrebari si sa nu-i ironizeze atunci când fac greseli. El trebuie sa depisteze elevii cu potentialitati creative superioare, carora e firesc sa li se asigure posibilitati speciale de dezvoltare a capacitatilor lor;

 folosirea metodelor nespecifice: spre exemplu copiii primesc sarcina de a scrie o compunere despre un obiect simplu: un nasture, o frunza, un gard de nuiele. Elevii sunt solicitati sa formuleze cât mai multe întrebari despre obiecte cunoscute: aer, foc, stele etc. Copiii realizeaza mici compuneri pe baza unor tablouri înfatisând diverse scene sau sa desprinda morala dintr-o asemenea imagine;

 problematizarea si învatarea prin descoperire;

 activitatea în afara clasei si cea extrascolara ofera numeroase ocazii pentru cultivarea imaginatiei. În cercurile de elevi se pot exersa diferite metode de stimulare a imaginatiei, cum ar fi brainstorming-ul. Educatorul poate organiza întâlniri cu oameni de stiinta sau de arta care pot vorbi despre munca lor, despre dificultati si satisfactii. Vizitarea expozitiilor, muzeelor, excursiile largesc câmpul fanteziei copiilor, fiind surse inepuizabile de întrebari;

 educatorul trebuie sa mentina legatura cu familia, mai ales în cazul acelor parinti care îsi dadacesc prea mult copilul, îl ajuta la efectuarea temelor si nu-l lasa sa faca eforturi proprii. E nevoie sa li se explice ca tutelarea excesiva împiedica dezvoltarea intelectului, manifestarea independenta a gândirii si fanteziei copilului.

 Este necesar ca modul de gândire al educatorului si stilul de munca în clasa sa fie îndreptat spre educarea spiritului creativ, latura a personalitatii care capata în zilele noastre o valoare din ce în ce mai însemnata.

4. METODE SI TEHNICI DE CUNOASTERE A PERSONALITATII SCOLARULUI MIC SI MIJLOCIU

 Educatorul trebuie sa cunoasca capacitatile, interesele si atitudinile elevilor pentru o actiune eficienta. Directia actuala de individualizare a formarii si instruirii impune dezvoltarea la institutori a simtului diagnostic si utilizarea unor metodologii adecvate de cunoastere. ? Metode pentru cunoasterea personalitatii scolarului mic:

a. metode clinice (observatia, convorbirea, metoda biografica):

• din punctul de vedere al scopului, metodele clinice îsi propun o cunoastere cât mai amanuntita a persoanei si explicatia evolutiei sale;

• orientarea predominanta în cazul metodelor clinice este cea calitativa;

• prezinta un grad de obiectivitate si precizie mai mic, deoarece sunt lipsite de criterii precise de interpretare, ele depinzând de subiectivitatea celui care face analiza.

b. metode psihometrice sau experimentale (experimentul, testul si chestionarul):

• se orienteaza spre stabilirea rangului persoanei, a pozitiei sale în raport cu o populatie normala, iar în cazul metodelor psihometrice interpretarea este predominant cantitativa;

• în legatura cu gradul de precizie si obiectivitate, metodele psihometrice – folosind verificari statistice riguroase – sunt mult mai exacte, specificându-se de fiecare data limitele de eroare.

Metoda observatiei :

 consta în urmarirea atenta si sistematica a comportamentului unei persoane cu scopul de a sesiza aspectele sale caracteristice. Observatiile ocazionale nu pot înlocui observatiile sistematice prin care se urmareste identificarea fiecarei surse de eroare;

 orice observatie sistematica va debuta cu stabilirea cât mai exacta a scopului propus;

 contactul prelungit cu elevii ofera dascalului posibilitatea realizarii unor observatii numeroase în conditii cât mai variate;

 constanta comportamentului într-o mare varietate de situatii reprezinta aspectul important care trebuie retinut pentru interpretare;

 în orice observatie trebuie sa notam cât mai exact faptele si sa le separam de eventualele interpretari;

 observatia nu se încheie dupa înregistrarea datelor, ci continua cu interpretarea acestora pentru a diferentia aspectele caracteristice de cele aparente, neesentiale. În interpretarea observatiilor trebuie sa se tina seama de situatie, de atitudinile subiectului, pentru a nu scapa motivatia actelor de conduita.

Convorbirea:

 este o conversatie între doua persoane, desfasurata dupa anumite reguli metodologice, prin care se urmareste obtinerea unor informatii cu privire la o persoana, în legatura cu o tema fixata anterior;

 aceasta metoda trebuie folosita cu premeditare, trebuie sa aiba un scop, care sa vizeze obiective psihologice si sa respecte anumite reguli;

 trebuie sa se tina seama de urmatoarele aspecte, pentru a asigura veridicitatea si autenticitatea datelor obtinute: câstigarea încrederii elevilor, mentinerea permanenta a interesului în timpul convorbirii, sa existe o preocupare permanenta pentru stabilirea sinceritatii raspunsurilor, observarea atitudinilor si expresiilor subiectului, evitarea unor întrebari sugestive, mentinerea unui climat destins, înregistrarea convorbirii se va face cu multa discretie.

Chestionarul:

 este un set de întrebari bine organizate si structurate pentru a obtine date cât mai exacte cu privire la o persoana sau un grup de persoane, ale caror raspunsuri sunt consemnate în scris. Este cea mai obisnuita metoda de colectare a datelor, care se bazeaza pe autoraportarile subiectilor la propriile lor perceptii, atitudini sau comportamente;

 valorizeaza introspectia, investigatorul masurând perceptii, atitudini si emotii subiective;

 principalul dezavantaj este ca nu putem fi siguri daca persoanele dau raportari ale propriilor simtaminte. Subiectii sunt tentati sa-si ascunda sentimentele si sa ofere raspunsuri cât mai dezirabile.

Metoda biografica sau anamneza:

 consta în analiza datelor privind trecutul unei persoane si a modului ei actual de existenta;

 exista mai multe procedee specifice acestei metode: analiza unor documente (documente scolare, fise medicale), analiza produselor activitatii (caiete de teme, desene), la care H. Thomae adauga analiza cursului vietii (povestirea de catre subiect a întregii sale vieti) si analiza unor microunitati biografice (descrierea activitatilor unei zile de munca, a unei zile libere sau a unei zile de vacanta);

 informatiile dobândite trebuie consemnate cu precizie si vor viza câteva aspecte importante: starea civila a parintilor, antecedentele mamei si tatalui, numarul copiilor, rangul copilului în familie, situatia materiala, atmosfera familiala, antecedente fiziologice ale copilului (nastere, alimentatie, dezvoltare psihomotorie, boli etc.), studiul cronologic al vietii (comportarea în familie, scoala, preocuparile din timpul liber etc.). problema centrala a metodei biografice nu este obtinerea datelor, ci interpretarea acestora;

 dificultatea metodei consta în obiectivitatea cotarii si a sesizarii esentialului.

Metoda testelor:

 nu se recomanda a fi utilizata decât de specialisti si atunci cu mare prudenta;

 functia principala a testelor psihologice este de a masura diferentele dintre indivizi sau dintre reactiile aceluiasi individ în situatii diferite. Cu ajutorul testelor se pot obtine, într-un timp relativ scurt, informatii destul de precise, masurabile si obiective despre caracteristicile psihologice ale subiectului testat, cu ajutorul carora se poate formula un pronostic;

 testele psihologice pot fi clasificate în: ? teste de inteligenta si dezvoltare mintala; ? teste de aptitudini si capacitati;

q teste de personalitate care masoara însusiri de temperament si caracter;

q teste de cunostinte sau docimologice care masoara nivelul cunostintelor acumulate de subiecti.

 Aplicarea testelor pentru identificarea sursei unei dificultati educationale: ? se recomanda la început aplicarea unui test de inteligenta. Daca rezultatele sunt slabe, atunci dificultatile sunt cauzate de nivelul scazut de inteligenta;

q în caz contrar, sursa dificultatii trebuie cautata în alta parte, investigându-se abilitatile specifice (abilitati verbale, non-verbale, atentie, memorie etc.);

q daca si în acest caz rezultatele sunt bune, atunci cauza problemei trebuie cautata în factorii motivationali sau de personalitate.

 obiectii aduse testelor psihologice:

q testarea psihologica presupune etichetarea unui individ, fapt care poate avea consecinte negative, daunatoare subiectului;

q alta obiectie este ca testele psihologice nu sunt suficient de valide pentru a fi folosite în luarea unor decizii individuale.

Fisa psihopedagogica:

 este un instrument practic, care permite desfasurarea unor actiuni programate la nivelul fiecarui elev, sistematizarea informatiilor privind personalitatea sa;

 serveste drept centralizator al tuturor datelor de care dispune profesorul. În fisa vor fi înscrise date culese din documentele scolare sau obtinute pe baza observatiilor si convorbirilor cu elevul, cu profesorii, a vizitarii copilului la domiciliu, a tuturor informatiilor obtinute de la parinti, de la coleg si de la oricare alta persoana;

 fisa psihopedagogica este un auxiliar al dascalului în organizarea activitatii de cunoastere a elevului;

 structura fisei psihopedagogice poate contine:

 I. Date personale

 Numele si prenumele, data nasterii, locul nasterii, domiciliul actual, scoala urmata în prezent, scoli urmate anterior; II. Mediul familial

 Numele si profesia tatalui, numele si profesia mamei, relatii dintre parinti, nivelul de educatie, frati, surori, alte persoane care locuiesc împreuna cu familia, conditii de locuit, conditii materiale si nivelul cultural al parintilor, influente extrafamiliale;

III. Starea de sanatate

 Antecedente ereditare, antecedente personale, starea generala a sanatatii, mentiuni medicale cu importanta pentru procesul de învatamânt;

IV. Rezultate scolare si preocupari ale elevului

 Mediile generale din ultimii ani, obiectele la care a obtinut calificativele cele mai bune/slabe, succese deosebite (competitii, cercuri),

preocupari în afara scolii, factori explicativi ai reusitei/nereusitei scolare;

V. Date asupra structurii psihologice ? Aptitudini si capacitati intelectuale – atentie, inteligenta, capacitatea de memorare, limbajul, creativitatea. ? Trasaturi de caracter – sârguinta, organizarea eficienta a studiului, disciplina în clasa, colegialitate, modestie. ? Trasaturi de temperament – extravertit sau introvertit, energic, activ, emotiv, sentimental, rece, sensibilitate afectiva redusa.

VI. Caracterizare sintetica ? Nivelul pregatirii scolare; ? Nivelul inteligentei; ? Aptitudini sau interese speciale; ? Trasaturi de caracter mai pregnante; ? Particularitati temperamentale dominante;

q Orientare scolara si profesionala (dorinta parintilor, aspiratiile realiste ale elevului, parerea profesorului);

q Recomandari de ordin pedagogic (precizarea unor obiective educationale concrete si a interventiilor educative oportune).

 MARCA FLORINA, institutor, Scoala Generala „Ioan Slavici” Siria

 MAGER PATRICIA, institutor, Scoala Generala „Ioan Slavici” Siria Bibliografie:

• Allport, G., Structura si dezvoltarea personalitatii, EDP, Bucuresti, 1981.

• Cosmovici, A., Iacob, L., Psihologie scolara, Editura Polirom, Iasi, 1998.

• Cretu, C., Psihopedagogia succesului, Editura Polirom, Iasi, 1997.

• Davitz, G., Ball, S., Psihologia procesului educational, EDP, Bucuresti, 1978.

• Nicola, Gr.(coord.), Psihologia sociala. Aspecte contemporane, Editura Polirom, Iasi, 1996.

• Oprescu, V., Fundamentele psihologice ale pregatirii si formarii didactice, Editura Universitaria, Craiova, 1996.

• Pavelcu, V., Cunoasterea de sine si cunoasterea personalitatii, EDP, Bucuresti, 1982.

• Popescu-Neveanu, P., Zlate, M., Cretu, T., (sub redactie), Psihologia scolara, Tipografia Universitatii, Bucuresti, 1987.

• Stoica, A., Creativitatea elevilor - posibilitati de cunoastere si educare, EDP, Bucuresti, 1983.

• Schiopu, U., Verza, E., Psihologia vârstelor. Ciclurile vietii, EDP, Bucuresti, 1995.

• Zlate, M., Fundamentele psihologiei, Editura XXI, Bucuresti, 1994.

• Zlate, M., Eul si personalitatea, Editura „Trei”, Bucuresti, 1997.

IV. PROBLEMATICA SISTEMULUI INSTITUTIONAL DE ÎNVATAMÂNT SI A PROCESULUI DE ÎNVATAMÂNT

6. Sistemul de învatamânt-concept, functii, structura, tendinte de

evolutie

7. Procesul de învatamânt-concept, functii, structura, dimensiuni generale, caracteristici generale. Specificul abordarii sistemice si

comunicationale în învatamântul primar

8. Analiza procesului de învatamânt la nivelul interactiunii, evaluarea initiala – predare –învatare - evaluare

9. Interdependenta formal – nonformal - informal la nivelul sistemului si al procesului de învatamânt

10. Normativitate în procesul de învatamânt. Sistemul principiilor didactice. fundamente, relevanta pentru învatamântul primar, practica, aplicatii

1. SISTEMUL DE ÎNVATAMÂNT-CONCEPT, FUNCTII, STRUCTURA, TENDINTE DE EVOLUTIE.

Sistemul de învatamânt – definire:

• sistemul de învatamânt este componenta principala a sistemului institutional al educatiei, cuprinzând institutiile specifice, care realizeaza scopurile învatamântului, printr-un management axat pe coordonarea influentelor formale si nonformale;

• în sens restrâns, sistemul de învatamânt cuprinde sistemul institutiilor scolare, pe care se desfasoara specific procesul instructiv-educativ, cu prioritate între 3 si 18 ani, dar cu deschideri spre educatia permanenta.

 Functiile sistemului de învatamânt:

• culturala - formarea pentru asimilarea si dezvoltarea valorilor culturale;

• sociala - formarea pentru integrarea libera în activitatea si viata sociala, pentru dezvoltarea caracteristicilor societatii contemporane;

• economica - pregatirea, formarea pentru integrare profesionala creativa, pentru utilizarea eficienta a resurselor implicate;

• umana - formarea, dezvoltarea personalitatii celui educat, instruit în mod echilibrat, armonios, conform particularitatilor individuale, la nivelul asteptarilor proprii si sociale.

 Structura sistemului de învatamânt românesc este reglementata prin Legea Învatamântului nr. 84/1995, 1999, cu modificarile aduse în 2003.

 Art. 15

1. Sistemul national de învatamânt este constituit din ansamblul unitatilor si institutiilor de învatamânt de diferite tipuri, niveluri si forme de organizare a activitatii de instruire si educare.

2. Sistemul national de învatamânt cuprinde unitati si institutii de învatamânt, de stat si particulare.

3. Învatamântul este organizat pe niveluri, asigurând coerenta si continuitatea instruirii si educatiei, în concordanta cu particularitatile de vârsta si individuale.

4. Sistemul national de învatamânt cuprinde:

a. învatamânt prescolar: grupa mica, mijlocie, mare, ca pregatitoare pentru scoala;

b. învatamânt primar: clasele I-IV

c. învatamânt secundar: învatamântul secundar inferior organizat, în doua cicluri care se succed: gimnaziu, clasele V-VIII si ciclul inferior al liceului sau scoala de arte si meserii, clasele IX-X;

 învatamântul secundar superior: ciclul superior al liceului, clasele XI-

XII/XIII;

d. învatamânt postliceal;

e. învatamânt superior: învatamânt universitar si învatamânt postuniversitar;

 4.1. Sistemul national de învatamânt cuprinde si educatia permanenta.

5. Învatamântul prescolar, primar, secundar si postliceal formeaza învatamântul preuniversitar. Ciclul inferior si ciclul superior al liceului formeaza învatamântul liceal. Scoala de arte si meserii si anul de completare formeaza învatamântul profesional.

10.1. Învatamântul primar si secundar inferior formeaza învatamântul obligatoriu.”(XXX, Legea învatamântului, nr.

84/1995, noua varianta privind modificarea acesteia-aprilie, 2003) Tendinte de evolutie ale sistemului de învatamânt:

• pregatirea speciala a copiilor pentru ca ,,trecerea în învatamântul primar sa devina mai supla”;

• pregatirea în conditii optime a ,,parcursului educativ” de la învatamântul primar la cel secundar;

• prelungirea duratei învatamântului obligatoriu, pentru a asigura sanse egale tuturor grupurilor sociale;

• multiplicarea si diversificarea învatamântului postobligatoriu;

• dezvoltarea învatamântului superior care sa echilibreze diversele specializari;

• formarea tuturor cadrelor didactice la nivel universitar (3, 4, 5 ani);

• asigurarea continuitatii între formele de pregatire profesionala initiala si continua”(Ministerul Învatamântului, Învatamântul din alte tari, Bucuresti, 1990, p. 7-21).

 Alte tendinte de evolutie a sistemelor moderne de învatamânt sunt:

• cresterea rolului comunitatilor locale si zonale în descentralizarea administrativa si financiara;

• formarea cadrelor didactice în functie de cerintele teritoriale de dezvoltare socio-economica;

• extinderea învatamântului prin coborârea vârstei de scolarizare (5-6 ani) si prelungirea vârstei obligatorii (16-18 ani);

• sporirea rolului evaluarii formative, continue, fata de evaluarea normativa, standardizata;

• dezvoltarea filierelor vocationale dupa absolvirea învatamântului general obligatoriu;

• îmbunatatirea standardelor de calificare vocationala prin învatamântul secundar superior;

• proiectarea modulara a cursurilor în învatamântul liceal, profesional si superior;

• perfectionarea pregatirii initiale si continue a cadrelor didactice (Agentia Nationala Socrates).

2. PROCESUL DE ÎNVATAMÂNT-CONCEPT, FUNCTII, STRUCTURA. DIMENSIUNI GENERALE. CARACTERISTICI GENERALE. SPECIFICUL ABORDARII SISTEMICE SI COMUNICATIONALE ÎN ÎNVATAMÂNTUL PRIMAR.

 Notele esentiale ale conceptului de proces de învatamânt:

• în esenta, realizeaza actiunea de instruire si educare prin învatamânt (lat. „actio”, faptul de a face ceva, desfasurare a unei activitati, influentare);

• în sensul larg utilizat, acceptia ca proces ilustreaza o caracteristica a acestei actiuni (lat. „processus” - mers, evolutie, dezvoltare, prefacere, transformare succesiva, progresiva) , în raport cu scopurile si obiectivele învatamântului, cu sensul actiunii asupra obiectului educatiei (elevul );

• implica un sistem de actiuni informative, formative si educative;

• studiaza sistemul de efecte, transformari asupra elevilor, în raport cu scopurile si obiectivele stabilite, cu particularitatile individuale, cu asteptarile sociale;

• este orientat catre realizarea scopurilor, obiectivelor formarii si educarii;

• este o actiune de instruire, informare si formare, de predare si însusire de cunostinte, capacitati, deprinderi, priceperi, competente;

• se desfasoara într-un cadru institutionalizat (de stat, particular) de diferite tipuri si grade, ca forma cea mai înalta de organizare constienta, ca problema de interes national;

• utilizeaza abordarea intra-, inter-, pluridisciplinara, în conceperea, interpretarea, organizarea, evaluarea actiunilor;

• vehiculeaza continuturi (valori informative, formative, educative) definite, structurate, precizate, perfectionate dupa criterii pedagogice, în raport cu scopurile, obiectivele stabilite;

• respecta norme, principii, reguli, cerinte în conceperea, desfasurarea, antrenarea elementelor componente ale actiunii specifice;

• utilizeaza strategii didactice (metode si mijloace de învatamânt, forme si moduri de activitate) dupa criterii de eficienta;

• se desfasoara cu cadre didactice, ca principali factori, special formate si perfectionate, cu statut precizat;

• evidentiaza complexitatea relatiilor pedagogice între factorii implicati(cadre didactice, elevi), între subsistemele actiunii;

• solicita un continuu management, conducere optimizata a actiunii (proiectare, organizare, decizie, coordonare, control, evaluare);

• presupune determinarea, organizarea, utilizarea eficienta a timpului cerut de activitate, pe etape scurte, medii si lungi;

• sprijina trecerea de la instruire la autoinstruire, prin antrenarea elevilor în transformarea progresiva din obiect în subiect al actiunilor specifice învatamântului;

• urmareste dezvoltarea în spirala a sistemului de actiuni instructiveducative, în raport cu etapele realizarii scopurilor, cu evolutia personalitatii elevilor: are caracter dinamic;

• manifesta deschidere catre influentele externe sistemului, coreleaza cu alte sisteme nonfomale (extrascolare) de activitate si îsi perfectioneaza, optimizeaza continuu elementele, organizarea.

 Deosebita complexitate a actiunii instructiv-educative din învatamânt / a procesului de învatamânt este evidenta, de unde responsabilitatea abordarii lui teoretice si practice, profesionalizarii pedagogice a cadrelor didactice, a sustinerii lui sociale;

Functiile procesului instructiv-educativ pot fi:

• instructive, de comunicare a valorilor si produselor culturale, stiintifice, prin sustinerea cunoasterii lor de catre elevi, fie în mod senzorial-perceptiv, fie în mod rational, teoretic, prin crearea situatiilor adecvate de predare-învatare;

• formative, de pregatire pentru integrare continua în viata sociala, profesionala, de dezvoltare axiologica (M. Calin).

Elementele constituente ale procesului instructiv-educativ sunt:

• profesorii si elevii, ca principali agenti, care rezolva predarea – învatarea - evaluarea, autoînvatarea, autoevaluarea;

• scopurile urmarite, ca intentie;

• continuturile predarii si învatarii, conturate în planuri de învatamânt, programe si manuale scolare;

• metodele si mijloacele utilizate pentru atingerea scopurilor;

• organizarea si planificarea procesului instructiv-educativ;

• normele pedagogice, ca prescriptii si reguli de actiune;

• rezultatele obtinute de catre elevi.

 Aceste elemente componente arata ca procesul de învatamânt este un sistem pedagogic actional, fiecare reprezentând un nivel de organizare a sa. Dimensiunile procesului de învatamânt reflecta resursele abordarii sistemice a activitatii:

• dimensiunea functionala reflecta legatura acestuia cu sistemul de învatamânt prin intermediul finalitatilor educatiei: relevanta lor sociala în proiectarea globala a învatamântului, consistenta psihologica a obiectivelor programelor scolare, deducerea creativa a obiectivelor operationale ale activitatilor concrete, calitatea structurii sistemului, a relatiei între intrarile în sistem si rezultatele obtinute;

• dimensiunea structurala vizeaza resursele pedagogice angajate în sistem, relatiile scolii cu alte medii educationale, resursele materiale si umane, financiare, informationale, temporare;

• dimensiunea operationala vizeaza activitatea educativa, didactica a profesorului, pe termeni de actiune concreta în predare – învatare - evaluare, în realizarea calitativa a obiectivelor, prin continuturi si metodologii specifice (S.Cristea).

Caracteristicile generale ale procesului de învatamânt vizeaza:

a. interactiunea subiect (învatator) - obiect ( elev, receptor) pentru construirea unui repertoriu comun pentru întelegerea mesajelor, cu antrenarea empatiei pedagogice, prin comunicarea didactica. Aceasta depinde de scopul activitatii, de personalitatea învatatorului, de stilul educational;

b. unitatea informativ-formativ, în baza legaturii functionale între continutul actiunii didactice si efectele lui psihologice, prin respectarea legii procesului de învatamânt, prin medierea pedagogica a cunoasterii stiintifice, prin adaptarea discursului pedagogic;

c. autoreglarea activitatii învatatorului în functie de raspunsul elevului, prin conexiune inversa.

Abordarea sistemica a procesului de învatamânt:

• valorifica o „metodologie interpretativa conturata (Ph. Coombs), aceea a analizei de sistem, bazata pe evidentierea elementelor componente ale procesului de învatamânt, a relatiilor între ele în plan static si dinamic, pe considerarea lui ca subsistem social;

• procesul de învatamânt se desfasoara, se comporta, se interconditioneaza întocmai ca un sistem dinamic, deschis, complex. De toate acestea se tine seama în proiectarea sa, a elementelor sale, a desfasurarii ca proces, în evaluarea, reglarea si optimizarea sa;

• procesul de învatamânt este un ansamblu de actiuni exercitate în mod constient si sistematic de catre educatori asupra educatilor într-un cadru institutionalizat, organizat în vederea formarii personalitatii acestora în concordanta cu cerintele idealului educational. Este cea mai înalta forma de organizare si desfasurare a educatiei, determinate de prezenta educatorului, pregatit special pentru conducerea acestui proces.

Notele definitorii ale procesului de învatamânt sunt:

• caracterul bilateral (interactiunea învatator-elev);

• unitatea informare-formare, între transmiterea de cunostinte variate si dezvoltarea biopsihosociala a personalitatii elevului;

• abordarea ca sistem cu autoreglare, ca baza a modului de functionare;

• interpretarea ca proces de cunoastere, ca finalitate generala a procesului (I.Nicola).

Între actiune, ca proprietate interna a procesului de învatamânt si produsul sau, formarea personalitatii, se stabileste o concordanta, impusa de folosirea, aplicarea unor norme si legitati psihopedagogice, de catre educator.

3. ANALIZA PROCESULUI DE ÎNVATAMÂNT LA NIVELUL INTERACTIUNII, EVALUAREA INITIALA – PREDARE – ÎNVATARE – EVALUARE.

Daca procesul de învatamânt este cadrul în care elevul îsi îmbogateste, consolideaza, corecteaza si transforma experienta cognitiva, îsi perfectioneaza formarea, atunci acesta, prin specificul curriculumului proiectat si realizat, nu face decât sa activeze cognitiv – afectiv –emotional - atitudinal elevii, prin intermediul rolului conducator al învatatorului. Relatiile evaluare – predare – învatare – evaluare în sistemul actual de învatamânt:

• relatia între actiunile învatatorului (de predare) si actiunile elevilor (de învatare) este mereu orientata catre realizarea scopurilor, obiectivelor curriculare la un nivel calitativ cât mai înalt. Dar evolutia actiunilor si a relatiilor nu capata sens daca nu are loc si verificarea, aprecierea rezultatelor (evaluarea), pentru a produce apoi proiectarea, realizarea, corectarea, ameliorarea, schimbarea modului de actiune (reglarea, autoreglarea);

• predarea, învatarea, evaluarea sunt functiile, laturile esentiale ale procesului de învatamânt, dar didactica moderna insista mai ales pe perfectionarea relatiilor complexe între ele, având în vedere caracteristicile noi ale acestuia, cerintele noului curriculum, necesitatea abordarii sale sistemice;

• relatia predare – învatare - evaluare arata si trecerea de la conceptia clasica asupra rolului dominant al predarii (al învatatorului), la situatia de astazi, specifica abordarii curriculare. Astfel, cele trei actiuni sunt privite în sistem, sunt complementare, surprind întreaga activitate pedagogica cognitiva si formativa, arata relatia obiective continuturi – metodologie – rezultate - reglare. În felul acesta si proiectarea activitatii devine logica, unitara, perfectibila;

• în procesul de învatamânt, cunoasterea se realizeaza pe fondul interactiunilor multiple si neunivoce între predare si învatare, între activitatea învatatorului si a elevului. Continutul lucrat si asigurat prin predare devine ulterior, prin învatare, o achizitie personala a elevului. Din perspectiva relatiei predare-învatare, orice cunostinta include doua functii:

• de reflectare, pentru cunoasterea realitatii înconjuratoare (imagini, notiuni, idei, fapte, modele etc.);

• de operare, când cunostintele devin instrumente în asimilarea altora, prin actiunile proprii ale elevilor, stimulate si determinate prin actul predarii, iar nu prin simpla transmitere, întiparire pasiva a lor.

Relatia predare-învatare se prezinta în mod diferentiat de la un stadiu la altul al dezvoltarii, al cunoasterii: de la stadiul unei dependente aproape totale a învatarii de predare, prin cresterea independentei învatarii fata de predare, pâna la învatarea autonoma (autoinstruirea).

Perspective de abordare psihopedagogica moderna a relatiei predare – învatare – evaluare:

• predarea implica producerea unor rezultate în conduita elevilor, prin învatarea unor continuturi;

• rezultatele aparute dupa predare sunt legate de modul de organizare si de producere efectiva a învatarii;

• predarea implica învatare, când aspectul intentional este regasit întrun rezultat cu valoare de succes;

• învatarea este logic implicata în predare, pentru ca multe din obiectivele educationale se realizeaza prin diferite moduri de predare;

• predarea si învatarea se manifesta ca procese coevalutive, daca sunt privite ca subsisteme, ca actiuni ale principalilor agenti (învatatorelevi);

• predarea capata o structura functionala si eficienta în activitatea didactica, daca motiveaza elevii pentru a cunoaste, a învata;

• predarea implica o structura mentala si interactionala, ordonata, bazata pe logica continutului, pe modurile de constientizare;

• predarea este un proces secvential si reversibil, dupa nivelurile de întelegere ale elevilor, modul de operationalizare al obiectivelor si continuturilor, actiunea feed-back-ului;

• predarea este un proces prescriptiv si normativ pentru a indica norme, reguli de transmitere si de învatare, la nivel informational, metodologic si actional;

• indicând ce trebuie învatat, explicând modul în care trebuie învatat, s.a., predarea mentine o balanta între activitatile specifice care intra în sfera învatarii si conditiile necesare învatarii eficiente;

• relatia predare-învatare poate fi exprimata în termenii principiului „cutiei negre” si al dublului feed-back, în care predare = imput, învatarea = output si apoi învatarea = imput si rezultatele învatari = output (I. Neacsu);

• integrarea evaluarii în activitatea didactica este determinata de întelegerea rolului reglator pe care îl detine actul evaluarii pentru procesul instructiv-educativ. Evaluarea este o conditie a eficacitatii procesului instructiv-educativ prin faptul ca orienteaza si corecteaza predarea si învatarea;

• evaluarea nu este o actiune juxtapusa celor de predare-învatare, ci este integrata în acestea prin diverse modalitati: evaluarea initiala, evaluarea continua si evaluarea finala;

• realizarea permanenta si sistemica a unei evaluari a procesului instructiv-educativ permite cunoasterea, explicarea si perfectionarea rezultatelor elevilor si chiar a procesului de predare-învatare care a produs aceste rezultate.

4. INTERDEPENDENTA FORMAL-NONFORMAL-INFORMAL LA NIVELUL SISTEMULUI SI AL PROCESULUI DE ÎNVATAMÂNT

Din analiza caracteristicilor si functiilor educatiei, rezulta ca asupra personalitatii în curs de dezvoltare sau perfectionare se exercita variate categorii de influente si actiuni, fiecare cu alta forta de modelare, sensibilizare, cu alte efecte.

? Formele educatiei:

Formala, oficiala:

• în principal, organizata constient, sistematica, institutionalizata, reglementata, coordonata, dirijata, planificata, evaluata, expresie a unei politici educationale, cu scopuri si continuturi comune, reglementate prin acte normative; Nonformala:

• sau/si desfasurata în afara formelor statuate explicit, ca institutii scolare, cu un grad de independenta, cu obiective diferentiate, cu participarea altor factori sociali, cu functii compensatorii fata de scoala, dirijata potrivit specificului, dar în relatie de parteneriat cu scoala; Informala:

• sau/si neorganizata, spontana, difuzata, prezenta prin informatii receptate neintentionat, venite din mediul înconjurator (natural, social, cultural), dar în relatie cu nivelul de organizare, culturalizare, sensibilizare al individului. Ea este educatia informala. ? Caracteristicile formelor de educatie Educatia formala se caracterizeaza prin:

 se realizeaza în institutii specializate (scoli de diferite tipuri); în acest cadru planificat, organizat, structurat, condus se exercita cea mai importanta influenta formativa, educativa;

 se urmaresc anumite obiective stabilite prin politica educationala si de învatamânt, realizate esalonat, progresiv, cu continuturi si modalitati specifice, programe curriculare adecvate;

 educatia si instructia sunt realizate de cadre specializate (personal didactic), formate si perfectionate distinct;

 cuprinde, cu precadere, populatia cea mai receptiva la educatie, formare, dar cu deschideri spre sustinerea autoeducatiei, autoinstruirii;

 îmbina formele de educatie, învatamântul comun obligatoriu, cu cel potrivit particularitatilor individuale;

 evaluarea criteriala, continua si sumativa este specific conceputa, organizata si valorificata pentru a obtine reusita scolara a elevilor si se finalizeaza în formule de recunoastere a nivelului pregatirii generale si specifice, profesionale;

 locul si rolul scolii sunt determinate în cadrul sistemului sociocultural: scoala este privita ca un sistem deschis ameliorarii continue, dar devine si factor de dezvoltare sociala, prin nivelul formarii absolventilor;

 întreaga sa actiune educativa respecta criterii pedagogice, metodice, manageriale, sistematizate, în continua optimizare, conform datelor cercetarii pedagogice si din stiintele conexe, ale evolutiei sociale;

 dezvoltarea personalitatii elevilor, daca s-ar limita doar la educatia formala, ar suferi prin continutul dat în programele scolare, predominarea informarii asupra aspectelor calitative ale dezvoltarii, relativa deschidere catre societatea în schimbare, relativa alternanta a modalitatilor de actiune s.a.;

 în raport cu cercetarea actuala pedagogica, institutiile educative devin tot mai diversificate, dupa particularitatile educatilor, dar si dupa posibilitatile alternative de organizare, de introducere a noi tipuri de educatie, deschise la problematica lumii contemporane.

Educatia nonformala prezinta ca trasaturi:

 evidentiaza necesitatea, rolul, modul, valorificarea influentelor formative, educative si a altor forme de organizare a realizarii educatiei, în afara si dupa etapa scolaritatii: familia, institutiile culturale, mass-media, institutii si organizatii de copii si tineret;

 aceste influente sunt corelate cu mediul extrascolar în care participa educatii, cu modurile de petrecere a timpului liber, cu includerea lor în diferite grupuri specifice;

 valoarea educativa, complementara educatiei formale, poate avea efecte pozitive sau negative de compensare, în masura în care aceste institutii constientizeaza obiectivele, continuturile, organizarea, metodologiile lor specifice, respecta aspiratiile educatilor;

 activitatea acestor institutii este la fel de impregnata de cerintele pedagogice, dar dirijate si utilizate pentru alte obiective, continuturi. Accentul cade aici pe stimularea educatilor prin programe alternative, diferentiate, diversificate, facultative, aplicative, de completare, în acord cu elementele de noutate în diferitele domenii, cu noi tipuri de comunicare, metode de activizare, tehnici de creativitate, cu stimularea dezvoltarii vocationale;

 activitatile nonformale pot fi în afara clasei (cercuri pe discipline, competitii tematice, expozitii s.a.), în afara scolii (spectacole, excursii, conferinte, cluburi, dezbateri etc.) si ,dupa integrarea profesionala, ca activitati de formare continua;

 însa, prin adaptarea la nivelul grupelor antrenate, exista pericolul scaderii valorii pedagogice, stiintifice, printr-o popularizare la limita a

continuturilor sau dirijarea numai catre anumite aspecte; Educatia informala are ca note esentiale:

 cuprinde experienta personala câstigata de catre individ, trairi încercate în mod neintentionat. Ea este conceputa ca relaxare, satisfacere a unor curiozitati pasagere;

 influentele primite sunt spontane, neorganizate, neprelucrate pedagogic, nesistematizate, de scurta durata;

 problema este a receptarii adecvate, a integrarii si echilibrarii cu fondul formarii, a controlului efectelor pozitive/negative, a valorificarii si constientizarii gradului de prelucrare si organizare a informatiilor, a transformarii lor în activitati nonformale sau chiar formale;

 sesizarea, întelegerea, trairea, valorificarea acestor influente depind de nivelul dezvoltarii personalitatii.

? Integrarea în sistem a formelor educatiei este una din preocuparile actuale

Cele trei forme de educatie trebuie privite din perspectiva educatiei permanente:

 educatia nu se mai poate reduce la instruirea de tip scolar si institutiile de învatamânt ar pierde daca s-ar izola de contextul cultural-educativ. De aceea cadrul formal trebuie sa furnizeze ocazii pentru valorificarea informatiilor achizitionate în afara lui, chiar integrând o parte din continuturi;

 cealalta parte, a educatiei nonformale, informale trebuie sa raspunda diversitatii de nevoi, interese, aspiratii ale indivizilor, sa conduca la formarea unei viziuni unitare despre lume, sa asigure coerenta actului educational.

Continutul învatamântului de mâine va fi însotit de noi finalitati, componente, concepte fundamentale:

• el va fi un continut multidimensional, bazat pe integrarea celor de tip formal, nonformal si informal, caci elevii de astazi le utilizeaza explicit în autoeducatie;

• modalitati de integrare am putea aminti: ore educative axate pe probleme concrete ale realitatii înconjuratoare, ore consacrate sintezelor scolare, activitati pe echipe, folosirea metodelor care leaga învatarea din clasa cu cea independenta, organizarea de activitati optionale sau extrascolare, abordari interdisciplinare, consolidarea criteriilor de apreciere, promovarea educatiei permanente, efectuarea unor activitati în institutii extrascolare, atragerea mass-media în realizarea unor teme scolare, integrarea în viata comunitatii etc.

• încercarile de integrare a diferitelor tipuri de învatari se fac atât din interiorul sistemelor educative, cât si din exteriorul acestora.

5. NORMATIVITATE ÎN PROCESUL DE ÎNVATAMÂNT. SISTEMUL PRINCIPIILOR DIDACTICE. FUNDAMENTE, RELEVANTA PENTRU ÎNVATAMÂNTUL PRIMAR, PRACTICA, APLICATII.

v Normativitatea Definire:

• norma este un instrument, o modalitate de coordonare si de desfasurare a actiunilor umane. Pedagogic, „norma” indica unul sau mai multe criterii obligatorii în realizarea actiunii, conditii minimale de îndeplinit si dupa care se apreciaza reusita actiunii, numarul de actiuni pe unitatea de timp, propozitii prescriptive de desfasurare optima, indicatii practice privind obligatiile, interdictiile, permisiunile în actiune, algoritmii de respectat;

• Normativitatea este un element component al structurii educatiei. În analiza ei utilizam rezultate ale logicii actiunilor, scopurilor si planurilor de actiune rationala si eficienta (M. Calin). Prin analiza normativa a actiunii educative se are în vedere rationalitatea ei: relatia dintre valori, scopuri si norme, pentru ca învatatorul sa constientizeze conditiile, regulile de construire si realizare a procesului pedagogic, sa distinga ceea ce trebuie sa faca. În limbajul comun, normativitatea este redata de expresii des utilizate: trebuie/nu trebuie sa...; este permis/nu este permis sa...; se poate/nu se poate sa...; daca respecti...atunci realizezi; se cere sa...ca sa realizezi; aplici urmatoarele reguli...; respecti urmatoarele etape...; respecti urmatoarele conditii...etc.

Aspectele normativitatii care duc la eficientizarea activitatii didactice:

• normele didactice sunt corelate cu cele pedagogice, prin natura domeniului si pot fi: organizationale (reglementari de functionare a institutiei scolare), procedurale (utilizarea metodologiilor didactice), comunicative (relatia învatator-elev), obligatorii sau permisive, generale sau particulare, orientative pentru actiunea viitoare;

• fiecare element component al procesului de învatamânt preuspune si un element prescriptiv: „În orice demers didactic se urmaresc trei scopuri: informativ-formativ-educativ”; „Nu toate obiectivele pot fi operationalizate”; „Este posibil si recomandabil ca sarcinile de lucru sa fie diferentiate”; „Trebuie ca învatatorul sa se pregateasca pentru orice demers didactic”; „Se precizeaza elevului ce mijloace sa utilizeze în rezolvarea sarcinilor”; „Reusita unui demers didactic se apreciaza dupa anumite criterii” etc.;

• normele procesului de învatamânt prezentate în abordarea didactica teoretica, explicativa sunt mai mult sau mai putin utilizate, respectate, cu cât învatatorul are pregatirea pedagogica adecvata si manifesta interes pentru problema. În caz contrar, asistam la empirism didactic, stil artizanal, imitare de modele, aplicatii si rezolvari gresite ale situatiilor;

• cu cât învatatorul, dar si elevul, progresiv cunosc aspectul stiintific al normativitatii didactice, cu atât îsi pot manifesta creativitatea, asigura optimizarea actiunilor. De aceea ele devin criterii de apreciere a elementelor instructiv-educative, a gradului de maturizare profesionala, de afirmare a maiestriei didactice. Mai mult, se previn si se corecteaza improvizatia, actiunea întâmplatoare, repetarea unor experiente deja demonstrate si generalizate (E. Joita).

v Lege – principiu – norma – regula

 Relatia lege – principiu – norma – regula:

• teoria instruirii precizeaza principiile didactice, metodologia ei dezvolta normele si regulile de respectare, aplicare a lor, în rezolvarea variatelor situatii concrete ale predarii –învatarii – evaluarii;

• teoria educatiei insista si pe legitatea pedagogica. Din aprofundarea acestui aspect se poate întelege mai clar relatia lege – principiu – norma - regula si evita limitarea sa sau confundarea bazei logice (lege, principiu) cu cea procedurala (norma, regula), în constructia, interpretarea si realizarea educatiei;

• principiul este o cerinta cu caracter logic care arata necesitatea educatiei si a functionalitatii ei, exprima o idee de baza pe care se întemeiaza gândirea pedagogica, un punct de reper pentru actiune. Norma nu se refera la regularitatea actionala (ca în principiu), ci la rationalitatea actelor pedagogice;

• un exemplu necesar:

 legea: abordarea educatului ca obiect si mai ales ca subiect al educatiei;

 norma: necesitatea participarii active si constiente a acestuia în instruire;

 reguli: pentru învatator (sa prezinte elementele noi prin detaliere, sa comenteze definitia mai întâi si apoi sa prezinte cauzele, sa elimine interpretarile gresite posibile, sa îmbine tipurile de explicatie, sa utilizeze exemple etc.) si pentru elevi (sa asculte cu atentie, sa formuleze întrebari, sa coreleze cunostintele noi cu cele anterioare etc.);

• metodologia instruirii, în concretizarea ei, daca nu face apel la legi, principii, norme, reguli, nu-si dovedeste caracterul stiintific, rational, obiectiv, nu depaseste empirismul actional în desfasurarea activitatilor. Asa se justifica optima alegere apoi a metodelor, procedeelor, tehnicilor, mijloacelor, modurilor de organizare a predarii-învatarii. Dupa cum si invers: raportarea metodologiei instruirii la principii, norme, reguli nu înseamna conformism, conservatorism actional, asa cum sunt adesea justificate anumite comportamente didactice ale cadrelor didactice („asa se cere...”, „asa recomanda metodica...”). Învatatorul este chiar invitat sa-si afirme initiativa, creativitatea procedurala, dupa datele situatiilor. Acest comportament didactic este cerut si de faptul ca principiile, normele nu sunt respectate în activitate izolat, ci în sistem, ele interactionânduse, presupunându-se unele pe altele.

v Principiile didactice Criterii de clasificare:

• Principii cu caracter general:

 principiul integrarii organice a teoriei cu practica; principiul luarii în consideratie a particularitatilor de vârsta si individuale.

• Principii care se impun cu dominanta asupra continutului învatamântului:

 principiul accesibilitatii cunostintelor, priceperilor si deprinderilor; principiul sistematizarii si continuitatii în învatare.

• Principii care actioneaza asupra metodologiei didactice si a formelor de organiza

 re a activitatilor:

 principiul corelatiei dintre senzorial si rational, dintre concret si

abstract în predare-învatare (principiul intuitiei);

 principiul însusirii constiente si active; principiul însusirii temeinice a cunostintelor si a abilitatilor (C. Cucos).

Principiul integrarii teoriei cu practica:

• acest principiu presupune ca tot ceea ce se însuseste în activitatea didactica sa fie valorificat în activitatile ulterioare, fie ca acestea sunt activitati de învatare, fie ca sunt activitati materiale. În acelasi timp, aceasta regula se refera la faptul ca ceea ce se învata în perspectiva unei aplicatii concrete, imediate sau de viitor se însuseste mult mai temeinic si cu o motivatie mai puternica;

• aplicativitatea în învatamânt ar putea avea doua sensuri, relativ distincte, dar complementare:

 folosirea datelor asimilate la un moment dat ca antecedente pentru rezolvarea unor sarcini teoretice ulterioare; acest lucru se poate asigura prin realizarea permanenta de conexiuni între cunostinte

(specifice sau nonspecifice, intradisciplinare sau interdisciplinare); prelungirea procesului de însusire a unor cunostinte sau a unor deprinderi prin recursul la activitati materiale, concrete, motrice; prelungirea lui a sti în a sti sa faci, a sti sa fii, a sti sa fii si sa devii etc. Aceste sarcini se pot materializa prin punerea elevilor în situatii faptice, prin experimentarea unor actiuni reale sau posibile, prin trairea unor stari, prin rezolvarea unor probleme care tin de aspectele practice ale vietii;

• trecerea de la aspectele teoretice la cele practice se poate realiza fie treptat, prin procesari si modelari exemplare care îi trimit pe elevi spre situatii reale, fie direct, prin „plonjarea” în faptul de viata asa cum este el, prin trairea efectiva a unor realitati (C. Cucos).

Principiul respectarii particularitatilor de vârsta si individuale:

• ne atentioneaza asupra faptului ca este bine sa pornim de la datele persoanei de educat, de la natura sa interioara si sa nu fortam

nepermis de mult peste limitele pe care le îngaduie vârsta si caracteristicile individuale;

• îsi gaseste fundamentarea psihologica în relatia care se instituie între învatare si dezvoltare. Învatarea se va face în raport cu „zona celei mai apropiate dezvoltari”, în sensul ca se va da elevului maximum din ceea ce el poate sa asimileze la un moment dat si care îi permite dezvoltarea psihica în perspectiva;

• respectarea particularitatilor individuale este în consens cu cerintele unui învatamânt modern si democratic. Fiecare copil este o individualitate irepetabila, care pretinde un tratament individualizat. Educatia nu are menirea de a uniformiza oamenii. Procesele psihice individuale precum perceptia, gândirea, limbajul, inteligenta, atentia, memoria, emotivitatea etc. capata contururi diverse de la un individ la altul. Învatatorul are obligatia de a tine cont si a exploata în mod diferentiat aceste calitati psihice individuale, prin tratarea lor diferentiata. tratarea diferentiata se realizeaza prin intermediul mai multor procedee: actiuni individualizate ce se desfasoara pe fondul activitatilor frontale, cu întreaga clasa de elevi;

 actiuni individualizate sugerate si impuse în cadrul procesului de

învatamânt, dar care se realizeaza în afara lui (teme de casa);

 activitati pe grupe de nivel;

 activitati în clase speciale, dimensionate anume, fie pentru elevii cu abilitati deosebite, fie pentru elevii cu handicapuri.

Principiul accesibilitatii cunostintelor, priceperilor si deprinderilor:

• cunostintele si deprinderile stipulate în planuri, programe, activitati vor fi astfel selectate si expuse, încât sa poata fi, în principiu, asimilate si valorificate optimal de catre elevi;

• accesibilitatea cunostintelor va fi vizata de însisi factorii de decizie, de cei care realizeaza planurile si programele scolare. Succesiunea, ponderea si momentul insertiei unei discipline vor fi prescrise tinându-se cont de capacitatile copiilor dintr-o anumita categorie de vârsta. Dar momentul principal când se realizeaza accesibilizarea cunostintelor este demersul didactic pregatit si sustinut de catre învatator. Nu orice informatie este pasibila de a fi introdusa în clasa. Învatatorul trebuie sa selecteze atent doar acele cunostinte care concorda cu nevoile elevilor. Explicatiile si interpretarile realizate de cadrul didactic vin în sprijinul respectarii acestui principiu;

• într-o autentica situatie didactica, învatatorul va crea acele contradictii optime dintre cunoscut si necunoscut, dintre usor si greu, dintre concret si abstract, astfel încât sa-i incite pe elevi la interogatie si cercetare. Este de presupus o solicitare maximala a elevilor, dar este vorba de o solicitare realista. Se stie ca o sarcina prea usoara îmbie la delasare si inactivitate, dupa cum o sarcina prea dificila conduce la blocaj si la stoparea oricarei activitati.

Principiul sistematizarii si continuitatii în învatare:

• sistematizarea cunostintelor presupune predarea integrata a informatiilor, asigurarea unor coordonari si conexari firesti ale acestora. Tot ceea ce se preda la un moment dat trebuie sa aiba legatura cu ceea ce s-a însusit pâna la momentul respectiv. Notiunile si ideile se vor integra treptat în sisteme explicative din ce în ce mai largi si mai complexe. Învatatorul va apela la strategii coerente de punere în forma a informatiilor, va utiliza scheme, planuri, va aloca momente sau chiar demersuri didactice întregi sistematizarii cunostintelor. Corelatiile se pot realiza interdisciplinar sau intradisciplinar;

• predarea sistematica poate fi asigurata prin însasi logica de constituire a disciplinei respective. Ordonarea unei discipline poate fi liniara (predarea cunostintelor fara revenirea si îmbogatirea fondului ideatic primar), concentrica (revenirea la nucleul initial si amplificarea acestuia cu noi date) si genetica (prin evocarea proceselor si fenomenelor);

• continuitatea în actul predarii si al învatarii presupune asigurarea unei treceri si evolutii firesti, naturale de la antecedentul la consecventul explicativ. Predarea se va realiza prin asigurarea unei legaturi în timp a cunostintelor care se vehiculeaza. De regula, continuitatea este asigurata prin succesiunea disciplinelor prevazute în planul de învatamânt sau prin logica interna a unei discipline. De multe ori însa, învatatorul va fi nevoit sa intervina pentru evitarea unor rupturi, discontinuitati în materia pe care o preda. Nerespectarea acestei cerinte duce la aparitia unor goluri sau regrese în învatare sau chiar la esec scolar. Educatia nu se face în salturi, ci continuu, consecvent, esalonat. Esalonarea riguroasa a activitatii didactice se realizeaza prin proiectarea didactica.

Principiul corelatiei dintre senzorial si rational, dintre concret si abstract (principiul intuitiei):

• conceptul de intuitie în psihologie si pedagogie are sensul de cunoastere directa, prin intermediul analizatorilor, al obiectelor si fenomenelor. Aceasta se concretizeaza într-o imagine, care întotdeauna este concreta, individualizata. Intuitia se cladeste pe un anumit suport concret (dar nu tot timpul palpabil, în sensul fizic). Concretetea poate fi de ordin obiectual (un lucru care poate fi vazut, atins, manipulat), dar si de ordin logic (cuvintele pot fi mai concrete sau mai abstracte- de exemplu, conceptul de creion este mai concret decât conceptul de relatie);

• ridicarea la abstract se face prin desprinderea de date intuitive, printro punere în paranteze a materialitatii, concretetei si individualitatii obiectelor si proceselor. Gândirea abstracta este mult mai mobila, mai independenta si mai operanta pentru clase variate si multiple fenomene. Dar, pâna aici, elevii trebuie sa fi trecut prin pasul operarii directe cu obiecte sau cu imagini ale acestora. Exista un moment optim când învatatorul va trece de la gândirea obiectuala la cea abstracta si invers;

• eficienta respectarii acestui principiu poate fi maxima, daca învatatorul va actiona în concordanta cu o serie de norme: folosirea rationala a materialului didactic, selectarea materialului potrivit functiei pe care o îndeplineste intuitia, dozarea raportului dintre cuvânt si intuitie, solicitarea intensa a elevului în efectuarea unor activitati variate de observare, selectare, analiza, sinteza, comparatie, verbalizare, dirijare atenta a observatiei elevilor spre ceea ce este constant în cunoastere etc.

Principiul participarii active si constiente a elevului în activitatea de predare – învatare - evaluare:

• acest principiu cere ca elevii sa îsi însuseasca ceva în masura în care au înteles si sa participe singuri la aflarea cunostintelor pe care învatatorii le propun la un moment dat. Activizarea elevilor presupune mentinerea lor într-o stare de trezie intelectuala, de încordare placuta, de cautare a solutiilor la o serie de situatii-problema pe care învatatorul le provoaca. A fi activ înseamna a gândi, a medita, a rationa, a merge pe firul unui gând, al unei idei. Elevul este nu numai obiect, ci si subiect al învatarii, este implicat si cointeresat în a cunoaste si a face. Tot ceea ce primeste individul din exterior este selectat, organizat într-un mod propriu si creativ. Lumea se reflecta diferentiat în mintea si sufletul unui copil. Ea se reface de fiecare data când o constiinta se apleaca asupra ei. Prin actul predarii, realitatea se reconstruieste, iar noi însine ne modelam în raport cu datele ei;

• trebuie cultivata vointa de a actiona asupra cunoasterii si nu de a o primi la modul pasiv. Orice achizitie se dovedeste a fi autentica atunci când individul a fost pus în situatia de interogatie, de actiune propriuzisa;

• participarea constienta presupune o trezire a vointei de a cunoaste si amplificarea continua a acestei apetente. Nu trebuie încurajata învatarea pe de rost, însusirea mecanica a informatiilor. Accentul va cadea pe întelegerea prealabila a cunostintelor înainte de a fi stocate sau reproduse. Elevul este nevoit sa stapâneasca acel cumul de cunostinte achizitionate, sa le actualizeze diferentiat, sa faca legaturile cele mai nimerite, sa disloce acele achizitii care nu mai sunt operante, sa creeze noi explicatii, noi ipoteze. Învatatorul talentat va apela la tactici, metode, procedee active si participative, va stimula si încuraja creativitatea, imaginatia si spiritul lor critic. Pozitia sa trebuie sa fie maleabila, deschisa, permisiva la initiativele elevilor, pasibila de a-i face sa înteleaga lumea si altfel decât a înteles-o învatatorul sau ei însisi la un moment dat.

Principiul însusirii temeinice a cunostintelor, priceperilor si deprinderilor:

• acest principiu orienteaza preocuparea învatatorului asupra calitatii rezultatelor învatarii în sensul asigurarii trainiciei si durabilitatii acestora. Orice achizitie se va face în perspective presupozitiei ca acea achizitie este valoroasa si benefica pentru individ;

• învatatorul are menirea de a pregati conditiile durabilitatii oricarei cunostinte achizitionate. Ceea ce este dobândit de elev la un moment dat urmeaza sa fie utilizat în perspectiva. Temeinicia este data de modalitatea de însusire, de fixare si de interpretare a achizitiei. Este indicat sa se memoreze numai ceea ce s-a înteles. Se recomanda repetarea atât în ordinea initiala de prezentare a informatiilor, cât si într-o succesiune inversa însusirii initiale. Exercitiul de memorare rationala este binevenit în aceasta situatie. Recapitularea este un bun prilej de a reanaliza achizitiile, de a le sintetiza, de a realiza conexiuni între mai multe planuri de importanta a cunostintelor si abilitatilor;

• cerinta stipulata de acest principiu poate fi asigurata si de calitatea sau temeinicia controlului si aprecierii scolare. Însasi perspectiva unui control si a unei evaluari îl predispune pe elev spre o însusire temeinica, drept remediu al uitarii. Învatarea temeinica se va raporta si la perspectiva practica. În fond, practica ulterioara valideaza temeinicia cunostintelor. Nu este vorba de o practica imediata, ci de una care poate surveni în timp, una potentiala, posibila, dorita. Toate principiile formeaza un sistem, actioneaza simultan si corelat. Respectarea unui principiu invita la respectarea tuturor, în ponderi ce tin de circumstantele învatarii.

 MALITA ADRIANA, institutor, Scoala Generala Nr. 6 Arad

Bibliografie:

1. Agentia Nationala Socrates, Combaterea esecului scolar -o provocare pentru constructia europeana, Editura Alternative, Bucuresti, 1996.

2. Calin, M., Procesul instructiv-educativ. Însusirea scolara, E.D.P., Bucuresti, 1995.

3. Cristea, S., Dictionar de pedagogie, Editura Litere International, Bucuresti-Chisinau, 2000.

4. Cucos, C., Pedagogie, Editura Polirom, Bucuresti, 2000.

5. Joita, E., Pedagogie si elemente de psihologie scolara, Editura Arves, Bucuresti, 2003.

6. Ministerul Învatamântului, Învatamântul din alte tari, Bucuresti, 1990.

7. Neacsu, I., Instruire si învatare, E.D.P., Bucuresti, 1999.

8. Nicola, I., Pedagogie, E.D.P., Bucuresti, 1994.

V. FINALITATILE EDUCATIEI

1. Definirea si analiza conceptelor: finalitate, ideal, scop, obiectiv, sarcina, profilul educational al elevului

2. Taxonomia finalitatilor. criterii si sisteme de referinta în clasificare: macro-micro (finalitati de sistem-finalitati de proces); grad de generalitate (obiective generale-specifice / intermediare; obiective cadru, obiective de referinta; concrete/operationale); continut psihologic (obiective cognitive, afective, psihomotorii); competente generale si specifice; temporalitate; masurabilitate s.a.

3. Operationalizarea obiectivelor educationale. concept, model, relevanta practica, limite, aplicatii

1. DEFINIREA SI ANALIZA CONCEPTELOR: FINALITATE, IDEAL, SCOP, OBIECTIV, SARCINA, PROFILUL EDUCATIONAL AL ELEVULUI

Din perspectiva educationala educatia are un caracter finalist. Ea este produsul actiunii oamenilor si, în consecinta, poate fi explicata si abordata numai prin prisma intentiilor urmarite si a rezultatelor obtinute. Sensul teleologic desemneaza faptul ca în orice moment educatia este orientata si dirijata în functie de finalitatile pe care le urmareste.

v Finalitatile educatiei Definitie:

• reprezinta un model metodologic de explicare si întelegere corecta a raportului dintre planul general, particular si concret al activitatii de formare-dezvoltare a personalitatii la nivelul sistemului si al procesului de învatamânt;

• în sens pedagogic larg, sesizat de Viviane si Gilbert de Landsheere, finalitatea este „un motiv pentru care exista ceva”, care asigura „ratiunea de a fi a activitatii de educatie”.

Finalitatile instruirii exprima:

• aspiratii, intentii pe termen lung;

• orientarea obligatorie a activitatii pedagogice catre anumite rezultate asteptate, anticipate de catre factorii implicati, societate, institutii specializate, indivizi;

• realizarea în trepte, progresiva, dinamica a instruirii, dar de la actiuni simple, concrete, operationale, situative, catre finalitatea cu gradul cel mai mare de generalitate (idealul educatiei), prin intermediul altora, cu o sfera mai restrânsa (obiective);

• adaptarea, în timp, a continutului finalitatilor la modificarile valorilor promovate, conturate în dezvoltarea complexa a societatii;

• dependenta calitatii schimbarilor în învatamânt (continut, structura, strategii, resurse);

• modalitati variate de definire a complexitatii finalitatilor, dupa gradul de trecere de la particular la general, de la nivelul ideal la cel practic, real, imediat.

Finalitatile educatiei pot fi clasificate pe baza urmatoarelor criterii:

• dupa forma de obiectivare a orientarilor valorice:

 finalitati de tip proiect: idealul pedagogic, scopurile pedagogice, obiectivele generale ale sistemului de învatamânt;

 finalitati de tip produs: obiectivele specifice procesului de învatamânt, obiectivele operationale.

• dupa modul de raportare la sistemul de educatie: finalitati macrostructurale (raportate la nivelul macrostructural al sistemului de educatie: idealul pedagogic, scopurile pedagogice, obiectivele generale);

 finalitati microstructurale (raportate la nivelul microstructural al sistemului de educatie: obiectivele specifice procesului de învatamânt, obiectivele operationale).

• dupa gradul de generalitate reflectat: finalitati de maxima generalitate: idealul pedagogic, scopurile pedagogice;

 obiective pedagogice specifice: obiective cognitive, afective, psihomotorii;

 obiective pedagogice operationale, definite în cadrul activitatii didactice.

• dupa gradul de generalitate asumat:

 finalitate pedagogica (de exemplu: “o personalitate dezvoltata”); scop pedagogic (de exemplu: “protejarea mediului”);

 obiectiv pedagogic operational (de exemplu: “sa depisteze, în mediul apropiat, semnele concrete ale poluarii”).

• dupa gradul de raportare la teoria, respectiv la practica pedagogica:

 finalitati pedagogice teoretice, de maxima generalitate: idealul pedagogic, scopurile pedagogice;

 obiective pedagogice teoretice orientative: obiective pedagogice generale ale sistemului de învatamânt;

 obiective pedagogice aplicative: obiectivele operationalizabile pe domenii psihologice, pe domenii cu continut specifice;

 obiective concrete (operationale): obiectivele unei activitati didactice (lectii, excursii didactice).

• dupa gradul de divizare:

 finalitati indivizibile: idealul pedagogic, scopurile pedagogice ale sistemului de educatie;

 finalitati divizibile: obiectivele pedagogice specifice (incluse în programele scolare); obiectivele pedagogice operationale (incluse în planul activitatii didactice, elaborate de cadrul didactic) ( S. Cristea).

v Idealul pedagogic Definitie:

• defineste „un model” determinat, în mod obiectiv, de tendintele de evolutie ascendenta a societatii, proiectate si realizate în plan cultural, politic, economic. El include astfel tinta suprema sau modul perfect catre care tinde educatia si fiecare individ în educatia sa;

• prin intermediul sau societatea îsi proiecteaza propriile sale aspiratii, concretizate în calitatile fundamentale ale membrilor sai, indispensabile pentru mentinerea si functionarea ei ca sistem macrosocial.

Dimensiunile complementare ale idealului pedagogic:

• dimensiunea sociala vizeaza: tendinta generala de dezvoltare a societatii pe termen mediu si lung; fundamentele filosofice si politice ale evolutiei sociale; valorile culturale si economice angajate în diferite prospecte sociale; deschiderile institutiilor sociale spre (auto)perfectionare;

• dimensiunea psihologica se refera la: tipul de personalitate care corespunde tendintei generale de evolutie a societatii; tipul de învatare sociala, bazat pe cunostinte fundamentale, cu grad de aplicabilitate si adaptabilitate maxima; substratul motivational al (auto)realizarii umane;

• dimensiunea pedagogica se refera la posibilitatile de care dispune sau cu care va trebui investita actiunea educationala pentru a putea pune în practica acest ideal.

Rolul idealului educational:

• realizeaza jonctiunea între ceea ce este si ceea ce trebuie sa devina omul în procesul educatiei. Daca cerintele idealului sunt în contradictie cu aspiratiile generale ale societatii sau depasesc posibilitatile de realizare ale educatiei, atunci acel ideal are un caracter utopic, iar daca cerintele si exigentele sale se afla sub acest nivel, idealul înceteaza de a exercita un rol stimulator asupra educatiei. Valoarea pedagogica a oricarui ideal educativ depinde de echilibrul pe care reuseste sa-l stabileasca între realitate si posibilitate;

• din perspectiva teleologica, idealul pedagogic reprezinta o sinteza între idealul social, care vizeaza tipul de societate proiectat pe termen lung, si idealul psihologic, care vizeaza tipul de calitate superioara a personalitatii umane, corespunzator proiectului social elaborat pe termen lung;

• din perspectiva axiologica, idealul pedagogic reprezinta un reper managerial prioritar, fundamental pentru (re)proiectarea, (re)organizarea, (re)implementarea activitatii de educatie la toate nivelurile sistemului si procesului de învatamânt.

Evolutia idealului pedagogic din punct de vedere istoric:

• în Atena, idealul educativ era exprimat în ideea dezvoltarii armonioase (kalokagathia), a acelui om în care se îmbina frumusetea fizica cu trasaturile moral-intelectuale ale personalitatii lui;

• în Sparta, idealul educativ era dominat de spiritul militar;

• Evului Mediu îi este propriu idealul cavaleresc si idealul religios;

• Renasterea a avut un ideal umanist, accentul punându-se pe dezvoltarea si înflorirea personalitatii umane (se insista astfel pe cunoasterea individualitatii umane, a libertatii si demnitatii sale);

• epoca luminilor întregeste idealul educational impunând încrederea nestramutata în puterea ratiunii umane, ca instrument de stapânire a naturii.

• introducerea si extinderea masinismului, concomitent cu adâncirea diviziunii sociale a muncii, au impus o alta viziune asupra educatiei, concretizata într-un alt mod de a concepe idealul educational. Idealul urmeaza sa condenseze într-un tot unitar toate acele calitati intelectuale, fizice si morale de care trebuie sa dispuna oamenii asa cum „societatea îi vrea” ( E. Durkheim).

Idealul educational din societatea noastra:

• presupune formarea unei personalitati integral - vocationale si creatoare, capabila sa exercite si sa initieze roluri sociale în concordanta ca propriile aspiratii si cu cerintele sociale;

• implica doua laturi complementare, una antropologica si cealalta actionala. Prima se refera la desavârsirea interioara a personalitatii, la dezvoltarea sa integral - vocationala prin asimilarea valorilor culturale fundamentale si stimularea pe aceasta baza a calitatilor general-umane (aptitudini, atitudini, interese, motivatii etc). Este latura care faciliteaza detasarea individualitatii umane si contribuie la accentuarea “personalizarii” sale. Cealalta latura, actionala, vizeaza implicarea si exercitarea unei profesiuni în mod creator si cu un randament sporit (omul societatii din zilele noastre trebuie sa fie un om de actiune, implicat prin tot ceea ce face în procesul devenirii sociale) ( I. Nicola);

• dezvoltarea personalitatii umane, a diverselor trasaturi, în special, este rezultatul întrepatrunderii dintre factorii ereditari (dispozitii interne) si cei externi (mediul si educatia). Idealul educational, prin continutul sau proiectiv, realizeaza jonctiunea dintre acesti factori, anticipând finalitatea generala a educatiei. ? Scopul

Definitie:

• este un obiectiv fundamental, cu grade diferite de generalizare, care desemneaza schimbari observabile si masurabile la nivelul sistemului si al procesului de învatamânt;

• realizeaza, ca finalitate, acordul între ideal si obiectivele sale, este adecvat actiunilor didactice, precizeaza secvente-dimensiuni ale personalitatii, devine relativ în raport cu diversitatea situatiilor educative;

• elaborarea scopurilor pedagogice presupune delimitarea criteriilor valorice constante care contureaza, într-o anumita etapa istorica, liniile generale de proiectare si realizare a politicii educatiei, valabile la nivel de sistem pe termen mediu si lung.

Scopurile actiunii instructiv-educative pun în evidenta:

• orientarile strategice ale procesului de învatamânt, prin realizarea finalitatilor educative, pe nivele de formare, scolarizare sub forma unor rezultate asteptate de ideal;

• deciziile luate pentru realizarea idealului, prin curricula scolara;

• arata directia actiunii, strategia generala, proiectarea actiunilor;

• fata de ideal, stabilesc intentii, aspiratii pe termen mediu, cu un grad de generalitate, în actiuni determinate, anticipând etape si operatii, echilibrând aspectele informative-educative ale procesului de învatamânt;

• modul de planificare, organizarea instructiei si educatiei scolare cu precizarea rezultatelor pe etape (cicluri scolare), cu prevederea continuturilor, cu indicarea resurselor necesare; Trasaturi esentiale:

• caracterul de actiune, deoarece vizeaza directiile principale de actiune sociala, care sustin politica, planificarea educatiei, a învatamântului, elaborarea curriculumului;

• caracterul strategic pentru ca vizeaza liniile generale de inovatie pedagogica (didactica), pe termen lung si mediu, care sustin functional sistemul de învatamânt;

• caracterul tactic, prin precizarea criteriilor de elaborare a obiectivelor generale ale sistemului, care sustin proiectarea planurilor de învatamânt, a întregului curriculum;

• observarea, analiza, prevedea conditiilor disponibile;

• sugerarea ordinii succesiunii adecvate a folosirii mijloacelor;

• alegerea alternativelor, stabilirea unor norme, reglementari;

• mobilizarea capacitatilor proprii, rationale, intentionale, în planuri de actiune, prevenirea piedicilor, prevederea consecintelor;

• depasirea conditiilor existente, învingerea dificultatilor;

• stabilirea de variante actionale pentru asigurarea flexibilitatii modificarii pe parcursul actiunii;

• precizarea obiectivelor în care se finalizeaza actiunile, ca mijloc de orientare concreta a activitatii;

• adaptarea la posibilitatile elevului, cu eliminarea caracterului abstract, uniform, cu neglijarea capacitatilor individuale.

Documente legislative din care se desprind scopurile educatiei:

• Scopurile pedagogice ale sistemului de învatamânt pot fi deduse din

Articolul 4 (paragraful 1) din Legea Învatamântului, votata de Parlamentul României în 1995, care evidentiaza faptul ca idealul “personalitatii autonome si creative” implica: însusirea cunostintelor stiintifice, a valorilor culturii nationale si universale;

 dobândirea capacitatilor cognitive, abilitatilor practice, atitudinilor motivationale si caracteriale, necesare în plan intelectual, moral, tehnologic, estetic si fizic;

 asimilarea strategiilor de învatare necesare (auto)instructiei permanente;

 formarea constiintei morale în spiritul respectarii depline a drepturilor si libertatilor fundamentale ale omului;

 profesionalizarea tinerei generatii la nivelul cerintelor societatii

moderne informatizate (vezi Legea nr. 85). ? Obiectivele procesului de învatamânt, ale curriculumului precizat Definitie:

• continua drumul de concretizare, detaliere, specificare a scopurilor în plan actional bine delimitat, pe termene variate (scolaritate, ciclu curricular, an scolar, predarea-învatarea unei discipline, a unei teme, capitol, lectii, secvente);

• obiectivele didactice sunt enunturi care dau expresie intentiei de a determina o schimbare în personalitatea elevului ca urmare a implicarii sale în activitatea de predare si învatare (M. Ionescu);

• obiectivul desemneaza schimbari generale sau particulare proiectate în mod intentionat, observabile si masurabile si are grade diferite de generalitate;

• obiectivul educational este ipostaza cea mai concreta a finalitatilor si indica tipul de schimbari pe care procesul de învatamânt îl asteapta si îl realizeaza. El se refera la achizitii de încorporat, redate în termeni

de comportamente concrete, vizibile, masurabile si exprimabile. Spre deosebire de scop, care vizeaza evolutii si schimbari mai extinse din punct de vedere cognitiv, afectiv, comportamental, obiectivele se deduc din scopuri, iar acestea din ideal (C. Cucos).

Ca trasaturi generale obiectivele indica:

• intentii care anticipa o modificare la nivelul personalitatii;

• rezultate concrete pe care sa le dovedeasca elevii în urma aplicarii curriculumului în functie de care profesorul urmareste realizarea scopurilor în continuare, asigura succesiunea obiectivelor specifice aferente scopurilor, adapteaza actiunile;

• relatia cu celelalte elemente ale procesului de învatamânt de care depinde realizarea lor: prelucrarea continutului, alegerea metodelor, a mijloacelor, formelor de organizare, a variantei optime de proiectare, de dirijare a elevilor, stabilirea formelor de evaluare;

• modul de rationalizare a actiunilor instructiv-educative în jurul scopurilor derivate, ordonate, organizate, echilibrate;

• modul de reglare a actiunilor pe masura constatarii realizarii obiectivelor, a ceea ce s-a asteptat, putând conduce chiar la reformularea scopurilor, obiectivelor dupa evaluarea posibilitatii reale de rezolvare a lor;

• modul de concretizare în sarcini de lucru pentru elevi, la variate nivele de dificultate (E. Joita).

Functii pe care le îndeplinesc obiectivele:

• functia de orientare valorica a procesului didactic, demonstreaza ca formularea unui obiectiv nu constituie un simplu exercitiu/demers didactic în masura sa asigure cresterea gradului de organizare a predarii si învatarii, ci în acelasi timp constituie “o optiune si o aspiratie” care se subordoneaza unor valori referitoare la formarea personalitatii elevului. Dimensiunea valorica rezulta din conceptia despre cunoastere, societate si om. (Promovarea unor valori ca spiritul investigativ, imaginatia creatoare, gândirea abstracta presupune formularea unor obiective care sa pretinda nu doar achizitie de informatii si reproducerea acestora, ci, cu deosebire, analize, sinteze, generalizari, experimentari);

• functia de reglare a procesului de învatamânt face ca orice activitate instructiv-educativa în fiecare din fazele ei, de prospectare, proiectare si desfasurare, sa înceapa cu formularea obiectivelor. Modificarea unui obiectiv determina schimbari în toate componentele, verigile, câmpului sau de actiune. De asemenea, abandonarea sau nerealizarea obiectivului propus, presupune analiza retrospectiva a modului de desfasurare-realizare a muncii instructiv-educative, pentru a face modificarile care se impun, respectiv pentru a regla activitatea didactica asigurându-i eficienta;

• functia de anticipare a rezultatelor scolare se refera la faptul ca în continutul obiectivelor indiferent de gradul lor de generalitate, se prefigureaza rezultatul asteptat la finele secventelor de instruire. Evitând formularile abstracte, generale, ambigue, ca de exemplu: “transmiterea de noi cunostinte”, “dezvoltarea gândirii”, “formarea trasaturilor de personalitate” etc., obiectivele se formuleaza în asa fel încât ele sa indice în termeni concreti cunostintele, nivelul de dezvoltare afectiva pe care dorim sa le constatam la elevi. Numai în acest fel obiectivele anticipa rezultatele scolare si mobilizeaza eforturile cadrului didactic si ale elevilor într-un sens clar, bine definit si în mod eficient;

• functia evaluativa se refera la faptul ca verificarea, evaluarea si notarea randamentului muncii elevului presupun utilizarea unor criterii între care obiectivele sunt cele mai importante. Structura obiectivelor pedagogice:

• este evidenta la nivelul activitatii concrete de predare – învatare - evaluare;

• implica o structura ierarhica care include trei trepte de organizare, specifice finalitatilor educationale microstructurale: obiectivele generale ale procesului de învatamânt vizeaza „scopurile” sau „telurile” care orienteaza activitatea tuturor cadrelor didactice pe toata perioada scolaritatii, integrând diferite produse partiale sau specifice realizate în timp si spatiu, la nivelul instruirii formale, nonformale si informale;

 obiectivele de generalitate medie vizeaza „scopurile” sau „telurile” unor niveluri, forme, discipline specifice de instruire care pot fi „semioperationalizate” prin actiuni ale tuturor cadrelor didactice din domeniul respectiv, care angajeaza: ? anumite parti ale materiei de învatat: capitole, subcapitole; ? anumite posibilitati de evaluare sumativa-cumulativa a cunostintelor, deprinderilor, strategiilor asimilate la diferite intervale de timp.

 obiectivele operationale vizeaza „telurile” sau „tintele” concrete ale fiecarei activitati didactice realizate de elevi sub conducerea manageriala a cadrului didactic, pe secvente de timp exacte care valorifica resursele interne si externe ale învatarii disponibile în situatia respectiva.

? Sarcina didactica Definitie:

• reprezinta un volum de cunostinte, capacitati care urmeaza a fi dobândite de elevi conform obiectivelor pedagogice specifice si concrete;

• pentru cadrul didactic reprezinta un set de obligatii de predare, incluse într-un plan de activitate pentru atingerea unor obiective;

• pentru elev reprezinta un prilej de a dovedi posibilitatile de învatare (S. Cristea).

? Profilul de formare (educational Definitie:

• reprezinta o componenta reglatoare a curriculumului national pentru ca descrie asteptarile fata de absolventi si caracteristicile elevilor;

• este o schita, un model de atins, pe care cadrele didactice îl concretizeaza, îl practica în cunostinte, capacitati, competente, atitudini.

Absolventii învatamântului obligatoriu ar trebui:

 sa demonstreze gândire creativa prin formarea si utilizarea unor deprinderi de judecata critica prin ameliorarea unor strategii proprii de rezolvare a problemelor etc;

 sa foloseasca diverse modalitati de comunicare în situatii reale prin

utilizarea deprinderilor de comunicare variata etc;

 sa demonstreze capacitatea de adaptare la situatii diferite; sa-si dezvolte capacitatile de investigare si sa-si valorizeze propria

experienta (C. Cucos).

 2. TAXONOMIA FINALITATILOR. CRITERII SI SISTEME DE

REFERINTA ÎN CLASIFICARE: MACRO-MICRO); GRAD DE

GENERALITATE; CONTINUT PSIHOLOGIC; COMPETENTE GENERALE SI SPECIFICE; TEMPORALITATE; MASURABILITATE

.

? Conceptul de taxonomie didactica Etimologie si istoric:

• etimologia termenului „taxonomie” se afla în grecescul „taxis”= asezare, ordonare, aranjare si „nomos”= lege;

• conceptul de taxonomie didactica a fost introdus si dezvoltat de Scoala din Chicago, care sub conducerea lui B. S. Bloom, si-a propus sa contureze dimensiunile actiunii instructive pe baza obiectivelor didactice, aceasta permitând modelarea si prelucrarea automatizata a datelor caracteristice procesului de învatamânt.

Definitie:

• în teoria si practica instruirii s-a impus termenul de “taxonomie didactica”, ce reprezinta stiinta clasificarii metodelor didactice, a principiilor învatamântului, a formelor de organizare a activitatilor instructiv-educative, a mijloacelor de instruire etc.

? Clasificarea obiectivelor si a nivelelor de analiza ale acestora:

Criterii de clasificare:

• Criteriul macro-microsistem: finalitatile de sistem si de proces de învatamânt sunt obiectivele fundamentale sau scopurile sistemului (exemplu: pregatirea temeinica stiintifica, tehnica si tehnologica a elevilor; calificarea în profiluri largi etc.);

• Criteriul – grad de generalitate reflecta toate dimensiunile procesului de învatamânt, angajate în plan functional – structural - operational.

? Criteriul grad de generalitate Obiectivele pedagogice generale:

• sunt valabile pe verticala si orizontala procesului de învatamânt;

• reflecta dimensiunea functionala a procesului de învatamânt, situata la linia de intersectie cu finalitatile macrostructurale ale sistemului de educatie;

• vizeaza criteriile de elaborare a planului de învatamânt, validate la nivel de politica a educatiei în functie de capacitatea acestora de:

 a raspunde nevoilor reale de formare-dezvoltare a unui anumit tip de personalitate, valabil la scara întregii societati;

 a îndruma actiunile viitoare de programare si operationalizare a

continutului instruirii în cadrul programelor si manualelor scolare;

 a indica rezultatele care trebuie obtinute prin activitatile scolare; a orienta selectia continuturilor, activitatile de învatare si exigentele pedagogice ale curriculum-ului (Curriculum scolar, Ghid metodologic).

• Modele reprezentative care specifica domeniile schimbarilor didactice / educationale:

 modelul morfologic care are la baza o conceptie psihologica despre inteligenta-înteleasa ca structura de operatii mintale implicate în rezolvarea de probleme si obtinerea de performante. Daca au fost stabilite operatiile mintale specifice inteligentei, acestea pot fi luate ca referinta în formularea obiectivelor generale, fara a respecta o ordine ierarhica. Ponderea importanta cade pe combinarea diferitelor operatii si a obiectivelor care le corespund pentru a avansa în dezvoltarea inteligentei;

 modelul clasificarii ierarhice (elaborat de de B. S. Bloom) are doua dimensiuni: una de continut (se bazeaza pe distinctia dintre componentele cognitive, afective si psihomotorii ale activitatii psihice implicate în învatare; în acelasi timp se au în vedere diferentele dintre continuturile învatarii: cognitive-care urmaresc în special producerea cunoasterii stiintifice; afective-care vizeaza asimilarea si practicarea de atitudini, norme, valori; psiho - motorii - care se refera la formarea unor deprinderi necesare înfaptuirii unei activitati psiho - motorii), iar cea de-a doua dimensiune face o diferentiere si o ordonare a proceselor psihice implicate în învatare în functie de gradul lor de complexitate (pentru fiecare domeniu de continut – cognitiv, afectiv, psihomotor - se delimiteaza în mod progresiv operatii cu grade diferite de complexitate si de accesibilitate pentru cei implicati în actul învatarii).

Obiectivele pedagogice specifice:

• sunt valabile pe niveluri, trepte, discipline, forme de învatamânt si de instruire;

• reflecta dimensiunea structurala a procesului de învatamânt, care vizeaza resursele de continut plasate intermediar între criteriile stabilite la nivel de politica a educatiei si cerintele de proiectare didactica eficienta orientate în directia activitatii de predare-învatareevaluare;

• actioneaza la nivelul a trei coordonate principale angajate în activitatea de proiectare a procesului de învatamânt: coordonata transversala, care vizeaza dimensiunile educatiei: ? obiective pedagogice specifice educatiei intelectuale; ? obiective pedagogice specifice educatiei morale; ? obiective pedagogice specifice educatiei tehnologice; ? obiective pedagogice specifice educatiei estetice; ? obiective pedagogice specifice educatiei fizice.

 coordonata verticala, care vizeaza treptele de învatamânt: ? obiectivul pedagogic specific învatamântului prescolar; ? obiectivul pedagogic specific învatamântului primar; ? obiectivul pedagogic specific învatamântului secundar inferior; ? obiectivul pedagogic specific învatamântului secundar superior

(liceal, profesional); ? obiectivul pedagogic specific învatamântului superior (scurt, lung, postuniversitar). coordonata orizontala, care vizeaza obiectivele pedagogice specifice ale fiecarei discipline de învatamânt sau grupe de discipline proiectate intradisciplinar, interdisciplinar sau transdisciplinar;

• Cele trei coordonate prezentate anterior pot fi combinate si recombinate la nivelul planului de învatamânt, în functie de structura acestuia si de criteriile care stau la baza elaborarii acestuia. Valorificarea lor deplina presupune institutionalizarea obiectivelor pedagogice specifice la nivelul unor programe de instruire formala si nonformala, deschise educatiei permanente si autoeducatiei. (S. Cristea).

Obiectivele-cadru:

• sunt concepute pentru arii curriculare si discipline de studiu;

• aceste obiective au un grad ridicat de generalizare si de complexitate;

• se refera la formarea de capacitati intelectuale, de deprinderi, abilitati si aptitudini specifice disciplinei respective si sunt urmarite de-a lungul mai multor ani de studiu. Obiectivele de referinta:

• specifica rezultatele asteptate ale învatarii pe fiecare an de studiu si urmaresc progresia în achizitia de competente si de cunostinte, de la un an de studiu la altul;

• se fixeaza la fiecare an de studiu în parte, urmarindu-se atingerea obiectivelor – cadru.

• obiectivele-cadru si cele de referinta sunt însotite în programele scolare de activitati de învatare (sarcini), de continuturile prin care se realizeaza si de standardele curriculare de performanta. Obiectivele operationale (sau performative):

• Caracteristici:

 sunt înfaptuite pe termen scurt, în cadrul lectiilor si a altor activitati instructiv – educative; trebuie sa se regaseasca în sarcini de lucru, în actiuni ale elevilor efectuate simultan sau succesiv cu ale cadrului didactic, iar nu în relatarea continutului de predat sau în raspunsurile elevilor asteptate de institutoarea (E. Joita);

 sunt valabile la nivelul activitatii efective de predare-învatareevaluare, realizata în diferite forme de organizare didactica;

 reprezinta dimensiunea operationala a procesului de învatamânt care proiecteaza actiunile pe care elevul trebuie sa le realizeze sub conducerea cadrului didactic în timpul lectiei;

 proiecteaza, la nivel operational, comportamentul de raspuns, al elevilor, la sarcinile didactice comunicate la începutul lectiei sau a altor activitati instructiv-educative. Acest comportament de raspuns trebuie sa fie observabil si evaluabil, din punct de vedere pedagogic, la diferite intervale de timp care acopera una sau mai multe secvente de instruire proiectate si realizate pe parcursul activitatii didactice respective.

• Elaborarea obiectivelor pedagogice concrete:

• presupune activarea unor strategii de operationalizare a finalitatilor microstructurale;

• în realizarea strategiei de operationalizare sunt implicate doua operatii pedagogice complementare: operatia pedagogica de deducere obiectivelor concrete din obiectivele specifice si din obiectivele generale incluse în documentele oficiale de proiectare a instruirii (programe scolare, plan de învatamânt etc.);

 operatia pedagogica de traducere efectiva a obiectivelor respective “în planul actiunii si al aplicatiei directe” ca sarcini de învatare;

• în strategia elaborarii obiectivelor se porneste de la cele generale, iar pentru realizarea lor, se porneste de la cele operationale.

? Criteriul – continut psihologic

• Pornind de la posibilitatea diferentierii unor categorii comportamentale s-au delimitat trei grupe de obiective:

Obiective cognitive:

 precizeaza ce cunostinte, deprinderi, capacitati, abilitati sa-si însuseasca elevul; Obiectivele afective: vizeaza formarea de interese, atitudini, convingeri, sentimente.

Obiective psiho - motorii:

 desemneaza comportamentele fizice (dexteritate manuala, rapiditatea

miscarilor).

? Criteriul – tipul de comportament asteptat

• angajeaza doua “criterii de referinta”: competenta proiectata si realizata; performanta proiectata si realizata.

Obiectivele pedagogice de competenta:

• ofera instrumentele metodologice necesare pentru analiza „scopurilor” activitatii didactice, care concentreaza obiectivele generale si specifice ale procesului de învatamânt, operationalizate la nivelul unui capitol, grup de lectii. Aceste instrumente metodologice nu sunt activate însa pentru formularea directa, imediata a obiectivelor; ele includ un „îndemn” care are menirea de a preciza ce comportamente trebuie cercetate, încurajate, întarite (E.Dimitriu);

• taxonomia elaborata de B. Bloom în anul 1956, poate fi interpretata ca un model al obiectivelor pedagogice de competenta, care vizeaza urmatoarele domenii ierarhice ale cunoasterii: cunoasterea simpla – întelegerea – aplicarea – analiza – sinteza – evaluarea critica;

• aceasta taxonomie a fost completata de alti autori, care au stabilit obiective de competenta pentru domeniul: afectiv (Krathwohl): receptare – reactie – valorizare – organizare – caracterizare;

 psihomotor (Simpson): percepere – dispozitie – reactie dirijata –

automatism – reactie complexa.

Competentele Definitie:

• competentele sunt ansambluri structurate de cunostinte si deprinderi dobândite prin învatare, cu ajutorul carora elevii pot rezolva diferite probleme dintr-un domeniu;

• proiectarea curriculumului pe competente vine în întâmpinarea cercetarilor din psihologia cognitiva, conform carora prin competenta se realizeaza în mod exemplar transferul si mobilizarea cunostintelor si a deprinderilor în situatii/contexte noi si dinamice.

Tipuri de competente:

• competentele pot fi generale (se definesc pe obiect de studiu si se formeaza pe durata unui ciclu de învatamânt; au un grad ridicat de generalitate si complexitate si au rolul de a orienta demersul didactic catre achizitiile finale ale elevului);

• specifice (se definesc pe obiect de studiu si se formeaza pe parcursul unui an scolar; sunt derivate din competentele generale, fiind etape în rezolvarea acestora; acestora li se asociaza prin programa unitati de continut).

Demersul de stabilire a competentelor:

• s-a considerat ca solutia se afla la intersectia dintre domeniul didactic (vizând ariile curriculare), domeniul socio-economic (vizând pregatirea pentru piata muncii) si domeniul de cunoastere concretizat în scoala printr-un obiect de studiu. Daca primele doua aspecte sunt relativ usor de acceptat, cel de-al treilea necesita câteva precizari: nu este vorba de a dobândi acele cunostinte de care dispune expertul, ci de a utiliza si mobiliza, în contexte adaptate vârstei si nivelului de informatii ale acestuia, abilitati similare specialistului si nu de a acumula insule de informatii din cadrul domeniului;

• pentru a asigura o marja cât mai larga de acoperire a obiectelor de studiu , s-a pornit de la o diferentiere cât mai fina a etapelor unui proces de învatare. Astfel, s-au avut în vedere urmatoarele sase etape vizând structurarea operatiilor mentale: perceptie, interiorizare, construire de structuri mentale, transpunere în limbaj, acomodare interna, adaptare externa.

Categoriile de competente sunt organizate în jurul câtorva verbe definitorii, ce exprima complexe de operatii mentale:

• Receptarea, care poate fi concretizata prin urmatoarele concepte operationale:

 identificarea de termeni, relatii, procese; observarea unor fenomene, procese; perceperea unor relatii, conexiuni; nominalizarea unor concepte;

 culegerea de date din surse variate; definirea unor concepte.

• Prelucrarea primara (a datelor), care poate fi concretizata prin urmatoarele concepte operationale:

 sortare-discriminare;

 compararea unor date, stabilirea unor relatii; calcularea unor rezultate partiale; clasificari de date; reprezentarea unor date; investigare, descoperire, explorare; experimentare.

• Algoritmizarea, care poate fi concretizata prin urmatoarele concepte operationale:

 reducerea la o schema sau model; anticiparea unor rezultate; reprezentarea datelor; rezolvare de probleme prin algoritmizare.

• Exprimarea, care poate fi concretizata prin urmatoarele concepte operationale:

 descrierea unor stari, fenomene, procese; generarea de idei; argumentarea unor enunturi; demonstrarea.

• Prelucrarea secundara a datelor (a rezultatelor), care poate fi concretizata prin urmatoarele concepte operationale:

 compararea unor rezultate, concluzii; calcularea, evaluarea unor rezultate; interpretarea rezultatelor; analiza de situatii; elaborare de strategii;

 relationari între diferite tipuri de reprezentari, între reprezentare si obiect.

• Transferul, care poate fi concretizat prin urmatoarele concepte operationale:

 aplicarea în alte domenii; generalizarea si particularizarea; integrarea unor domenii; verificarea unor rezultate; optimizarea unor rezultate; realizarea de conexiuni între rezultate; adaptarea si adecvarea la context.

 Comportamentele de competenta, concepute pe diferite grade de complexitate, marcheaza deciziile manageriale necesare la nivelul proiectarii programelor scolare care vizeaza capacitati de învatare eficienta, confirmate prin atingerea unor performante, individuale si sociale, concrete, evaluabile si perfectibile în timp si spatiu.

Obiectivele pedagogice de performanta:

• sunt raportate direct la continuturile instruirii proiectate la nivelul programelor scolare.

? Criteriul – durata de realizare, pe baza caruia distingem obiective:

• pe termen lung;

• pe termen mediu;

• pe termen scurt.

 3. OPERATIONALIZAREA OBIECTIVELOR EDUCATIONALE.

CONCEPT, MODEL, RELEVANTA PRACTICA, LIMITE, APLICATII

Conceptul de operationalizare:

• în domeniul stiintelor educatiei, operationalizarea reprezinta activitatea de transpunere a scopurilor procesului de învatamânt în obiective specifice si a acestora în obiective concrete, prin precizarea unor comportamente cognitive si/sau psihomotorii observabile si masurabile (M. Ionescu);

• presupune si un aspect tehnic, si anume enuntarea obiectivelor sub forma comportamentelor observabile, masurabile, cu ajutorul verbelor de actiune. Prin operationalizare se precizeaza ceea ce urmeaza sa faca elevul, respectiv performanta/competenta pe care trebuie sa o dovedeasca, adica de care sa fie capabil la finele unei secvente de instruire;

• includerea într-un proiect de activitate didactica a unor obiective operationale, impune cadrului didactic sa gândeasca si sa proiecteze riguros situatiile, conditiile de exersare si manifestare a comportamentelor prefigurate prin operationalizarea obiectivelor.

? Criterii de operationalizare a obiectivelor:

Concretizarea

• pretinde ca orice obiectiv sa se refere la activitatea elevului (învatarea) si nu la cea a cadrului didactic;

• obiectivele concrete vizeaza actiuni, operatii, observatii usor de constatat, precizând si rezultatele asteptate la sfârsitul fiecarei secvente de instruire;

• verbele, „cuvintele-actiuni”, sa fie în asa fel alese încât sa vizeze actiuni, fapte observabile si nu procese psihice care nu pot fi observate si evaluate precis. Sunt autori care au elaborat listinguri de “cuvinte-actiuni” . Vom oferi ca exemplu ”cuvintele-actiuni” corespunzatoare obiectivelor cognitive din taxonomia lui Bloom: receptarea: a recunoaste, a defini, a identifica, a distinge, a dobândi; aprofundarea (întelegerea): a redefini, a reformula, a reorganiza, a stabili; a exprima în cuvinte proprii,a ilustra, a interpreta, a demonstra, a explica, a prevedea, a alege, a clasifica;

 aplicarea: a folosi, a generaliza, a aplica, a transfera, a completa, a extrapola;

 cautarea, analiza: a distinge, a identifica, a deduce, a recunoaste, a compara, a discrimina, a analiza;

 crearea, elaborarea, sinteza: a scrie, a relata, a crea, a produce, a modifica, a planifica, a dezvolta, a formula, a combina, a proiecta;

 evaluarea: a estima, a valida, a judeca, a standardiza, a argumenta. Operationalizarea:

• presupune si precizarea conditiilor didactice / psiho - pedagogice în care elevii se vor exersa si vor dovedi schimbarea calitativa si cantitativa dorita;

• conditiile vizeaza atât procesul învatarii realizat prin atingerea obiectivelor operationale, cât si modurile de verificare si evaluare a performantelor. Evaluarea:

• criteriile, tipurile si modalitatile de apreciere a rezultatelor. Optimalitatea:

• este impusa de exigentele învatamântului diferentiat si de strategia învatarii depline.

Proiectarea obiectivelor în functie de mai multe nivele de performanta :

• minimale, medii si maximale.

? Dificultati sau greseli în formularea obiectivelor:

• Confundarea obiectivelor cu programa, respectiv cu temele care trebuie însusite;

• Confundarea obiectivului cu ceea ce cadrul didactic are în intentie sa faca;

• Includerea a mai mult decât un obiectiv în formularea rezultatului unei învatari;

• Formularea obiectivelor în termeni de proces, adica ce sa faca elevii ca sa ajunga la un rezultat, în loc de formularea în termeni de produs : ce trebuie sa demonstreze ca stiu sa faca.

? Cadrul didactic va avea în vedere :

• obiectivele operationale reprezinta axul principal al unei lectii :

 reprezinta ideea centrala, careia i se subordoneaza celelalte idei, respectiv întregul continut al lectiei;

 asigura orientarea lectiei în ceea ce priveste legatura dintre asimilarea informatiei si dezvoltarea psihica a elevilor.

• operationalizarea obiectivelor presupune stabilirea comportamentului, specificarea conditiilor didactice si criteriul de evaluare;

• cadrul didactic se va familiariza cu stilul de exprimare în cuvintele elevilor, precum si cu deprinderea de a corecta, pe parcursul formarii unor capacitati, deviatiile si eventualele neîmpliniri educative;

• un obiectiv operational capata functionalitate prin intermediul unui continut al activitatii didactice si prin intermediul unei strategii didactice a unei situatii de învatare (A. Ilica).

? Exemple de obiective operationale:

Iata câteva obiective operationale, pe care cadrul didactic le poate avea drept repere orientative în formularea propriilor obiective, în functie de specificul clasei, a conditiilor de realizare si a nivelului de performanta pe care îl vizeaza, pentru obiectul limba româna:

 Perioada abecedara :

 sa adopte o pozitie corecta si convenabila pentru scris; sa mânuiasca fara crispare instrumentele de scris; sa reproduca modele, forme, elemente grafice propuse; sa recunoasca si sa compare diferite semne grafice; sa execute cu fir continuu semne grafice date; sa se orienteze în spatiul grafic al caietului.

Pentru perioada abecedara si postabecedara în care elevii învata literele, legarea lor în cuvinte, a cuvintelor în propozitii si a propozitiilor în texte, elevii vor fi capabili:

 sa scrie corect litere, cuvinte, propozitii; sa distinga si sa reprezinte grafic sunete compuse;

 sa scrie literele alfabetului; sa scrie corect, lizibil, estetic în ritm propriu fragmente de 8 – 10 rânduri. ? Elementele grafice pregatitoare pentru scriere sunt:

 bastonate pe unul si doua spatii; bastonate cu cârligul în jos; bastonate cu cârligul în sus; zala; cârligul; ovalul;

 trasaturi buclate suprarând si subrând;

 trasaturi serpuite cu nodulet; trasaturi arcuite cu nodulet.

Pentru învatarea citirii, în perioada abecedara se vor folosi obiective operationale de forma:

 sa recunoasca litera nou predata; sa numeasca literele învatate anterior;

 sa citeasca silabe din doua – trei litere (sa desparta corect în silabe un

cuvânt);

 sa compuna silabe/cuvinte cu ajutorul alfabetului decupat; sa citeasca corect cuvinte, propozitii, scurte texte; sa completeze cuvinte din care lipsesc silabe;

 sa foloseasca intonatia potrivita pentru citirea propozitiilor în functie

de semnele de punctuatie;

 sa ordoneze în propozitii corecte, cuvinte amestecate; sa recunoasca alineatele dintr-un text; sa raspunda corect la întrebarile referitoare la continutul lectiei; sa coreleze titlul textului cu imaginea ce însoteste lectia; sa selecteze propozitii din text conform unor cerinte impuse etc. ; sa recite poezii.

În ceea ce priveste comunicarea orala, obiectivele operationale vor urmari ca elevii:

 sa întretina conversatii pe diferite teme legate de familie, colectivul clasei, scoala, diferite evenimente, natura etc. (deci sa stie sa întrebe si sa raspunda la întrebari);

 sa povesteasca diferite întâmplari; sa improvizeze un dialog/o descriere pe o tema data; sa interpreteze diferite roluri ale unor personaje; sa-si exprime opinia fata de întâmplari petrecute în preajma sa; sa redea unele caracteristici ale unor vietuitoare, obiecte din natura etc.

 OLARIU DACIANA, institutor,

 Liceul Pedagogic „Dimitrie Tichindeal” Arad

 STANCU ALINA, institutor, Scoala Generala Nr. 2 Arad Bibliografie:

1. Cristea, Sorin, Finalitatile educatiei (în Pedagogie), vol. I, Editura Hardiscom, Pitesti, 1996.

2. Cristea, Sorin, Obiectivele pedagogice ale procesului de învaamânt (în Pedagogie), vol.II, Editura Hardiscom, Pitesti, 1997.

3. Cucos, Constantin, Finalitatile educatiei (în Pedagogie), Editura Polirom, Iasi, 1996.

4. Ilica, Anton, Metodica predarii limbii române în învatamântul primar, Editura Multimedia, Arad, 1998.

5. Ionescu, Miron, Demersuri creative în predare si învatare, Editura Presa Universitara Clujeana, Cluj –Napoca, 2000.

6. Ionescu, Miron, Radu, Ion, Didactica moderna, Editura Dacia, ClujNapoca, 2000.

7. Joita, Elena, Ilie, Vasile, Vlad, M., Frasineanu, E., Pedagogie si elemente de psihologie scolara, Editura Arves.

8. Nicola, Ioan, Tratat de pedagogie scolara, Editura Aramis, Bucuresti, 2003.

VI. ÎNVATAREA SCOLARA. ORIENTARI CONTEMPORANE

ÎN TEORIA SI PRACTICA ÎNVATARII

7. Conceptul de învatare scolara

8. Conditiile interne ale învatarii scolare

9. Conditii externe ale învatarii scolare

10. Interdependenta dintre conditiile interne si externe ale învatarii

11. Specificul învatarii la scolarul mic

12. Specificul învatarii la scolarul mijlociu

1. CONCEPTUL DE ÎNVATARE SCOLARA

Învatarea este o activitate fundamentala, alaturi de joc, munca si creatie, specifica fiecarei etape de vârsta, care se manifesta cu preponderenta în mod organizat, programat, institutionalizat în perioada scolaritatii.

v Învatarea

Definitie:

• conceptul de învatare poate fi abordat, în sens larg, ca modalitate prin care organismele vii se adapteaza la conditiile mediului. Astfel, modalitatile de reactie de care dispune înca de la nastere un organism se diversifica, devin mai numeroase si mai complexe si se stabilizeaza prin învatare;

• daca definim învatarea ca fiind dobândirea de catre un individ a unor achizitii, a unei experiente în sfera comportamentala ca urmare a repetarii situatiilor sau a exersarii, este evident ca ea reprezinta un fenomen universal, chiar si indivizii din lumea animala elaborând noi forme de comportare în procesul adaptarii;

• din perspectiva pedagogica, ea este procesul de asimilare a cunostintelor si formare a priceperilor si deprinderilor, precum si proiectarea si dezvoltarea unor functii psihice, însusiri, trasaturi, capacitati de formare a personalitatii.

Note definitorii ale învatarii:

• conduce la o modificare în cunoastere, în conduita, în elaborarea unui nou comportament;

• este rezultat al unor experiente individuale si al unui exercitiu;

• este finalizarea unei adaptari psihice si psihofiziologice;

• desi învatarea este conditionata de actele înnascute, de maturizare, de motivatie, nu se confunda cu nici una dintre acestea, respectiv se face distinctie între psihismul senzorial, structura acestuia – reflexe, instincte, topisme – tendinte native, între tendintele de crestere si maturizare între obisnuinta, între modificarile conduitei ca efect al ingerarii unor substante - drog, alcool, medicamente etc. si învatare;

• actul învatarii atinge punctul maxim de dezvoltare, manifestare si organizare la om, întrucât în desfasurarea acesteia este implicat individul cu întregul sistem psihic: functii, fenomene, capacitati, precum si relatiile dintre acestea, atitudinile sale fata de cunoastere, fata de viata, experientele proprii, dar si cele imaginate, posibilitatea de a anticipa, de a inversa raportul între planurile gnoseologice;

• achizitionarea prin învatare a unei experiente noi permite individului rezolvarea unor situatii problematice si optimizarea raporturilor sale cu lumea;

• continutul psihologic al învatarii vizeaza modificarea structurii cognitive, a starilor emotionale, a structurii motivationale, a modelelor comportamentale sub influenta conditiilor exterioare si a propriilor actiuni, de aici evidentierea rolului transformator, modelator al învatarii.

v Învatarea scolara: Definitie:

• învatarea scolara angajeaza întreaga activitate psihica a individului, implica si determina restructurari ale functiilor, capacitatilor, atitudinilor si aptitudinilor acestuia, argument ce sustine existenta unei laturi informationale si a unei laturi operationale ale acestui proces complex. Este în acelasi timp si un proces social si un proces individual;

• se desfasoara în cadre institutionalizate, pe baza unor programe scolare si planuri, având ca suport manualele scolare. Este organizata în mod sistematic, vizeaza obiective, implica proiectare si anticipare, dirijare, control, evaluare si decizie.

Învatarea scolara, ca proces social, presupune:

• acumularea de catre elev (individ) a unei experiente sociale (se învata prin efort individual, prin experienta proprie, din experienta altora, fixata în modele);

• un cadru social concret (scoala ca institutie, organizarea în clase dupa anumite criterii, respectiv grup psihosocial educational, cu toate implicatiile ce le integreaza);

• finalitatile, respectiv scopurile si obiectivele, functiile deriva din nevoile sociale concrete;

• transmiterea si fixarea experientei se realizeaza prin actul comunicarii, cu ajutorul limbajului, sub forma sistemelor conceptuale, a priceperilor si deprinderilor;

• contexte culturale si modele educationale;

• elevul (individul) se integreaza într-un colectiv, participa ca factor activ la dezvoltarea sociala.

Ca proces individual, învatarea scolara consta în:

• asimilarea de catre individ (elev) a unui sistem de cunostinte, culturi, modele comportamentale, priceperi, deprinderi, pe care le va folosi ca instrument în activitate;

• desi este experienta sociala generalizata, fiecare elev depune efort personal în organizarea, sistematizarea, restructurarea acesteia în propriul sistem conceptual-comportamental;

• raportarea subiectiva, individualizata de propriile aspiratii, interese, expectante, tendinte, preocupari;

• conferirea unei valori, a unui statut elevului, individului uman în general.

Învatarea scolara se manifesta si este definita în tripla ipostaza:

• ca proces:

 învatarea scolara recomanda participarea activa a elevului la desfasurarea acestuia, constructie si reconstructie, destructurare si restructurare, integrare si reintegrare a utilizarii unor metode activ participative;

 în raport cu gradul de complexitate al achizitiilor, învatarea se realizeaza printr-o succesiune de etape, de faze, care implica operatii, actiuni, stari, ce se finalizeaza în modificari în gradul de reflectare si raportare la realitatea elevului. Gradual, se trece de la imagine la notiune, de la actiune externa la actiune interiorizata desfasurata în plan mintal, de la pseudoconcepte empirice la concepte stiintifice, de la impresii la emotii superioare, intelectuale, de la forme vechi de comportare la forme noi.

• ca produs:

 învatarea ca produs, reprezinta un ansamblu de achizitii ce pot îmbraca diferite forme-notiuni, idei, norme, capacitati de operare si progresare a informatiei, comportamente, atitudini, valori, priceperi, deprinderi, comportamente, convingeri etc.;

 produsul se materializeaza atât sub aspect cantitativ cât si calitativ si este relativ stabil, de natura cognitiva, afectiva si actionala.

• ca functie de mai multi factori.

Caracteristicile învatarii scolare sunt:

• se realizeaza în cadrul institutionalizat, implica norme, legi, regulament, etc.;

• este proces dirijat din exterior si tinde sa devina un proces strict dirijat;

• este demers constient;

• are un caracter secvential;

• dispune de caracter gradual;

• proces social de relationare pe verticala în special si pe orizontala;

• are un pronuntat caracter informativ-formativ.

Învatarea scolara se defineste atât prin aceste caracteristici, dar si din perspectiva ei în procesul de învatamânt, proces care rezulta din interactiunea dintre instruire si învatare. Procesul de instruire presupune activitatea didactica de predare a profesorilor iar procesul de învatare are loc în cadrul activitatii de învatare a elevilor.

v Mecanisme si procesualitate

Prin învatare se realizeaza un circuit complex al informatiei de la receptare pâna la efectuare si invers prin conexiune inversa, datorita mecanismelor autoreglatoare, astfel încât activitatea si conduita umana se modifica în procesul adaptarii si echilibrarii în relatia cu mediul.

Principalele functiuni neuropsihice componente ale starii de învatare sunt:

• starea de veghe (care permite întelegerea mesajelor lumii externe);

• starea de orientare - investigare (de atentie, orientata catre obiectul învatarii);

• starea afectogena (valorizare afectiva a continutului învatarii în raport cu trebuintele subiectului).

Fazele procesului de învatare sunt:

• receptarea si înregistrarea materialului pe fondul unei stari de atentie cerebrala;

• întelegerea si generalizarea prin formarea de notiunii si principii;

• fixarea în memorie, pastrarea în timp a cunostintelor si stocarea informatiei;

• actualizarea prin reproducere a cunostintelor si transferul acestora.

v Forme, tipuri si niveluri de învatare Definirea tipurilor de învatare:

• prin tipuri de învatare sunt denumite diferitele niveluri adaptive, diferite modificari psihocomportamentale în functie de experientele individului, traite, ce intervin în toate subsistemele ei componente.

Tipuri fundamentale de învatare:

• învatarea senzorio-motorie (se formeaza deprinderile de scris, mers, muzicale, sportive, tehnice, practice etc.);

• învatarea cognitiva-intelectuala (se însusesc notiuni, ideile, principiile, teoriile, etc.);

• învatarea socio-afectiva (se formeaza motive, convingeri, atitudini, trasaturi de personalitate etc.).

În cadrul acestor tipuri se pot contura mai multe subtipuri de învatare:

• dupa continut:

 învatarea participativa (învatam sa auzim, sa vedem, etc.); învatarea verbala (învatam sa vorbim); învatarea conceptuala (învatam idei, notiuni, reguli); învatarea motorie.

• dupa modul de operare cu stimuli: învatarea prin diseminare; învatarea prin asociere; învatarea prin repetare prin transfer; învatarea prin generalizare.

• dupa modul de organizare a informatiei: învatarea algoritmica; învatarea euristica; învatarea programata; învatarea creatoare.

• dupa gradul de variatie a subiectului în actul învatarii: învatarea spontana; învatarea neintentionata; învatarea latenta; învatarea neconstientizata imediat; învatarea în stare de somn (hipnopedie); învatare hipnotica; învatare în stare de veghe. Nivelurile învatarii:

• dupa conditiile de realizare: învatarea scolara; învatarea didactica; învatarea sociala.

• dupa natura experientei:

 învatarea din experienta proprie; învatarea din experienta altora.

• dupa scopul urmarit: învatarea formativa; învatarea informativa.

• dupa mecanismele si operatiile neuropsihice implicate: învatarea prin conditionare; învatarea prin imitatie; învatarea prin încercare-eroare; învatarea prin anticipare si decizie inventiva; învatarea prin creatie.

R. Gagné a conceput un model constituit din opt tipuri de învatare, în functie de criteriul cantitatii si calitatii achizitiilor în sfera comportamentala, achizitiile fiind realizate de la simplu la complex, de la automatisme la concepte:

• învatare de semnale, caracteristica formarii reflexelor conditionate;

• învatare prin legaturi, lant de asociatii repetate în timp, al caror efect este formarea stereotipurilor dinamice, specifica dependentilor;

• învatarea în lant, presupune legarea unei succesiuni de relatii de tipul S-R într-un comportament unic;

• învatarea de asociatii verbale, asocierea unor lanturi de silabe si cuvinte;

• învatarea prin discriminare - reducerea sau împiedicarea unor stimuli de alta natura decât cei care compun sarcina de învatare;

• învatarea de concepte - sta la baza formarii notiunilor;

• învatarea de reguli;

• învatarea prin rezolvarea de probleme;

? Teoriile învatarii

Cercetarea psihologica evidentiaza conturarea mai multor modele de interpretare:

Modelul asociationist si al conditionarii clasice:

• Teoria conditionarii clasice (I. P. Pavlov, N. Miller);

• Teoria conditionarii prin contigenitate (E. Guther).

Modelul behaviorist (asociationist comportamentist):

• Teoria conexionista (E. L. Thor);

• Teoria conditionarii operante (S. Sky);

• Teoria behaviorismului intentional <asteptarii> (Tolman);

• Teoria meditatiei (C. Osgood);

• Teoria reducerii sistematice a tensiunii comportamentului (C. Hull);

• Teoria revizionista a celor doi factori (O. H. Mowrat). Modelul gestaltist:

• Teoria legilor (principiilor) organizarii învatarii (W. Köhler);

• Teoria câmpului (L. Lewin).

Modelul functionist - pragmatist (nu sunt teorii dezvoltate,coerente si sistematice):

• Teoria experimentalista (R. Woodworth, E. Robinson);

• Teoria echilibrului functional de învatare (E. Claparède). Modelul matematic, informational si cibernetic:

• Teoria matematica a învatarii (F. Mostler);

• Teoria esalonarii stimulului (W. Estes);

• Teoria modelelor de tip Markov (Onicescu, Teodorescu);

• Teorii sistematice, algoritmice si informationale (Stelson). Modelul psihosocial:

• Teoria învatarii prin imitatie (N. Miller);

• Teoria proceselor imediate ale imitatiei (A. Bandura);

• Teoria comportamentelor interpersonale (R. Bales);

• Teoria resocializarii prin munca si instruire a comportamentelor deviante (A. Makarenco).

Modelul operational si dinamic:

• Teoria formarii mentale (P. Galperin);

• Teoria psihogenezei operatiilor mentale (J. Piaget);

• Teoria anticiparii operationale (P. Popescu). Modelul cognitivist:

• Teoria structurala, genetic-cognitiva (G. Bruner);

• Teoria organizatorilor învatarii verbale cognitive (Robinson); • Teoria învatarii cumulativ ierarhice (R. Gagné).

Modelul integravist:

• Teoria holodinamica (R. Titone);

• Teoria învatarii depline (J. Carroll).

Teoria psihogenezei cunostintelor si operatiilor intelectuale - J. Piaget ia în considerare:

• raportul învatare - dezvoltare: învatarea este subordonata dezvoltarii în timp ce aceasta înglobeaza dezvoltarea;

• echilibrul acomodare-asimilare.

Asimilarea consta în modificarile impuse de organism obiectelor lumii înconjuratoare, actiunea transformatoare exercitata de subiect asupra obiectului, pe baza experientei cognitive si operationale anterioare, pe când acomodarea se refera la modificarea conduitei individului în raport cu specificul si caracteristicile obiectului la restructurarea, reorganizarea vechilor scheme în raport cu cele noi. Echilibrul între acomodare si asimilare reprezinta adaptarea, care este mijlocita de învatare.

• Consecintele educationale:

 organizarea planului de învatamânt astfel încât sa asigure transformari

structurale progresive;

precizarea naturii proceselor de achizitie prin care copilul asimileaza;

 precizarea conditiilor cele mai favorabile proceselor formative; Organizarea sociala a activitatilor scolare.

Teoria genetic - cognitiva si structurala - J. S. Bruner:

Bruner afirma ca omul nu se poate bizui pe un proces întâmplator de învatare, el trebuie dirijat si implicat sa participe activ si constient, stimulat independent sa „descopere”, sa controleze prin strategii sistematice de comportament mediul sau si cel înconjurator. Ambianta culturala, societatea îi ofera omului mijloace de actiune, de reprezentare imaginativa, de simbolizare si de comunicare.

• J. Bruner formuleaza urmatoarele principii: dezvoltarea înseamna desprinderea raspunsului de natura imediata a stimulului, datorita unor „procese mediatoare”;

 dezvoltarea este determinata de interiorizarea evenimentelor într-un

„sistem de stocare”;

 dezvoltarea intelectuala implica capacitatea individului de a constientiza actiuni efectuate, de a-si autoexplica, de a trece de la comportamentul simplu la cel logic;

 dezvoltarea intelectuala presupune interactiunea între îndrumator si cel care învata;

 dezvoltarea intelectuala se caracterizeaza prin cresterea capacitatii

de a opera simultan cu mai multe alternative.

2. CONDITIILE INTERNE ALE ÎNVATARII SCOLARE

Învatarea este determinata de o serie de conditii si cauze, unele dintre acestea facilitând, altele dimpotriva, facând dificila realizarea sa.

? Conditiile interne Definire:

• conditiile interne sunt reprezentate de o serie de factori psihologici (procese, functii, însusiri si stari psihice) si neurofiziologici constitutivi personalitatii elevului fiecare dintre ei având o pondere diferita în diferite etape si momente ale acestei activitati.

Conditiile interne se împart în urmatoarele grupe: Factori cognitivi:

• perceptia, spiritul de observatie si reprezentarile;

• memorarea logica, ceea ce implica întelegerea celor învatate;

• gândirea cu formele sale (convergenta si divergenta) si atributele ei (flexibilitate, fluiditate, originalitate, operativitate, caracter critic, profunzime);

• imaginatia creatoare si reproductiva.

Factori afectivi-motivationali:

• dispozitia pentru activitatea de învatare, sentimente intelectuale (curiozitatea, satisfactia intelectuala, sentimentul de mirare, al noului, de respect si admiratie pentru valorile stiintifice);

• interesul cognitiv, dorinta si curiozitatea de a cunoaste multiple si variate aspecte ale realitatii naturale, sociale si culturale;

• dorinta de a-si însusi o profesie si de a fi folositor societatii prin practicarea ei cu competenta;

• aspiratii, convingeri si idealuri superioare referitoare la viitorul sau profesional;

• capacitatea de efort voluntar sustinut în activitatea de învatare, perseverenta si încrederea elevului în posibilitatile sale intelectuale;

• exigenta fata de sine si de calitatea activitatii de învatare, atitudinea lui favorabila fata de aceasta activitate;

• demnitatea si spiritul de raspundere, spiritul de ordine si de disciplina etc.

Factori instrumentali:

• aptitudinea de a învata este o structura psihica complexa, care se defineste prin coparticiparea si interactiunea specifica si optima a unor functii psihice, procese psihice si aptitudini implicate în activitatea de învatare (atentie, organizare perceptiv-motorie, memorie, gândire, imaginatie, spirit de observatie si inteligenta), precum si folosirea unor procedee rationale de învatare;

• aptitudinea scolara se manifesta în desfasurarea activitatii de învatare, în raport cu o anumita sarcina de învatare si/sau cu un obiect de învatamânt, asigurând si conditionând realizarea acesteia la un nivel performantial superior si asimilarea facila, deplina si temeinica a continutului obiectului respectiv.

Alti factori sunt:

• priceperea elevului de a-si organiza judicios activitatea de învatare si de a o îmbina cu odihna activa;

• deprinderea de a învata în mod sistematic si continuu;

• capacitatea de transfer, ce implica reactualizarea selectiva a cunostintelor anterioare si valorificarea lor în situatii si activitati noi sau similare cu situatia de învatare.

? E. Factori fiziologici:

• starea de sanatate, echilibrul functional al organismului, în special cel neuro-psihic;

• integritatea functionala a sistemului nervos si al analizatorilor;

• formarea cu usurinta a legaturilor nervoase temporale si diferentierea facila, fina si selectiva a stimulilor, inclusiv a celor verbali.

??Motivatia

Definitie:

• motivatia este definita ca fiind forta care activeaza, directioneaza si mentine un comportament. Motivatia si învatarea scolara:

• motivatia si afectivitatea se implica reciproc în procesul învatarii scolare, urmarindu-se ca relatia dintre elev si materialul de învatat sa fie pozitiva, pentru a putea genera stari afective, emotii superioare si chiar sentimente intelectuale, morale, estetice -elemente constitutive ale atitudinilor. Starile afective pozitive genereaza motive sau constelatii de motive, interese pentru diferite obiecte de învatamânt, formarea convingerilor si chiar a conceptiei despre lume si viata;

• educatorul va pune accent pe motivatia pozitiva, va utiliza rational motivatia negativa, va cauta sa converteasca motivatia afectiva în motivatie cognitiva, pe cea extrinseca în motivatie intrinseca, în functie de caracteristicile de vârsta ale elevilor;

• analiza motivelor învatarii este importanta, atât din perspectiva facilitarii efectelor pozitive, cât si din perspectiva identificarii cauzelor esecului scolar, a prevenirii acestora si a adoptarii unor masuri de optimizare.

? Legea optimumului motivational Definire:

• reprezinta intensitatea optima a motivatiei care permite obtinerea unor performante superioare în activitatea de învatare sau cel putin a celor dorite de elev. Prin aceasta lege este exprimata relatia care trebuie sa existe între dificultatea sarcinii de învatare si intensitatea

motivului, a subiectului în activitatea de raspuns la solicitari; Relatia dintre dificultatea stilului si intensitatea motivului:

• sensul relatiei dintre dificultatea stilului si intensitatea motivului depind de gradul de dificultate a sarcinii de îndeplinit si modul de percepere a acesteia de catre elev. Astfel apar doua situatii:

 când dificultatea sarcinii este apreciata corect de catre subiect, atunci intensitatea motivului va fi corespondenta cu dificultatea sarcinii, realizându-se astfel optimum motivational;

 când dificultatea sarcinii este perceputa incorect de catre subiect, fie prin supraapreciere, fie prin subapreciere, se realizeaza supramotivarea, respectiv submotivarea.

Optimumul educational se obtine prin crearea unui usor dezechilibru între intensitatea motivului si dificultatea sarcinii astfel:

• daca dificultatea sarcinii este medie, dar supraapreciata de catre subiect, atunci este necesara reducerea nivelului intensitatii motivatiei intensitatea motivului pentru a se obtine o intensitate medie, suficienta pentru realizarea sarcinii;

• daca dificultatea sarcinii este medie, dar este subapreciata de catre subiect, atunci se impune o usoara supramotivare voluntara din partea subiectului;

• daca dificultatea sarcinii este mare, dar este apreciata ca fiind facila sau de nivel mediu, atunci se impune o crestere mai accentuata a nivelului motivatiei pentru a atinge intensitatea necesara îndeplinirii ei.

Starea de submotivare si de supraestimare trebuie evitate datorita efectelor negative pe care le genereaza în plan neuro-psihic si în activitatea de învatare.

3. CONDITII EXTERNE ALE ÎNVATARII SCOLARE

Conditiile externe sunt reprezentate de o serie de factori si aspecte, care definesc personalitatea celui care programeaza si dirijeaza învatarea scolara si contextul în care ea se desfasoara. În aceasta categorie includem:

? Statutul profesorului

Exercitarea profesiunii didactice presupune însusirea a trei componente specifice:

• competenta profesionala - asigurata si fundamentata pe cunostinte de specialitate;

• competenta pedagogica (didactica si educativa) asigurata de cunostintele psihopedagogice si de aptitudinile pedagogice (talentul pedagogic);

• competenta de a întretine relatii atât pe verticala în ierarhia superioara, dar si cu beneficiarii procesului educational -elevi, parinti, comunitate.

Rolul profesorului în societatea contemporane:

• profesorul nu este doar o simpla sursa de informatii ci este o personalitate ce amplifica si nuanteaza valentele educative ale acestor cunostinte, el este cel care conduce activitatea didactica;

• profesorul are mai multe functii în scoala si anume: organizator al procesului de învatamânt, educator, partener al educatiei, membru al corpului profesoral;

• fiecare cadru didactic dispune de o cultura generala, care trebuie sa fie cât mai vasta, de o cultura de specialitate temeinica, în conformitate cu cerintele disciplinei predate, precum si de o cultura psihopedagogica ce include cunostinte, tehnici de lucru, modalitati de actiune.

??Mediul scolii si al clasei de elevi

Scoala poate fi abordata din doua perspective, atât ca institutie, cât si ca organizatie:

• institutia este o structura relativ stabila de statusuri si roluri, în cadrul careia indivizii îsi pot satisface anumite trebuinte si pot exercita functii sociale;

• organizatia genereaza raporturi de cooperare, de schimb, dar si de conflicte între participanti, prin modul în care sunt divizate sarcinile, sunt distribuite rolurile, prin norme, reguli ce reglementeaza comunicarea si conduitele, prin recompensele acordate.

Rolul principal al scolii este de socializare, de transmitere a valorilor promovate de societate si are urmatoarele caracteristici:

• structura: clase de elevi, colectiv profesoral, ierarhie de competenta;

• proces complex de relatii între participanti: elevi, profesori, directori;

• scoala este un sistem deschis ce dezvolta o functie primara (actiunea asupra elevilor) si o functie secundara (asupra comunitatii).

Conditiile ce trebuie satisfacute de clasa de elevi sunt: instaurarea unor relatii colegiale întemeiate pe stima si încredere reciproca, adoptarea unor atitudini de bunavointa si acceptare reciproca în relatiile interpersonale.

? Mediul socio-familial Mediul familial:

• statusul socio-economic vizeaza rangul pe care familia îl ocupa în societate, exprimat prin cuantumul veniturilor si prestigiul ei. Acesta se suprapune si interactioneaza cu nivelul cultural si climatul psihosocial din interiorul familiei. Cea mai importanta variabila a acestui status este nivelul de educatie al parintilor, venitul familial, valori economice, bunuri. Un nivel mai înalt de educatie al parintilor coreleaza în mod pozitiv cu atitudinea lor fata de educatie si fata de scoala în special;

• nivelul cultural din familie exprimat printr-un set de reguli, prin aderarea la un sistem de valori, atitudini, credinte va influenta dezvoltarea personalitatii.

Climatul psihosocial:

• este o variabila a mediului familial, prin care se exprima structura interioara a familiei, relatiile intrafamiliale dintre membrii sai, compozitia familiei;

• fiecare dintre aceste variabile este generatoare de diferente în ceea ce priveste dezvoltarea personalitatii, mai ales daca se realizeaza o functie afectiva si protectoare.

? Igiena învatarii

Conditii igienico-sanitare:

• asigurarea iluminatiei optime în clasa si în camera de locuit (75 de lucsi reprezentând intensitatea optima). Valorile mai mari sau mai mici determina un efort neurofiziologic sporit (suprasolicitare) din partea analizatorului vizual, generând astfel oboseala acestuia si reducerea capacitatii de concentrare a atentiei;

• asigurarea unei temperaturi moderate, confortabile si aerisirea spatiilor de învatare, pentru a asigura cantitatea de oxigen necesara bunei functionari a creierului, influenteaza pozitiv -în mod indirect- randamentul învatarii;

• activitatea intelectuala, deci si învatarea, determina o intensificare a proceselor metabolice din creier si, implicit, cresterea consumului de oxigen, fapt ce impune aerisirea spatiului în care elevii învata, în caz contrar producându-se fenomenul de blocaj neurofiziologic si psihic;

• alta conditie importanta este eliminarea zgomotelor tulburatoare, care distrag atentia;

• orice activitate, deci si cea instructiv-educativa, desfasurata mai mult timp, fara întrerupere sau foarte intens provoaca oboseala. Atunci când subiectul este interesat de munca sa, când îi place, când capata satisfactie din rezultatele ei, el se simte mai putin obosit. Daca nu se asigura odihna necesara, poate aparea oboseala cronica -surmenajul, ce presupune atât tulburari fiziologice, cât si psihice;

• fenomenul oboselii poate fi prevenit prin câteva modalitati: somnul, intercalarea în procesul muncii a unor perioade de odihna, dozarea corespunzatoare a volumului si intensitatii efortului, a timpului de munca impus elevilor, în conformitate cu particularitatile lor de vârsta, întocmirea stiintifica a orarului scolar, alternarea muncii intelectuale cu munca fizica, stabilirea si respectarea unui regim zilnic al elevului, formarea unui stil rational de munca intelectuala, asigurarea unei motivatii adecvate, asigurarea si organizarea utila a timpului liber etc.

4. INTERDEPENDENTA DINTRE CONDITIILE INTERNE SI EXTERNE

ALE ÎNVATARII

Simplificând si sintetizând conditiile prezentate, putem forma urmatoarea conditie: eficienta învatarii scolare depinde de personalitatea celor doua fiinte care interactioneaza, educatorul si educatul, si de caracteristicile microclimatului fizic si psihosocial (familial si scolar) în care se desfasoara.

5. SPECIFICUL ÎNVATARII LA SCOLARUL MIC

Intrarea în scolarizare se subsumeaza întru totul caracteristicilor de profil al unei faze de tranzitie, ocupând o pozitie speciala în configuratia tabloului copilariei. Ea marcheaza începutul celei de-a treia perioade a copilariei, ce se va întinde pe un spatiu de patru ani (între 6/7 ani - 10/11 ani), pâna în pragul pubertatii si, implicit, în pragul preadolescentei. Începutul vietii scolare este începutul unei activitati de învatare care îi cere copilului atât un efort intelectual considerabil, cât si o mare rezistenta fizica.

? Factori care influenteaza învatarea Dezvoltarea fizica:

• se observa o crestere mai lenta în primii doi ani de scolaritate, iar în ceilalti doi ani cresterea este mai accentuata atât la înaltime cât si în greutate;

• diversele componente ale corpului - claviculele, toracele, coloana vertebrala - suporta un puternic proces de osificare. Se întaresc articulatiile si se intensifica calcifierea oaselor mâinilor. Creste volumul muschilor, forta musculara si se dezvolta musculatura fina a degetelor mâinii;

• însusirea functiei scrisului reclama o pozitie corecta a corpului în banca si dozarea efortului de punere în miscare a aparatului motor al mâinii. Procesele de maturizare fizica fiind în curs de realizare, are o mare importanta prevenirea pozitiilor incorecte în banca, evitarea supraîncarcarii ghiozdanului, care poate produce deplasari ale coloanei. Miscarea, sportul, joaca un rol decisiv în calirea organismului la aceasta vârsta;

• ritmul trepidant al activitatii scolare îl face pe copil sa para mereu grabit: manânca în fuga, se spala pe apucate, îsi ia precipitat ghiozdanul si porneste alergând spre scoala. Aceste caracteristici comportamentale suporta oscilatii specifice, cu tendinte de accentuare, ori diminuare în functie de tipul de sistem nervos. Efortul fizic si intelectual, reglat de consumurile energetice din organism si din creier imprima o marca specifica instalarii starii de oboseala, cu specificul ei de la un copil la altul. La aceasta se adauga variatia ce o introduce deosebirea dupa sex, care, dupa noua ani, fetele se separa spontan de baieti în timpul jocului.

Regimul de munca si de viata:

• mica scolaritate este perioada când se modifica substantial regimul de munca si de viata, caracteristicile tensionale generate de evenimente care domina si marcheaza tabela de valori ale scolarului mic;

• scoala introduce în activitatea copilului un anumit orar, anumite planuri si programe pentru activitate.

Mediul scolar:

• este complet diferit fata de mediul familial, el fiind creat, cum observa M. Debesse, nu pentru a distribui satisfactii afective, ci pentru o munca disciplinata, continua, organizata;

• scoala constituie un mediu care, în locul unui grup restrâns, cel de joc, ofera copilului o colectivitate si un loc de munca, cu numeroase întrepatrunderi -mentale, afectiv-morale- care se constituie ca un important resort al dezvoltarii psihice. Adaptarea scolara:

• presupune o maturitate din partea copilului, o trecere de la afectivitatea îngusta din mediul familial si interesele imediate ale jocului, pentru a patrunde într-un nou univers de legaturi sociale si asi asuma îndatoriri;

• se înregistreaza dificultati multiple de adaptare generate de o baza psihofiziologica precara (instabilitate neuropsihica), fie de fixatiile si conflictele afective de provenienta sociofamiliala (încapatânare, negativism), fie de însusi mediul scolar (sarcini coplesitoare, educatori dificili, fara experienta, clase suprapopulate, care impieteaza asupra obtinerii starii de atentie si a disciplinei necesare bunei desfasurari a lectiei). De aici comportamente de retragere în sine, împrastiere, compensare prin mijloace nedorite.

Socul scolarizarii:

• mutatiile bruste care acompaniaza noua vârsta, mutatiile care se petrec sub actiunea mediului scolar, aduc cu sine noi cunostinte, noi tehnici intelectuale, noi exigente si îndatoriri, i-au determinat pe specialisti sa vorbeasca de socul scolarizarii, pe care l-au asemanat cu cel al nasterii sau debutului pubertatii. Noul mediu social, obositor, provoaca adeseori o frica paralizanta. De aici importanta deosebita a socializarii prin gradinita, care, interpusa între familie si scoala contribuie la atenuarea socului începutului de scoala;

• mediul scolar aduce cu el un climat mai rece si mai putin protector decât cel familial si din gradinita. Cadrul didactic afiseaza un raport mai rezervat, mai putin intim cu elevii, iar colegii sunt mai putin dispusi sa dea întelegere fata de cel ce sta îmbufnat. ? Specificul învatarii la scolarul mic

Învatarea:

• învatarea este un gen de activitate si totodata o forma de cultura care solicita intens operarile pe plan conventional, simbolic, bazat pe norme de substitutie si mediere, de transfer si transformare, de corespondenta;

• obiectivele si situatiile reale sunt înlocuite, în mare masura, prin semne, reprezentari grafice, simboluri, care în cazul obiectelor fundamentale -citit-scrisul si matematica- devin pentru scolarul din clasa întâi materia nemijlocita a perceptiilor si instrument al demersurilor cognitive.

Învatarea de tip scolar:

• îsi are radacinile în formele de experienta spontana ale vârstei prescolare, care se împletesc când cu manipularea obiectelor, când cu jocul, când cu unele forme elementare de munca;

• jocul si învatarea, privite ca forme de activitate distincte ale conduitei infantile, se afla în raporturi antinomice: primul -o activitate libera, spontana, bazata pe comunicarea nemijlocita si pe simpatie interpersonala, care admite trecerea rapida de la o secventa la alta, realizându-se un raport noutate, creativitate si autodirijare, ce nu lasa loc instalarii oboselii si plictiselii; cea de-a doua activitate obligatorie, cu program stabilit si cu efort dozat, cu operatii frecvent repetitive si cu prestatii masurate prin etalon (calificative), asistata de un adult care intervine, supravegheaza, observa. Constatam astfel ca desi a nazuit cu ardoare spre învatatura, scolarul din clasa întâi poate avea reactii negative, de insatisfactie, de respingere fata de noua lui ocupatie;

• cu cât copilul este mai mic, cu atât este mai mare rolul în învatare si cunoastere, al proceselor senzoriale si al actiunilor practice;

• învatarea se compune dintr-o serie de situatii si de sarcini de învatare, care pentru scolarii mici reclama efectuarea unor actiuni ce vor raspunde unor sarcini practice concrete. Învatarea scrisului raspunde necesitatii exprimarii corecte din punct de vedere ortografic, însusirea cititului îi dezvolta vorbirea si-l pregateste pentru activitati de lectura, rezolvarea sarcinilor de matematica raspunde necesitatii de a tine evidenta, în practica, a unor cheltuieli; însusirea gramaticii - necesitatea folosirii cuvintelor în exprimarea orala si scrisa; însusirea cunostintelor despre natura - necesitatea de a sti la ce vârsta sa observe animale si plante, învatarea primelor notiuni de geografie, pentru a se orienta corect în spatiul mediului apropiat si departat; începerea învatarii istoriei -necesitatea informarii asupra dimensiunilor temporale;

• învatarea scolara îl pune pe copil în situatia de a cauta procedee rezolutive concrete, practice. Porneste de la practica ajungând la notiuni si cunostinte generale, care vor pregati copilul pentru activitati ulterioare mult mai complexe.

Învatarea la vârsta scolara mica se distinge de etapele precedente:

• se desfasoara pe baza unor actiuni meticulos segmentate si riguros înlantuite. Aceste actiuni pornesc de la contactul scolarului cu obiectul. Scolarul mic se familiarizeaza cu aceste actiuni care pot fi foarte diferite, în functie de specificul disciplinelor de învatamânt, unele pot avea aplicabilitate foarte larga, iar altele o sfera mai restrânsa;

• în cadrul învatarii la vârsta scolara mica, copilul este pus în fata unor actiuni de control, de confruntare si comparare a rezultatelor obtinute cu modelele concrete. Pe baza concordantei sau neconcordantei dintre rezultate si modele, devine posibila o anumita apreciere, sanctionare pozitiva sau negativa a conduitei de învatare;

• cunostintele si priceperile se adâncesc, devin mai sistematice, se consolideaza structurile notionale si schemele logice, creând premisa dobândirii de noi abilitati, priceperi, capacitati. Se produce o generalizare a gândirii, primind un impuls puternic spre abordarea reflexiva a propriei activitati mintale. Învatarea duce la trecerea spre noi stadii, facând sa creasca nivelul vârstei mentale ale copilului si posibilitatea de a realiza noi acumulari în ordinea însusirii cunostintelor;

• un rol hotarâtor îl are dascalul, sprijinul pe care îl acorda fiecarui copil, metodele folosite în introducerea elevului în sarcina de învatare, practicarea mai multor metode de instruire.

? Dinamica proceselor de învatare pe parcursul micii scolaritati a. Acumularile elevului din clasa întâi:

Învatarea citit-scrisului si implicatiile lui psihopedagogie:

• înainte de învatarea literelor exista o perioada preabecedara în care se însusesc elementele grafice: bice, cârcei, cârlige, zale, bastonase, ovale, semiovale, cruciulite si puncte. Elevii trebuie sa respecte forma, marimea, grosimea, înclinarea pozitiei, toate raportate la spatiul grafic al caietului, care la început poate fi greoaie, sâcâitoare. Gradul de dificultate si neatractivitate poate creste daca învatatorul va pune accentul pe sanctionarea rezultatului de învatare si nu pe initierea elevului în tainele procesului care duce la rezultatul corect;

• elevul poate avea modelul scrierii corecte în caiet, la tabla, în manual, caietul special, putând avea un antrenament anterior în scrierea unor elemente separate ale literei, poate avea sprijinul învatatorului si, totusi sa nu realizeze o scriere conforma cu modelele oferite. Aceasta nu se datoreaza faptului ca elevul nu a exersat suficient, ci pentru ca nu stie înca sa se conduca dupa model, nu-l examineaza suficient, nu-l face functional, nu-l include în actul lui de scriere. Practic actiunea lui de scriere nu se realizeaza dupa model. Obiectul instruirii porneste de la strategia raportarii la model, de a decodifica secretele lui de constructie -de a sesiza de unde porneste corpul literei, cum se arcuieste, cum se înscrie -ca volum, distanta, marime- în spatiul grafic al caietului; priceperea de a percepe modelul -regularitatea, intervalele si de a include datele perceptiei modelului cu rol corector, orientativ, diriguitor; autoreglarea actului de învatare a scrierii corecte, este rezultanta conlucrarii a trei factori psihici: imaginea - modelului, cuvântul - indicatiile date cu privire la reproducerea modelului, actiunea practica a copilului - de redare, pentru sine, a modelului;

• pentru a reusi sa scrie si sa citeasca un cuvânt, copilul trebuie sa fie atent la mai multe lucruri: la cuvântul întreg -ca sa stie ce urmeaza sa faca; la fiecare litera în parte -ca sa stie cum sa o faca si cum sa pronunte sunetul; la spatiul grafic -ca sa cum continua, cum trece de la un cuvânt la altul.

Scolarul mic întâmpina dificultati în operarea cu semnele de punctuatie:

• sunt introduse, folosite, aratate, dar mai putin explicate în baza unor invarianti obiectivi. Este cazul virgulei care ori nu se pune defel, ori nu se pune unde trebuie din cauza neregularitatii criteriilor de folosire. Cel mai frecvent se foloseste pauza de intonatie în pronuntie, care este un criteriu subiectiv instabil, care admite variatii individuale, facând aleatorie încercarea copilului de a trece de la modularea de voce perceputa la consemnarea ei prin virgula.

Dobândirea citit-scrisului trebuie vazuta ca un act al devenirii ulterioare:

• ce devin, la ce servesc, cum evolueaza, carui sistem de activitati supraordonate se vor integra. Treptat cititul si scrisul se vor automatiza, înlesnind trecerea la alte achizitii;

• pentru ca ulterior ponderea scrisului este mai mare, copilul va lasa deoparte caligrafia avuta la început, iar în cadrul cititului se va pune accent pe interiorizare formându-se unele actiuni mentale specifice. Semnificatia psihologica a contactului scolarului mic cu notiunile de matematica:

• are o contributie esentiala la statornicirea planului simbolic, abstractcategorial, în evolutia mentala a scolarului din clasa întâi, cu conditia ca prin programul de instruire sa nu fie întretinuta o învatare mecanica, nerationala, izolata de dezvoltare;

• de-a lungul unor unitati de învatare, scolarii mici sunt antrenati în rezolvarea unor sarcini caracterizate prin anumite variante de

relationare a cunoscutului cu necunoscutul, care are o schema logica asemanatoare; elevii sunt familiarizati cu miscarea în ordine crescatoare si descrescatoare a sirului natural de numere, ca si cu tehnica primelor doua operatii matematice fundamentale - adunarea si scaderea - în limitele concentrului 0-10, apoi în rândul altor concentre, ajungând pâna la 100. Învata modalitatile de aflare a termenului necunoscut. Printr-o multitudine de exercitii se ajunge la constientizarea algoritmului de calcul si la pregatirea terenului pentru rezolvarea de probleme. Aflând termenul necunoscut fac legatura între ce se da si ce se cere, ajungând ulterior la planul de rezolvare al problemelor;

• un risc mare în introducerea notiunilor matematice la clasa întâi îl prezinta separarea exercitiului de regula pe care trebuie sa o foloseasca. Astfel se ajunge la automatisme, la învatarea mecanica, iar în momentul în care este pus în fata exercitiului este în situatia de a nu sti sa-l rezolve. Sincronizarea celor doua evenimente se soldeaza cu doua serii de activitati pozitive: asezarea matematicii pe temeiul gândirii logice, scurtarea termenelor învatarii si eliberarea unor rezerve de timp pentru captarea de noi cunostinte;

• este foarte important sa se insiste ca elevii sa cunoasca semnificatia semnelor plus si minus, sa nu le confunde, sa stie ca nu putem scadea un numar mai mare dintr-un numar mai mic si atentia marita atunci când se citesc problemele si cerintele lor.

La matematica, dar si la celelalte obiecte, elevul de clasa întâi este dependent de modelul oferit:

• apar fluctuatii cu reusite si nereusite pentru ca lasa câmp liber de manifestare a unor raportari neunivoce de sarcini care, apar univoce în reprezentarea învatatorului. De aici importanta deosebita a principiului pedagogic de a ne raporta la prestatiile matematice ale micului scolar ca niste procese susceptibile a fi optimizate pe parcursul lor, pentru a se converti în rezultatele dorite;

• este necesar ca în structura comportamentului didactic sa precumpaneasca sugestiile, explicatiile, lamuririle, sprijinul, îndrumarea, încurajarea, incitarea, consilierea individualizata în raport cu munca independenta de acasa si cu sarcinile de control frontal.

b. Acumularile elevului din clasa a doua:

Caracteristici:

• clasele a doua - a patra deschid în fata copilului un nou câmp de situatii de învatare. Se produce un proces de îmbogatire si diversificare a învatarii sub impactul mai multor obiecte de învatamânt cu indice de distinctivitate sporit. Domenii care erau contopite sincretic în citit-scris, devin în clasa a doua compunere, lectura, cunostinte despre natura, segmente specializate ale învatarii si evaluare; exersate cu actiuni eficiente în colaborare cu învatatorul si cu alti adulti, în clasa întâi, cunostintele însusite devin priceperi si deprinderi, formând telurile întregului învatamânt primar: apropierea acelui summum de abilitati initiale, a acelor instrumente si mijloace ale culturii -cititul, scrisul, numaratul, socotitul, desenul- ce vor servi ca element de fundatie, mediind accesul la noi achizitii - functiile, procesele si capacitatile psihice superioare (memorie, atentie, abstractizare, comparatie, discriminare), ca produse secundare si din ce în ce mai indirecte ale învatarii;

• odata cu trecerea timpului se trece catre praguri superioare de dificultate, iar aceasta face sa creasca nivelul de vârsta mentala caruia îi corespunde fiecare sarcina. Rezolvarea sarcinilor este în concordanta cu nivelul priceperilor, cunostintelor, deprinderilor si capacitatilor existente deja la elev. Astfel, aceeasi sarcina poate parea unor elevi mai usoara sau mai dificila, iar sarcina mai complexa sa para mai usoara, iar cea mai putin complexa sa para mai dificila, în functie de continutul si calitatea achizitiilor precedente.

La nivelul dezvoltarii actului de citit – scris:

• dupa strabaterea abecedarului, în clasa a doua elevii fac cunostinta cu un manual aproape dublu ca volum, ceea ce presupune o multitudine de sarcini de învatare. Elevii trebuie sa stie sa citeasca textele, sa redea oral continutul acestora, sa repovesteasca, sa memoreze si sa reproduca poezii oral si scris, sa faca dictari si autodictari, sa extraga idei principale, sa repereze ortogramele si sa le explice;

• exercitiile aplicative invita elevul sa practice observatii si sa reflecteze asupra unor sarcini noi: structurarea, exprimarea, scrierea, definirea propozitiei si a textului ca set de propozitii legate prin înteles, identificarea, memorarea, exemplificarea situatiilor ce reclama utilizarea diferentiata a variatelor semne de punctuatie. La acestea se adauga alcatuirea de compuneri: dupa imagini, cu început dat, cu sfârsit dat, pornind de la un titlu, pornind de la un cuvânt, proverb, de la un plan de idei; a citi pentru a retine, a memora, a copia, a repovesti;

• pentru procesul instructiv-educativ se pune problema complexitatii psihologice reale a unei sarcini. Cerintele care se pun copiilor trebuie sa fie în asa fel formulate încât sa le poata solutiona independent, cu autonomie si creativitate. Cu cât se accentueaza ponderea sarcinilor scris-citit, povestit, lectura, compunere, cu atât creste importanta psihologica a metodologiei din punct de vedere psihologic, în vederea introducerii elevilor la realizarea sarcinilor ce se cer. Independenta si creativitatea în învatare se realizeaza pe etape; se distinge o faza de autonomie exterioara, superficiala, când elevul continua sa lucreze acasa ceea ce a început la scoala directionat de învatator; iar a doua faza este de autonomie interna când elevul este directionat, ghidat de învatator, dar lucreaza dupa cum doreste, dupa cum simte.

La matematica apar numeroase dezvoltari cu un caracter inedit:

• în clasa a doua se largeste sfera adunarilor si scaderilor în concentrul 0-100 si patrund în sfera operatiilor matematice înmultirea si împartirea. Elevii fac cunostinta cu notiuni de geometrie incipiente si capata cunostinte mai ample despre unitatile de masura. Daca în clasa întâi învatarea matematicii este intuitiv - pe vazute (la nivel de imagine), pe aratate (prin demonstratie) si pe încercate (prin exercitii si antrenament), matematica din clasa a doua reduce intuitivul, îl simplifica, apoi îl elimina. Ea este mai vasta si contine elemente de metoda, încurajând învatarea matematicii bazata pe logica si pe structuri conceptualizate. Cu toate acestea elevii din clasa a doua resimt ca pe un handicap retragerea din manual a imaginilor concrete;

• ca si în clasa întâi, tot exercitiul este cel care primeaza pentru consolidarea deprinderii de calcul, înaintea judecatii matematice;

• în rezolvarea problemelor copiii au tendinta de a folosi schema învatata în clasa întâi: „se cunoaste”, „se cere”, „plan de rezolvare”, „raspuns”, „formula numerica”, numai ca acum aceasta schelarie poate deveni un obstacol în rapiditatea rezolvarii de probleme. Asa încât metoda pasilor marunti poate fi folosita doar la elevii cu nivel mai scazut de inteligenta, iar pentru cei mai abili se poate trece peste aceste etape mergând la rezolvarea rapida a problemelor;

• formarea capacitatii matematice combinatorii pluri- si intraoperationale, presupune ca mersul înainte spre învatarea unei noi operatii sa fie însotit de o miscare simetrica înapoi. Orice noua cunostinta intra în legatura cu cele acumulate anterior, astfel ajungând la înmultire si împartire se sedimenteaza adunarea si scaderea.

Contactul cu o serie de cunostinte despre natura - despre animale si plante:

• poate sa produca o anumita ordine în cunostintele elevilor despre lumea vie. Aceasta este trecerea ulterioara spre asimilarea notiunilor de biologie cu studiul comparativ al organismelor;

• animalele si plantele sunt prezentate doar din exterior. Daca se recurge la prea multe detalii se ajunge la o învatare mecanica, ceea ce nu este de dorit, pentru ca odata cu trecerea timpului duce la uitare;

• foarte important este ca educatia ecologica sa aiba un rol foarte important. Având în vedere ca poluarea are un nivel foarte ridicat

trebuie ca învatatorul sa aiba în vedere initierea unor programe prin care elevii sa fie constientizati de pericolul pe care îl prezinta poluarea si gasite modalitati de stopare a acesteia.

c. Continutul si modalitati de învatare în clasa a treia:

Caracteristici:

• sub presiunea amplificarii volumului informational, procesul multiplicarii disciplinelor scolare din clasa a treia, face necesara deschiderea de noi „santiere” de lucru: cel al gramaticii, al compunerii. Din nucleele de cunostinte despre sol, plante, animale, relief, asezari geografice presarate în manualul de limba româna, se detaseaza domenii de sine statatoare: geografia, cunostintele despre natura;

• gramatica organizeaza si normeaza structurile vorbirii si ale comunicarii scrise, oferind definitii, constructii, modele de comunicare ce releva o fateta sau alta a abstractiei gramaticale. Compunerea ofera tipologii si strategii: scheme, planuri, secvente, modele de valorificare si punere în scena a materialului cognitiv absorbit de elev din lecturi sau direct din viata;

• notiunile de geometrie: unghiul, triunghiul, patrulaterul, paralelogramul -mai întinse decât cele din clasa a doua- introduc elevul în sfera formelor spatiale generalizate. Se largeste aria experientei supuse reflectiei constiente prin utilizarea unor instrumente speciale ale învatarii, cum este cautarea invariantului gramatical, la limba româna, si a tipului de problema, la matematica;

• extinderea câmpului învatarii, prin cresterea numarului disciplinelor de învatamânt distincte, face ca elevul sa fie solicitat în mai multe directii, ceea ce poate sa antreneze o crestere a probabilitatii dispersiei atentiei, a interesului si a efortului elevului si o descrestere a posibilitatii de a face fata la fel de bine tuturor solicitarilor. Ca urmare, câstiga în importanta modul de a învata, abilitatea de a ordona si coordona informatiile, capacitatea de a opera cu esentialul în diferite contexte si utilizarea inteligenta a stiutului pentru aflarea nestiutului.

În cadrul obiectului limba româna:

• un intens teren de încercare, dezvoltare si îmbogatire a potentelor cognitive si creatoare ale elevului din clasa a treia îl ofera obiectul limba româna cu segmentele de citire, lectura, compunere, gramatica, dezvoltarea vorbirii, într-un cuvânt comunicare;

• textele propuse sunt foarte instructive si diverse, fiind urmate de o serie de întrebari, teme, exercitii. Lista de achizitii probabile pe care le prefigureaza contactul cu textele sunt caracteristici pentru învatarea intelectuala, senzoriomotorie, afectiva, morala si sociala.

Predominanta este activitatea de împartire a textelor în fragmente logice, urmata de alcatuirea planului de idei. Este important de retinut ca trebuie sa aiba loc un feed-back, o revenire la întreg deoarece pot aparea probleme, pierzându-se mesajul textului. Copiii trebuie învatati ca textele se împart în fragmente pentru a parcurge pasi marunti în întelegerea acestuia, dar pentru sesizarea mesajului întregului text trebuie revenit la textul integral initial;

• la gramatica, de asemenea, se foloseste tot metoda pasilor marunti, pentru ca asimilarea si familiarizarea cu partile de vorbire sa fie cât mai corecta si rapida. Pentru a face gramatica cât mai atractiva trebuie folosite diferite metode de predare, texte cât mai atractive si usor de înteles;

• principalul obiectiv al obiectului limba româna la sfârsitul clasei a treia este constituirea capacitatii de a repovesti un text, de a compune, ca modalitati de obiectivare a achizitiilor facute anterior. Compunerea este o zidire a elevului în care acesta trebuie sa se implice, dar cu toate acestea copilul trebuie ajutat, îndrumat, fara a-i stirbi din spontaneitate, creativitate.

În cadrul obiectului matematica:

• unul dintre momentele esentiale ale învatarii matematicii în clasa a treia îl constituie familiarizarea elevilor cu ordinele si clasele numerelor. Astfel copiii descopera modul de formare al numerelor si al sistemului numeric -unitatea simpla sau repetata, multiplicata de un anumit numar de ori. Operatiile matematice învatate pâna acum sunt solicitate sa lucreze în conditii noi cu numere în concentrul 01000.000. Scrierea, numirea si citirea corecta a numarului comporta o miscare în dublu sens în structura numarului: descrescator, de la stânga la dreapta, când scriem si citim sintetic numarul; crescator, de la dreapta la stânga când constientizam analitic, principiile, semnificatia fiecarei componente a numarului;

• notiunile de geometrie întregesc seturile sarcinilor care compun matematica din clasa a treia. Cunostintele despre dreapta, semidreapta, segmentul de dreapta, introduse prin actiuni de masurare si comparatie si diferentiate criterial dupa jocul contrariilor „marginitnemarginit”, deschid calea spre universul conceptelor geometrice;

• matematica, domeniu al reversibilitatii, devine un instrument de testare, cultivare a inteligentei copilului.

d. Particularitatile învatarii la elevii din clasa a patra Caracteristici:

• clasa a patra este punctul terminus al ciclului primar si un moment important în devenirea personalitatii elevului. Transmiterea continuturilor în învatare continua sa formeze obiectul activitatii de predare - învatare de catre cadrul didactic unic; ceea ce complica mai mult lucrurile în planul procesului instructiv - educativ este cresterea numarului disciplinelor si al volumului informational la fiecare disciplina, dar ideea ca în clasa a patra cunostintele tind sa apara ca modele întrepatrunse, prefigurând o interdisciplinaritate ce reclama o restructurare si amplificare a competentei didactice.

Limba româna din clasa a patra ofera un teren propice exersarii si stimularii potentialului cognitiv si creativ al elevului.:

• continuturile acestuia vizeaza trei categorii de procese mentale: mnezice, verbalo - logice si imaginative, configurând o prelucrare de sub mai multe unghiuri de vedere a materialului lecturat;

• elevul din clasa a patra este caracterizat de un plus de maturitate, este foarte sensibil la faptul literar si lingvistic, la eventualele oscilatii si inconsecvente ale modului cum este învatat sa se raporteze la ele.

La matematica:

• temele introduc elevii în învatarea notiunii de fractie -ordinara si zecimala - ca moduri de redare parte-întreg, ca si probleme de aflare a distantei, vitezei si timpului, probleme care se rezolva folosind metoda figurativa, probleme care se rezolva cu metoda mersului invers.

Prin intermediul notiunilor de geografie:

• elevul patrunde în sfera unei învatari în care actiunea bazata pe imagine perceptiva si de observare a realului sau a substituentilor lui, harta, globul, are mare importanta. Învatatorul trebuie sa îi introduca pe elevi în specificul cognitiv al domeniului geografic, unde perceptivul se îmbina cu imaginarul, cu evocare si cu actiunea prezumtiva, redusa la scara miscarii într-un spatiu conventional, cel al hartii;

• procesele senzoriale declansate: vizuale, chinestezice, tactile, olfactive, legate de aspectele fizice ale reliefului, cu înfatisare, asperitati, distante, flora -stârnesc interesul pentru drumetie, excursie; contactul elevilor cu notiunile geografice poate fi colorat cu excursii, imagini, descrieri, povestirea geografica.

Istoria, ca disciplina noua în clasa a patra, dar având unele premise în lecturile cu continut istoric:

îi introduce pe elevi într-un univers inedit, cel al manifestarilor de viata ale colectivitatilor umane. Câteva caracteristici ale istoriei ar fi: este vorba despre evenimente ale trecutului, la care elevii nu au avut cum sa participe; cunoasterea se realizeaza indirect, prin mediatori;

procesul de învatare se realizeaza ca o redescoperire, reconstituire a continutului si semnificatiei evenimentului istoric; trebuie formata la elevi perceperea si evaluarea corecta a timpului si spatiului istoric, capacitatea elevilor de a se manifesta ca niste istorici în miniatura, folosind grila marturiilor mediatoare despre evenimente, capacitatea de a extrage semnificatii din materialul pe care-l învata si de a opera cu el, în ordine cauzal-explicativa;

• pentru a realiza o învatare cât mai eficienta a istoriei nu este necesara doar o memorare a lectiilor, ci se doreste o participare cât mai activa la sapaturi arheologice, strângerea vestigiilor, cercetarea documentelor, perceperea exponatelor din muzee, citirea, decodificarea si interpretarea textelor si a inscriptiilor, alcatuirea unei expozitii cu obiectele colectionate de ei. Prin actiunea directa, prin contactul direct cu vestigiile istorice se declanseaza activismul sau psihic actual - cognitiv si emotional - devine elementul de sustinere si mecanismul cel mai apropiat al demersului de însusire si transmitere a faptului istoric.

O însemnata contributie în formarea gândirii stiintifice o au cunostintele despre natura:

• elevii sunt orientati spre învatarea diferitelor fenomene ale naturii: ploaia, vântul, ceata, zapada, chiciura; despre circuitul apei în natura, despre trecerea apei în diferite stari de agregare, (înghet, evaporare, condensare, topire, fierbere);

• totodata sunt prezentate bogatiile solului: flora si fauna cu plantele si animalele existente pe teritoriul tarii noastre, dar sunt prezentate si bogatiile subsolului: roci, minerale, minereuri de fier, materiale de constructii. Pentru a putea întelege fenomenele cât mai bine, este necesar sa se faca multe experimente, sa se realizeze excursii de cercetare si colectare de materiale din natura pentru diferite colectii.

Rolul altor discipline:

• alaturi de obiectele limba româna, matematica, istorie, geografie, stiinte, un rol important în formarea elevilor îl au dexteritatile: abilitatile practice, educatia plastica, educatia muzicala, educatia fizica, educatia civica. Toate aceste obiecte, carora unii nu le dau foarte mare importanta, sunt importante pentru dezvoltarea creativitatii, îndemânarii, sensibilitatii la frumos atât pentru priviri cât si pentru auz; la abilitati practice este bine folosita tehnica Origami -o tehnica de îndoire a hârtiei, care ajuta la învatarea multor obiecte din diferite tipuri de hârtie. Folosirea acestor tehnici este folositoare si pentru realizarea echilibrului psihologic interior al copilului, de liniste si totodata de bucurie imediata la vederea produsului finit realizat de el însusi;

educatia muzicala are un rol important în formarea culturii muzicale, pentru învatarea notelor muzicale, a gamei DO major, cu pauze, semne de repetitie, timpi si contratimpi. S-a observat ca elevii care cânta foarte mult au un nivel ridicat de optimism.

În perioada micii scolaritati este bine ca învatatorul sa puna accent pe însusirea cunostintelor de baza, dar trebuie avute în vedere neaparat dexteritatile care mentin echilibrul între efort si relaxare, între greu si usor, între placut si util.

6. SPECIFICUL ÎNVATARII LA SCOLARUL MIJLOCIU

? Factorii care influenteaza învatarea scolarului mijlociu Particularitatile psihologice:

• vor fi strict determinate, dependente de locul ocupat si rolul jucat de copii în sistemul relatiilor sociale;

• se schimba locul sau în familie, la scoala, în societate;

• în scoala, trecerea de la sistemul de învatare cu un singur cadru didactic la cel cu mai multi profesori, atrage dupa sine diversificarea exigentelor, a stilurilor de învatare, creeaza conditii pentru o noua forma de adaptare sociala;

• desi tipul fundamental al activitatii ramâne tot învatarea, aceasta se modifica în ceea ce priveste cantitatea, calitatea si conditionarea ei;

• factorii care influenteaza învatarea devin tot mai numerosi si mult mai diferentiati: modelele umane propuse de fiecare profesor; gradul de pregatire profesionala si psihopedagogica a profesorilor; modelele de lectii practicate de acestia, stilul de relationare cu elevii, modalitatile de evaluare;

• apar probleme legate de adaptarea scolara la toate aceste noi solicitari, de modificare a stilului relatiilor interpersonale (elev-profesor; elevelev; elev-grup), în sfârsit, chiar de corijare a modului de învatare practicat pâna acum.

Pubertatea:

• este o perioada care marcheaza încheierea copilariei si începutul adolescentei, ea facând o punte de legatura între acestea; copilul viseaza cu ochii deschisi, dar se si joaca; el rationeaza, dar nu exceleaza prin subtilitati de logica, manifesta o exuberanta motorie, dar stie sa si-o canalizeze si s-o controleze; dispune de multa autonomie, dar ramâne sensibil la sugestiile grupului; începe sa creeze

o anumita distanta între el si parinti, dar este departe de a se închide în sine. Puberul „este înca un copil, dar un copil care din când în când tinde sa-si depaseasca copilaria si care, mai mult decât în oricare din perioadele precedente prelungeste aceasta copilarie spre viitor” (P. Osterrieth);

• puberul manifesta o imensa curiozitate fata de tot ceea ce îl înconjoara, o puternica nevoie de a sti, de a cunoaste, de a întelege, ceea ce îl anima în toate actiunile pe care le întreprinde. Fenomenele lumii naturale si sociale exercita o atractie deosebita asupra lui, îl seduc pur si simplu. Realitatea fizica, cea umana, relatiile dintre sexe, îl atrag si îi ridica nenumarate probleme. Acest tablou îl stimuleaza, îl intimideaza, îl tulbura, dar îl împinge spre explorare, uneori îl înspaimânta, dar îl si atrage ca un magnet;

• încercând sa faca fata solicitarilor, puberul îsi perfectioneaza instrumentele cunoasterii, îsi dezvolta diversele componente ale activitatii sale psihice (perceptia, reprezentarea, memoria, limbajul, imaginatia, etc.), producând importante modificari în structura si functionalitatea de ansamblu a cunoasterii. Este vorba despre o amplificare calitativa, dar si cantitativa. La aceasta vârsta copilul îsi pune ordine în cunostintele sale, le structureaza dupa o serie de criterii, ajungând la o serie de retete, piramide sau sisteme de notiuni.

Ceea ce îl ajuta cel mai mult este gândirea.

Gândirea în perioada pubertatii:

• J. Piaget considera ca în pubertate gândirea se afla în stadiul desavârsirii relatiilor concrete, a aparitiei lor în cât mai multe domenii. La început, puberul este legat de concret, care îl împiedica sa generalizeze legile desprinse asupra mai multor situatii. Abia în jurul vârstei de 12 ani gândirea formala se suprapune peste gândirea concreta;

• gândirea puberului este acumulatoare, ordonatoare, sistematizatoare; copilul rationeaza asupra obiectelor, asupra relatiilor dintre ele; apar operatii combinatorii care dau posibilitatea de a rationa dupa doua sisteme de referinta concomitent; se rastoarna relatia dintre real si posibil, acum realul este un caz particular al posibilului;

• gândirea patrunde în perceptie, o intelectualizeaza, o transforma în observatie, adica în perceptie organizata, intentionata, desfasurata dupa plan, în vederea realizarii unui scop; puberii au tendinta de a acorda semnificatii si sensuri sociale tuturor obiectelor percepute, aspecte mai putin sesizabile copiilor sub 11 ani. Se evidentiaza tendinta puberilor de a comenta si interpreta cele observate. La 10-12 ani se elaboreaza numeroase reprezentari anticipative, care proiecteaza în viitor caracteristicile fenomenelor;

• memoria devine tot mai pregnant logica fata de memoria cu caracter mecanic. Acum aceasta se bazeaza pe selectia elementelor esentiale, pe scheme logice, pe întelegerea celor memorate. Întiparirea se face dupa criterii logice, apelând la planuri si sistematizari personale ale informatiilor. Reactualizarea recunoasterii recurge la asociatii între reprezentari, iar reactualizarea pe baza reproducerii presupune restructurarea verbala a materialului memorat în stil propriu. Atunci când materialul este interesant, reproducerea este fidela;

• sub influenta gândirii se dezvolta si limbajul, cu un debit de 6-120 de cuvinte pe minut. Calitatea limbajului creste, se amplifica limbajul activ, creste potentialul asociativ al limbajului; problematizarea ideilor, creatia unor cuvinte noi, toate ca urmare a dezvoltarii gândirii;

• datorita multitudinii de cerinte si exigente pe care profesorii le adreseaza elevilor la diferite discipline, puberul îsi formeaza un anumit stil cognitiv, un anumit stil de a gândi (analitic sau sintetic), de a memora (logic sau mecanic). Copilul devine tot mai constient de posibilitatile sale intelectuale pe care încearca sa le dezvolte, sa le cizeleze, pentru a spori sfera cunoasterii. El nu se multumeste cu învatarea mecanica, ci cu învatarea selectiva, îi place sa combine, sa recombine reprezentarile de care dispune, asociaza cuvintele ajungând la rime, metafore, alegorii. Este perioada în care se scriu primele poezii, primele schite sau povestiri.. Elevul simte nevoia de a-si exprima, exterioriza propriile trairi si sentimente prin imagini si idei artistice. Schimbarea, modificarea, adaugarea, transfigurarea celor auzite, învatate sau traite, în sens pozitiv, devine o modalitate curenta de actiune. Astfel, nevoia de cunoastere a scolarului mic devine nevoia de creatie a puberului. Aceasta creatie este subiectiva, în functie de propriile trairi psihice, cu propria experienta de viata. Procesul de învatamânt, dar si activitatile extrascolare ofera suficient de multe ocazii în acest sens;

• în cadrul acestei etape de viata încep sa se contureze diferentele în baza variabilei sex la nivelul unor abilitati speciale si al randamentului scolar. Fetele pot prezenta performante superioare în ceea ce priveste fluenta verbala, ortografia, citirea si calculul matematic. Baietii obtin scoruri mari la rationamentul matematic, orientare spatiala si solutionarea problemelor de descoperire;

• acum pot aparea diferente în ceea ce priveste erorile tipice. Baietii sunt înclinati sa faca erori de rezolvare, pe când fetele cad în capcana erorilor de interpretare, dincolo de textul problemei. Cunoasterea particularitatilor si stimularea compensatorie, pot reduce diferentele dintre fete si baieti. Fetele atrag un sistem hiperprotectiv din partea parintilor pentru ca au tendinta de a se identifica cu persoanele care le dirijeaza(mama, învatatoarea), de aceea se constata ca au dificultati mai mari în a - si dezvolta autonomia si independenta cognitiva.

În aceasta perioada de scolarizare se evidentiaza stiluri cognitive (J. Kagan):

• impulsiv: copiii impulsivi au un ritm de conceptualizare rapid, cu tendinta de a zice primul raspuns care le vine în minte si sunt preocupati sa gaseasca repede raspunsuri;

• reflexiv: copiii reflexivi au nevoie de timp înainte de a raspunde, ei par a valoriza posibilitatea de analiza a variantelor de raspuns, fiind preocupati de calitatea raspunsului si nu de rapiditatea acestuia; copiii impulsivi dau rezultate mai bune în sarcini care solicita interpretari globale;

• analitic: în ceea ce priveste copiii cu stil cognitiv analitic, ei pleaca în conceptualizare de la detalii, fata de cei cu stil tematic, care iau în considerare întregul; au performante mai mari în sarcini de tip analitic;

• sistematic:

Problema stilului nu se pune în termeni de superioritate sau inferioritate. Rezultatele cercetarilor au aratat ca este un ajutor deosebit pentru profesori ca sa înteleaga diferitele moduri în care reactioneaza copiii în functie de sarcina de învatare sau performantele diferite ale aceluiasi copil în sarcini cognitive diferite.

 LULUSAN ALINA, institutor

 LUPEA GEORGIANA, institutor

 OPREA MIHAELA, institutor

Scoala Generala „Mihai Eminescu” Arad Bibliografie:

1. Ancuta, Lucia , Psihologie scolara, Editura Excelsior, Timisoara, 1999.

2. Bonchis, Elena (coord.), Învatarea scolara - teorii, modele, conditii, factori, Editura Universitatea Emanuel, Oradea. 2002.

3. Cosmovici, Andrei; Iacob, Luminita, Psihologie scolara, Editura Polirom, Iasi, 1998.

4. Golu, Pantelimon; Verzea, Emil; Zlate, Mielu, Psihologia copilului, Editura Didactica si Pedagogica, Bucuresti, 1993.

5. Ilica, Anton, Didactica generala si didactica limbii române si a lecturii, Editura Scoala Vremi, 2004.

6. Joita, Elena (coord), Pedagogie si elemente de psihologie scolara, Craiova, 2003.

7. Postelnicu, Constantin, Fundamente ale didacticii scolare, Editura Aramis, Bucuresti, 2000.

VII. PROBLEME TEORETICE SI PRACTICE ALE CURRICULUMULUI REFORMA CURRICULUMULUI ÎN

ÎNVATAMÂNTUL PRIMAR ROMÂNESC

7. Analiza conceptelor: curriculum, arie curriculara, ciclu curricular, continut al învatamântului, situatie de învatare

8. Relatia obiective-continuturi, metode de predare-învatare-evaluare

9. Factori determinanti si surse generatoare în elaborarea curriculumului

10. Tipuri de curriculum: core curriculum (de baza, trunchi comun), curriculum la dispozitia scolii; analiza raporturilor obligatoriuoptional, formal-nonformal, national-local

11. Orientari si practici noi în organizarea curriculumului: interdisciplinaritate, organizare modulara, organizare de tip integrat, curriculum diferentiat si personalizat

12. Documentele curriculare: planul-cadru, programe scolare, manualele, materialele-supor (ghiduri, portofolii, culegeri, manualul profesorului etc.). Metodologia aplicarii lor în scoala

1. ANALIZA CONCEPTELOR: CURRICULUM, ARIE CURRICULARA, CICLU CURRICULAR, CONTINUT AL ÎNVATAMÂNTULUI, SITUATIE DE ÎNVATARE

v Conceptul de curriculum

Etimologia conceptului „curriculum”(la plural „curricula”) se afla în limba latina, în care termenul „curriculum” are semnificatii multiple, însa relativ apropiate: „alergare”, „cursa”, „parcurgere”, „drum”, scurta privire”, „în treacat”. În prezent, nu exista o definitie si o operationalizare unanim acceptate ale conceptului de „curriculum”, însa:

a. În sens larg se desemneaza prin curriculum ansamblul proceselor educative si al experientelor de învatare prin care trece elevul pe durata parcursului sau scolar.

b. În sens restrâns curriculumul cuprinde ansamblul acelor documente scolare de tip reglator în cadrul carora se consemneaza datele esentiale privind procesele educative si experientele de învatare pe care scoala le ofera elevului. Acest ansamblu de documente poarta, de regula, denumirea de curriculum formal sau oficial (Curriculum National pentru Învatamântul Obligatoriu).

c. Curriculumul se refera la oferta educationala a scolii si reprezinta sistemul experientelor de învatare directe si indirecte oferite educatilor si traite de acestia în contexte formale, neformale si chiar informale (M.Ionescu).

v Arie curriculara

Unul dintre principiile care stau la baza elaborarii noului Plan-cadru de învatamânt este cel al selectiei si ierarhizarii culturale. Acesta a condus la integrarea disciplinelor de studiu într-un sistem, la interrelationarea lor si la consacrarea conceptului de „arie curriculara”.

Ariile curriculare reprezinta domenii ale cunoasterii care ofera o viziune multi si /sau interdisciplinara asupra disciplinelor de studiu (s-a renuntat la viziunea traditionala, în care ariile curriculare cuprindeau ansambluri de obiecte de învatamânt abordate monodisciplinar, în conformitate cu domeniul de cercetare al fiecarei stiinte particulare). Ele sunt stabilite în mod stiintific, pe baza unor criterii epistemologice si psihopedagogice; pe durata scolaritatii obligatorii si a liceului, ariile curriculare ramân aceleasi, ponderea lor pe cicluri si pe clase, fiind, însa variabila.

În tara noastra, Curriculumul National este structurat pe urmatoarele sapte arii curriculare: „Limba si comunicare”, „Matematica si stiinte ale naturii”, „Om si societate”, „Arte”, „Educatie fizica si sport”, „Tehnologii”, „Consiliere si orientare”. Principiul functionalitatii recomanda adaptarea disciplinelor de studiu si, implicit, a ariilor curriculare la particularitatile de vârsta ale elevilor.

v Ciclurile curriculare

Pentru delimitarea diferitelor segmente ale scolaritatii, s-a consacrat conceptul de „cicluri curriculare” care reprezinta periodizari ale scolaritatii pe mai multi ani de studiu, care au în comun anumite finalitati educationale si sisteme metodologice. Prin finalitatile urmarite si prin strategiile didactice adoptate, ciclurile curriculare trebuie sa asigure continuitatea demersului instructiv-educativ de la o treapta de scolarizare la alta. Introducerea ciclurilor curriculare devine operativa prin:

 Modificari în planul de învatamânt (gruparea obiectelor de studiu; momentul introducerii în planul-cadru a unor anumite discipline; ponderea disciplinelor în economia planului);

 Modificari conceptuale la nivelul programelor si al manualelor scolare;

 Modificari de strategie didactica.

Curriculumul National din tara noastra cuprinde urmatoarele cicluri curriculare, vizând obiectivele:

 Ciclul achizitiilor fundamentale (gradinita - clasa a II-a) are ca obiective majore acomodarea la cerintele sistemului scolar si alfabetizarea initiala. Acest ciclu curricular vizeaza: asimilarea elementelor de baza ale principalelor limbaje conventionale (scris, citit, calcul aritmetic); stimularea copilului în vederea perceperii, cunoasterii si stapânirii mediului apropiat; stimularea potentialului creativ al copilului, a intuitiei si a imaginatiei; formarea motivarii pentru învatare, înteleasa ca o activitate sociala;

 Ciclul de dezvoltare (clasa a III-a - clasa a VI-a) are ca obiective : dezvoltarea achizitiilor lingvistice si încurajarea folosirii limbii române, a limbii materne si a limbilor straine pentru exprimarea în situatii variate de comunicare; dezvoltarea unei gândiri structurate si a competentei de a aplica în practica rezolvarea de probleme; familiarizarea cu o abordare pluridisciplinara a domeniilor cunoasterii; constituirea unui set de valori consonante cu o societate democratica si pluralista; încurajarea talentului, a experientei si a expresiei în diferite forme de arta; formarea responsabilitatii pentru propria dezvoltare si sanatate; formarea unei atitudini responsabile fata de mediu;

 Ciclul de observare si orientare (clasa a VII-a - clasa a IX-a);

 Ciclul de aprofundare (clasa a X-a - clasa a XI-a);

 Ciclul de specializare (clasa a XII - a, clasa a XIII –a) (M.Bocos). ? Continut al învatamântului

a. Definire:

Continuturile învatamântului reprezinta un capitol consacrat al didacticii.

 În didactica traditionala, continutul învatamântului se exprima în general în cunostinte, priceperi si deprinderi din domeniul stiintei, artei, tehnicii, pe care elevii le însusesc în scoala.

 În didactica moderna, continutul învatamântului se refera la ansamblul cunostintelor, abilitatilor, strategiilor, atitudinilor cognitive, comportamentelor, proiectate în documente scolare oficiale care vizeaza stimularea dezvoltarii personalitatii celor care se instruiesc în plan intelectual, moral, profesional, estetic, fizic.

 Din perspectiva curriculara, continutul învatamântului se refera la ansamblul valorilor pedagogice selectate din toate domeniile culturii, precizate în termeni de cunostinte, abilitati, capacitati, valori, modele atitudinale si comportamentale, cu influente formative în plan intelectual, cognitiv, afectiv, psihomotor, moral, estetic etc., care sunt organizate si repartizate pe cicluri scolare si care fac obiectul activitatilor de predare, învatare si evaluare. Teoria curriculumului contureaza o noua metodologie de selectionare, proiectare si realizare a continutului învatamântului, prin valorificarea tuturor elementelor cunoasterii umane, relevante din punct de vedere al formariimodelarii personalitatii, la nivelul fiecarei trepte si discipline scolare.

b. Dimensiunea globala a continutului învatamântului:

Complexitatea conceptului de continut al învatamântului face ca dimensiunea sa globala sa includa un curriculm comun, numit si trunchi comun de cultura generala si un curriculum diferentiat.

 Curriculumul comun sau trunchiul de cultura generala asigura fundamentul formarii si dezvoltarii personalitatii pe toata perioada scolaritatii, prin: elaborarea unor programe de studii identice în învatamântul general obligatoriu; prelungirea curriculumului comun în cultura de profil (în învatamântul liceal) si de specialitate (în învatamântul profesional); aprofundarea curriculumului comun la niveluri adecvate domeniului de studiu în primii doi ani de studii universitare);

 Curriculumul diferentiat ofera posibilitatea realizarii unui învatamânt individualizat, profilat, specializat. Ofera urmatoarele oportunitati: posibilitatea unor cursuri optionale; posibilitatea canalizarii culturii de profil spre anumite domenii de specialitate, în învatamântul liceal; posibilitatea formarii profesionale complexe, în cadrul profilului de studiu din învatamântul superior.

Selectarea continutului învatamântului în contextul curriculumului comun si al curriculumului diferentiat creeaza premisele elaborarii unor programe individualizate, care sa includa elemente ale curriculumului local si ale curriculumului ascuns (M.Ionescu).

c. Caracteristicile continutului învatamântului:

Din perspectiva curriculara caracteristicile continutului învatamântului sunt: Caracterul relativ stabil;

 Caracterul dinamic;

 Este subordonat finalitatilor, scopurilor si obiectivelor educationale; Cuprinde elemente variate;

 Are caracter global, dar se caracterizeaza si prin diversificare;

 Prezinta o complexitate crescânda pe masura trecerii de la un ciclu curricular la altul;

 Este un concept subordonat celui de continut al educatiei;

 Este vectorul principal al procesului de învatamânt si detine un loc central în ansamblul componentelor de învatamânt;

 Contine în primul rând mesaje semantice, dar este însotit adesea si de mesaje ectosemantice (componente afective, emotionale, trairi, gesturi, atitudini, relatii interpersonale etc.).

d. Sursele continutului învatamântului:

La baza continutului învatamântului stau diverse surse sau repere ale dimensionarii sale, aflate în prezent într-un proces de multiplicare si întrepatrundere:

 Achizitiile din stiintele exacte si socioumane;

Cultura si arta;

 Achizitiile din tehnologie;

 Aspiratiile celor ce se instruiesc;

 Achizitiile cercetarii pedagogice;

 Sportul si turismul;

 Problematica lumii contemporane;

 Caracteristicile pietei muncii; Viitorologia si prospectia;

 Mass-media (G.Vaideanu).

e. Factorii care determina continutul învatamântului

 Conceptia generala despre educatie;

 Conceptia despre cultura si despre relatia dintre cultura generala si cea de specialitate;

 Cultura generala;

 Cultura sociala;

 Conceptia psihologica despre învatare.

f. Criterii de selectionare si structurare a continutului învatamântului: Criteriile filosofice;

 Criteriile logico-stiintifice; Criteriile pedagogice;

 Criteriile psihologice (M.Ionescu).

? Situatie de învatare

Situatia educativa este definita ca fiind complexul factorilor externi si interni semnificativi pentru subiect ce interactioneaza unitar si, partial, imprevizibil, având ca efect restructurari în plan personal. Orice situatie noua se construieste pe baza restructurarii experientei acumulate anterior si prin realizarea unor transferuri dinspre situatia familiara. Situatiile educative pot fi sistematizate în trei mari categorii:

 Situatii educative nonformale ( regizate de actori involuntari, purtatoare de curriculum ascuns rezultat din inexistenta unei actiuni formative consecvente si continue);

 Situatii educative informale ( coordonate de actori brevetati într-un anumit domeniu al cunoasterii; sunt orientate spre realizarea unor obiective ce vin în întâmpinarea optiunilor realizate de subiecti);

 Situatii educative formale sau pedagogice (incluzând situatii de învatare, situatii de predare si situatii de evaluare).

Pentru identificarea parametrilor ce potenteaza functiile de formare si de dezvoltare ale situatiilor educative se iau în considerare intensitatea, frecventa si varietatea intervenientului formativ: a. Intensitatea interventiei educative:

 Pentru subiect, situatia noua capata semnificatie din momentul în care satisface anumite curiozitati, când raspunde anumitor trebuinte;

În functie de asteptarile subiectului, intensitatea interventiei educative este perceputa diferentiat (o anumita situatie de învatare este , pentru unii, purtatoare de mesaj educativ, iar pentru altii, aceeasi situatie ramâne neutra din punctul de vedere al modificarilor produse;

 Potentarea artificiala a intensitatii situatiilor educative prin coercitie structureaza comportamente fara un real suport motivational, iar pe de alta parte, poate genera ambivalenta cognitiva, atitudinal - afectiva sau practic- actionala.

b. Frecventa cu care aceeasi situatie educativa revine, trimite la analizarea raportului cantitate-calitate:

 Un numar mare de repetitii care depaseste pragul maximal acceptat de subiect duc la transformarea solutionarii situatiilor într-o banala reproducere a schemelor actionale;

 Variabila calitate , în conditiile mentinerii intensitatii trairilor, determina angajarea activa si expresiva a subiectului în situatia creata.

c. Varietatea situatiilor educative are ca principal efect generalizarea si interiorizarea cumulului de cunostinte, capacitati si deprinderi, satisfacând si imperativul transferabilitatii (G.Tugui).

Necesitatea ca elevii sa exploreze continuturile învatarii, sa comunice rezultatele în propriul cod de simbolizare cere scolii crearea contextelor (situatiilor) de învatare adecvate. În lipsa lor, multe capacitati particulare ramân în afara educatiei scolare. Elevii sunt diferiti prin profilurile aptitudinale si intelectuale cu care se nasc, dar si prin caile, situatiile de învatare în care dezvolta. Ca urmare, scoala trebuie sa încurajeze elevii în rezolvarea de probleme contextualizate, de tipul celor cu care se vor confrunta în viata, în societate (Consiliul National pentru Curriculum, 2001).

2. RELATIA OBIECTIVE – CONTINUTURI - METODE DE PREDARE – ÎNVATARE -EVALUARE

Noul Curriculum National a fost elaborat pe baza unui set de principii si de criterii menite sa asigure coerenta la nivelul proiectarii si al dezvoltarii sale. Ele vizeaza componentele de baza ale procesului de învatamânt, fiind enunturi sintetice care exprima caracteristicile noului demers curricular.

a. Principii privind curriculumul ca întreg:

 Curriculumul trebuie sa reflecte idealul educational al scolii românesti asa cum este acesta definit în Legea învatamântului;

 Curriculumul trebuie sa respecte caracteristicile de vârsta ale elevului, corelate cu principiile de psihologie a învatarii;

Curriculumul trebuie sa reflecte dinamica valorilor socio-culturale specifice unei societati deschise si democratice;

 Curriculumul trebuie sa-i ajute pe elevi sa-si descopere disponibilitatile si sa le valorifice la maximum în folosul lor si al societatii.

b. Principii privind învatarea:

 Elevii învata în stiluri diferite si în ritmuri diferite;

 Învatarea presupune investigatii continue, efort si autodisciplina;

 Învatarea dezvolta atitudini, capacitati si contribuie la însusirea de cunostinte;

 Învatarea trebuie sa porneasca de la aspecte relevante pentru dezvoltarea personala a elevului si pentru insertia sa în viata sa sociala;

 Învatarea se produce prin studiu individual si prin activitati de grup.

c. Principii privind predarea:

 Predarea trebuie sa genereze si sa sustina motivatia elevilor pentru învatarea continua;

 Profesorii si învatatorii trebuie sa creeze oportunitati de învatare diverse, care sa faciliteze atingerea obiectivelor propuse;

 Profesorii si învatatorii trebuie sa descopere si sa stimuleze aptitudinile si interesele elevilor,

 Predarea nu înseamna numai transmitere de cunostinte, ci si de comportamente si de atitudini;

 Predarea trebuie sa faciliteze transferul de informatii si de competente de la o disciplina la alta;

 Predarea trebuie sa se desfasoare în contexte care leaga activitatea scolara de viata cotidiana.

d. Principii privind evaluarea:

 Evaluarea este o dimensiune esentiala a procesului curricular si o practica efectiva în clasa;

 Evaluarea trebuie sa implice folosirea unei mari varietati de metode;

 Evaluarea trebuie sa fie un progres reglator care informeaza agentii educationali despre calitatea activitatii scolare;

 Evaluarea trebuie sa-i conduca pe elevi la o autoapreciere corecta si la o îmbunatatire continua a performantelor;

 Evaluarea se fundamenteaza pe standarde curriculare de performanta, orientate spre ceea ce va fi elevul la finalizarea parcursului sau scolar si la intrarea în viata sociala .

 Componentele acestui sistem (obiective, continuturi, strategii, surse, evaluare) se întrepatrund si se conditioneaza reciproc:

a. Obiectivele generale si operationale, componente ale idealului educational, determina (influenteaza) selectia si vehicularea continuturilor în concordanta cu îndeplinirea acestora. La rândul lor, continuturile influenteaza delimitarea si perfectionarea obiectivelor în conformitate cu forta lor informational-formativa, actionala si de investigatie;

b. Strategiile - metodele, mijloacele si formele de activitate didactice sunt influentate de continuturi, obiective si invers. De exemplu, un continut cu un pronuntat caracter aplicativ va determina strategii cu caracter practic-participativ. La rândul lor, strategiile cu caracter practic-aplicativ, pentru a-si îndeplini obiectivele operationale specifice, determina selectarea anumitor continuturi, organizarea si vehicularea lor în corelare cu gradul, profilul si formele de învatamânt, cu principiile didactice, cu tipologia metodelor didactice etc.;

c. Evaluarea va determina selectia si examinarea anumitor continuturi, gradul de atingere a obiectivelor stabilite, o considerare si reconsiderare a metodologiei folosite.

Abordarea sistemica a acestor componente sporeste coerenta, nivelul, valoarea, performanta si eficienta fiecareia în parte, cât si a întregului proces instructiv-educativ. De asemenea, pune în actiune fenomenul de feedback (conexiune inversa), care asigura reglajul si perfectionarea lor continua (I.Bontas).

3. FACTORI DETERMINANTI SI SURSE GENERATOARE ÎN

ELABORAREA CURRICULUMULUI

Curriculumul National este proiectat sa raspunda în mod adecvat la provocarile fara precedent carora trebuie sa raspunda tinerii aflati acum pe bancile scolii. Sistemul de învatamânt are datoria si responsabilitatea de a-i pregati pentru schimbarile ce vor avea loc la nivel economic, social, politic si cultural, atât pe plan intern cât si international. Cele mai importante ar fi:

 Generalizarea economiei de piata si a sistemului politic democratic;

 Accesul deschis la informatie a unor segmente din ce în ce mai largi ale populatiei;

 Cresterea interdependentelor dintre societati, culturi si tehnologii pe plan mondial;

 Accentuarea specializarii la nivel înalt, concomitent cu flexibilizarea si mobilitatea pietei muncii într-o lume dinamica.

Curriculumul sintetizeaza ansamblul de asteptari exprimate de scoala fata de un tânar capabil sa raspunda cerintelor unor realitati în schimbare.

Aceste exigente se pot rezuma în:

 Capacitati superioare de gândire critica si divergenta, în masura sa-i ajute pe elevi sa utilizeze cunostintele si competentele dobândite în diferite situatii problema;

 Motivatia si disponibilitatea de a raspunde în mod adecvat la schimbare, ca premisa a oricarei dezvoltari personale;

 Capacitati de insertie sociala activa, alaturi de un set de atitudini si de valori personalizate la viata unei societati deschise si democratice.

Repere strategice de elaborare:

 Raportarea la dinamica si la necesitatile actuale, precum si al finalitatile de perspectiva ale sistemului românesc de învatamânt, generate de evolutiile societatii si formulate în diverse documente de politica educationala;

 Raportarea la tendintele actuale si la criteriile internationale general acceptate în domeniul reformelor curriculare;

 Raportarea la acele traditii ale sistemului românesc de învatamânt care sunt pertinente din punctul de vedere al reformei în curs.

Indicatori pe baza carora se construiesc programele scolare:

 Nivelul, varietatea si complexitatea intereselor educationale ale elevilor;

 Ritmul multiplicarii permanente a domeniilor cunoasterii;

 Exigentele formarii personalitatii elevului într-o lume în schimbare.

Elaborarea Curriculumului National urmareste:

 Adecvarea curriculumului la contextul socio-cultural national;

 Permeabilitatea curriculumului fata de evolutiile în domeniu înregistrate pe plan international;

 Coerenta, manifestata atât la nivelul relatiei dintre curriculum si finalitatile sistemului de învatamânt, cât si la nivelul diferitelor componente intrisece ale acestuia;

 Pertinenta curriculumului în raport cu obiectivele educationale;

 Transparenta curriculumului din punctul de vedere al tuturor agentilor educationali implicati;

 Articularea optima a fazelor procesului curricular în ansamblul sau: proiectare, elaborare, aplicare, revizuire permanenta.

Idealul educational si finalitatile sistemului reprezinta un set de asertiuni de politica educationala, care consemneaza la nivelul Legii învatamântului profilul de personalitate dezirabil la absolventii sistemului de învatamânt, în perspectiva evolutiei societatii românesti. Acestea au un rol reglator, constituind un sistem de referinta în elaborarea Curriculumului National. Idealul educational al învatamântului românesc

1. Învatamântul urmareste realizarea idealului educational întemeiat pe traditiile umaniste, pa valorile democratiei si pe aspiratiile societatii românesti si contribuie la pastrarea identitatii nationale;

2. Idealul educational al scolii românesti consta în dezvoltarea libera, integrala si armonioasa a individualitatii umane, în formarea personalitatii autonome si creative.

4. TIPURI DE CURRICULUM: CORE CURRICULUM (DE BAZA,

TRUNCHI COMUN), CURRICULUM LA DISPOZITIA SCOLII; ANALIZA RAPORTURILOR OBLIGATORIU - OPTIONAL, FORMAL -

NONFORMAL, NATIONAL - LOCAL

Literatura de specialitate ofera mai multe posibilitati de clasificare a curriculumului scolar. Între diferitele tipuri de curriculum exista, în mod firesc, multiple interactiuni. Clasificarile urmatoare reliefeaza specificitatea tipurilor de curriculum din urmatoarele perspective:

a. În functie de criteriul cercetarii fundamentale a curriculumului:

 Curriculum general (curriculum comun, trunchi comun de cultura generala, curriculum central, core curriculum, curriculum de baza) este asociat cu obiectivele generale ale educatiei si cu continuturile educatiei generale-sistemul de cunostinte, abilitati intelectuale si practice, competente, stiluri atitudinale, strategii, modele actionale si comportamentale de baza, obligatorii pentru educati pe parcursul primelor trepte ale scolaritatii. Core curriculum este un concept original impus în spatiul anglo-saxon, constituit din acel trunchi comun de materii, obligatoriu pentru toti elevii, iar-ca procentajocupa pâna la 80% din totalul disciplinelor, restul materiilor fiind selectate circumstantial, în functie de nevoile concrete, speciale ale unor categorii de elevi (C.Cucos);

 Curriculum de profil si specializat vizeaza formarea si dezvoltarea comportamentelor, competentelor, abilitatilor si strategiilor caracteristice unor domenii ale cunoasterii, care îsi gasesc corespondent în anumite profiluri de studii (stiinte umaniste, stiinte exacte, muzica, arte plastice, sporturi s.a.m.d.);

 Curriculum subliminal (curriculum ascuns) cuprinde ansamblul experientelor de învatare si dezvoltare directe sau indirecte, explicite sau implicite, rezultate din ambianta educationala si din climatul psihosocial general, în care se desfasoara activitatea instructiveducativa;

 Curriculumul informal cuprinde ansamblul experientelor de învatare si dezvoltare indirecte, care apar ca urmare a interactiunilor celui care învata cu mijloacele de comunicare în masa, a interactiunilor din mediul social, cultural, economic, familial, al grupului de prieteni, al comunitatii etc.

b. În functie de criteriul cercetarii aplicative a curriculumului:

 Curriculumul formal (oficial) este cel prescris oficial, care are un statut formal si care cuprinde toate documentele scolare oficiale care stau la baza proiectarii activitatii instructiv-educative la toate nivelele sistemului si procesului de învatamânt. Este validat de factorii educationali de decizie si include urmatoarele documente oficiale: documente de politica a educatiei, documente de politica scolara, planuri de învatamânt, programe scolare si universitare, ghiduri, îndrumatoare si materiale metodice suport, instrumente de evaluare;

 Curriculumul recomandat este sustinut de grupuri de experti în educatie sau de autoritati guvernamentale si este considerat ghid general pentru cadrele didactice;

 Curriculumul scris are, de asemenea, caracter oficial si este specific unei anumite institutii de învatamânt;

 Curriculumul predat se refera la ansamblul experientelor de învatare si dezvoltare oferite de educatori celor educati în activitatile instructiv-educative curente;

 Curriculumul de suport cuprinde ansamblul materialelor curriculare auxiliare: culegeri de probleme, culegeri de texte, îndrumatoare didactice, atlase, software etc.;

 Curriculumul învatat se refera la ceea ce educatii au asimilat ca urmare a implicarii lor în activitatile instructiv-educative;

 Curriculumul testat se refera la experientele de învatare si dezvoltare apreciate si evaluate cu ajutorul unor probe de evaluare.

c. În functie de criteriul epistemologic:

 Curriculum formal (currriculum oficial);

 Curriculum comun (curriculum general, trunchi comun de cultura generala, curriculum central, core-curriculum, curriculum de baza); Curriculum specializat;

 Curriculum ascuns (curiculum subliminal);

 Curriculum informal;

 Curriculum neformal/nonformal care vizeaza obiectivele si continuturile activitatilor instructiv-educative neformale/nonformale, care au caracter optional, sunt complementare scolii, structurate si organizate într-un cadru institutionalizat extrascolar (de exemplu în cluburi, asociatii artistice si sportive, case ale elevilor si studentilor, tabere etc.);

 Curriculum local care include ofertele de obiective si continuturi ale activitatilor instructiv-educative propuse de catre inspectoratele scolare (si aplicabile la nivel teritorial) sau chiar de catre unitatile de învatamânt, în functie de necesitatile proprii si de solicitarile înregistrate.

d. Tipologia (si terminologia) Curriculumului National operant în cadrul sistemului de învatamânt din România:

 Curriculumul nucleu - reprezinta aproximativ 70% din Curriculumul National, trunchiul comun, obligatoriu, adica numarul minim de ore de la fiecare disciplina obligatorie prevazuta în planul de învatamânt. El reprezinta unicul sistem de referinta pentru evaluarile si examinarile externe(nationale) din sistem si pentru elaborarea standardelor curriculare de performanta;

 Curriculumul la decizia scolii asigura diferenta de ore dintre curriculumul nucleu si numarul minim sau maxim de ore pe saptamâna, pentru fiecare disciplina scolara prevazuta în planurilecadru de învatamânt, pe an de studiu. Complementar curriculumului nucleu, scoala poate oferi urmatoarele tipuri de curriculum: curriculum extins, curriculum nucleu aprofundat, curriculum elaborat în scoala:

q Curriculumul extins este acel tip de proiect pedagogic care are la baza întreaga programa scolara a disciplinei, atât elementele de continut obligatorii, cât si cele facultative; Diferenta pâna la numarul maxim de ore prevazute pentru o anumita disciplina se asigura prin îmbogatirea ofertei de continuturi prevazute de curriculumul nucleu;

q Curiculumul nucleu aprofundat este acel tip de proiect pedagogic care are la baza exclusiv trunchiul comun, respectiv elementele de continut obligatorii. Diferenta pâna la numarul maxim de ore prevazute pentru o anumita disciplina se asigura prin reluarea si aprofundarea curriculumului nucleu, respectiv prin diversificarea activitatilor de învatare;

q Curriculumul elaborat în scoala este acel tip de proiect pedagogic care contine, cu statut optional, diverse discipline de studiu propuse de institutia de învatamânt sau alese din lista elaborata de minister. Fiecare profesor are oportunitatea de a participa în mod direct la elaborarea curriculumului, functie de conditiile concrete în care se va desfasura activitatea didactica. Disciplinele optionale se pot proiecta în viziune monodisciplinara, la nivelul unei arii curriculare sau la nivelul mai multor arii curriculare. Curriculumul elaborat în scoala nu constituie obiectul evaluarilor si examinarilor externe, nationale. Profesorului care elaboreaza acest tip de curriculum îi revine sarcina de a proiecta, pe lânga obiectivele educationale si continuturile instructiv-educative, competentele si performantele asteptate de la elevi, precum si probele de evaluare corespunzatoare (M.Bocos).

5. ORIENTARI SI PRACTICI NOI ÎN ORGANIZAREA CURRICULUMULUI: INTERDISCIPLINARITATE, ORGANIZARE MODULARA, ORGANIZARE DE TIP INTEGRAT, CURRICULUM DIFERENTIAT SI PERSONALIZAT.

Multiplicarea surselor învatamântului si acumularile cognitive din diferitele domenii ale cunoasterii impun noi strategii de dimensionare si de structurare ale continuturilor. Eficienta lor este data nu numai de modalitatea de selectie a informatiilor, pentru a li se asigura descongestionarea, ci si de strategiile de ierarhizare si organizare, de compunerea si articularea acestora în complexe cât mai apropiate de realitatea descrisa si de obiectivele educationale privind realizarea unei viziuni integrative, holistice la elevi.

? Organizarea interdisciplinara

Conexiunea disciplinara cunoaste patru niveluri de concretizare:

 Multidisciplinaritatea apare ca modalitatea cea mai putin dezvoltata a conexiunii, constând, mai degraba, în juxtapunerea unor elemente ale diverselor discipline, pentru a pune în lumina aspectele lor comune;

 Pluridisciplinaritatea - punctul de plecare în structurarea continuturilor îl reprezinta o tema, o situatie, o problema abordata de mai multe discipline, cu metodologii specifice; prezinta avantajul abordarii unui fenomen din diferite perspective, reliefând multiplele sale relatii cu alte fenomene din realitate;

 Interdisciplinaritatea este o forma a cooperarii între discipline diferite, cu privire la o problematica a carei complexitate nu poate fi surprinsa decât printr-o convergenta si o combinare prudenta a mai multor puncte de vedere. Un continut scolar structurat în chip interdisciplinar este mai adecvat realitatii descrise si asigura o percepere unitara, coerenta a fenomenologiei existentiale;

 Transdisciplinaritatea este vizata ca o întrepatrundere a mai multor discipline, care pot conduce, în timp, la constituirea de noi discipline sau noi domenii ale cunoasterii; desemneaza o noua abordare a învatarii scolare, centrata nu pe materii, ci „dincolo” de acestea; disciplinele sunt valorificate ca furnizoare de situatii si experiente de învatare (C.Cucos).

Cel putin pentru învatamântul preuniversitar se pot identifica trei puncte de intrare a interdisciplinaritatii (G.Vaideanu):

 Niveluri rezervate conceptorilor, adica autorilor de planuri, programe si manuale scolare, teste sau fise de evaluare;

 Punctele de intrare accesibile învatatorilor si profesorilor, în cadrul proceselor de predare si evaluare; în acest caz, programele ramân neschimbate;

 Prin intermediul activitatilor nonformale sau extrascolare.

În functie de modul cum intervine profesorul, interdisciplinaritatea se face prin:

 Corelatii obligatorii si minimale, prevazute de programele scolare sau impuse de logica predarii noilor cunostinte;

 Conexiuni disciplinare sistematice si elaborate, care constituie expresia unei viziuni bi- sau pluridisciplinare; aceste conexiuni presupun analiza epistemologica a disciplinelor si identificarea conceptelor si metodologiilor comune sau elaborarea în echipa a proiectelor de lectii si a planificarilor anuale sau semestriale. Sub raportul modului elaborarii sau al purtatorului, interdisciplinaritatea poate fi:

 Centrata pe o cultura bogata si pluridisciplinara a unui profesor; cazurile sunt mai rare si presupun unele riscuri;

 Realizata în echipe de profesori cu specialitati, vizând fie numai un grup de discipline predate la aceeasi clasa, fie aceleasi discipline urmarite în dimensiunea orizontala, cât si în cea verticala.

În cadrul proceselor didactice obisnuite, la discipline diferite, se pot identifica obiective comune care pot fi, de asemenea, prilejuri de realizare a unor conexiuni disciplinare ce tin de inspiratia si de tactul profesorilor pregatiti în perspectiva monodisciplinara. În acelasi timp, tendinta de a integra în clasa elemente informationale provenite din mediul informal constituie o cale profitabila, de întarire a spiritului interdisciplinar.

Pregatirea profesorilor pentru organizarea interdisciplinara a continuturilor:

În viitor modalitatea cea mai viabila de lucru va fi lucrul în echipe de profesori care vor colabora la elaborarea si desfasurarea curriculumului unei clase, precum si la dimensionarea unor continuturi (prin planuri, programe, manuale), deschizând perspective reale viziunii interdisciplinare. ? Organizarea modulara

Învatamântul modular consta în structurarea continuturilor în moduli didactici, acestia incluzând seturi de cunostinte, situatii didactice, activitati si mijloace de învatamânt delimitate, menite a se plia pe cerintele si posibilitatile unor grupe de elevi.

Caracteristici:

 Se accentueaza flexibilitatea continuturilor în functie de interesele si capacitatile elevilor, de particularitatilor lor psihice;

 Cursurile modulare presupun actiuni de selectie a elevilor sau sunt frecventate în urma optiunilor libere ale acestora;

 Elevii urmeaza anumiti moduli, în acord cu dorintele si aptitudinile lor, simultan cu frecventarea cursurilor din programul comun.

Diferentierea modulilor în ceea ce priveste dificultatea, nivelul si ritmul de lucru:

 Moduli de recuperare pentru elevii cu dificultati;

 Moduli de explicatii suplimentare pentru categorii de elevi buni sau foarte buni.

Cum se realizeaza învatarea modulara?

 Elevul opteaza sau i se sugereaza urmarea unui modul pe care îl parcurge cu ajutorul profesorului;

 Se face evaluarea rezultatelor;

 În caz de nereusita, se recomanda un modul inferior sau complementar;

 Dimensionarea modulara a continutului se face pentru un grup de discipline care urmaresc diferentieri chiar în vederea orientarii profesionale a elevilor.

Temeiul filosofic al structurarii modulare a continutului este holismul, adica încercarea de a concepe o totalitate informationala ca unitate integrata de elemente ce îsi pierd trasaturile secventiale.

 Structurarea modulara înlesneste cuprinderea cunostintelor speciale în ansambluri logice care depasesc cantitativ si calitativ

caracteristicile subunitatilor curriculare;

 Mai multi moduli se pot construi într-un lant modular sau o suita de moduli care pot fi oferiti/ceruti elevilor în functie de obiective sau în raport cu interesele si aptitudinile acestora;

 Plecând de la natura continutului circumscris de modul, acesta poate fi centrat pe informatii, metode, actiuni, operatii de achizitionat sau, cel mai adesea, pe combinatii ale acestor posibilitati.

? Organizarea integrata a continutului

Presupune integrarea unor elemente de continut particulare în noi structuri explicative (noi discipline) care realizeaza un salt „ metateoretic” sau „ metavaloric”, preluând si integrând continuturi esentializate si resemnificate din perspectiva noii „umbrele” explicative mai cuprinzatoare (discipline precum : Stiintele naturii, Trebuintele omului, Jocurile sociale etc.).

Se poate face prin:

 Integrarea cunostintelor în jurul unui pol stiintific (seturi conceptuale, scheme operatorii, metodologii investigative);

 Ordonarea cunostintelor catre un pol practic (precum centrele de interes ale lui Ovide Decroly - hrana, securitate, afiliatie etc.);

 Gruparea în jurul unui pol social (aspecte economice, politice, religioase);

 Integrarea valorilor în functie de un pol personal (iubire, boala, familie etc);

 Structurarea integrata realizeaza o jonctiune a obiectivelor educationale, a unor structuri de continuturi corelative si a intereselor si disponibilitatilor actorilor antrenati în învatare.

• Organizarea diferentiata si personalizata a continuturilor

Vizeaza adaptarea procesului instructiv-educativ la posibilitatile aptitudinale, la nivelul intereselor cognitive, la ritmul si la stilul de învatare al elevului.

Caracteristici:

 Strategia diferentierii curriculare se exprima prin trecerea de la „ o scoala pentru toti” la „o scoala pentru fiecare”;

 Este recomandata pe considerente pedagogice si ca o directie a integrarii si compatibilizarii proceselor educationale în spatiul euroatlantic;

 Se face de catre profesor în continuturi , metode de predare-învatare, mediu psihologic, standarde de performanta;

 Se exprima la nivelul elevului prin extensiunea cunostintelor, profunzimea întelegerii, ritmul si stilul de învatare (creativ, reproductiv, investigativ etc.).

Cum se realizeaza adaptarea curiculumului în acord cu trebuintele de dezvoltare si de afirmare ale predispozitiilor aptitudinale si specifice? a. La nivel liceal:

Organizarea diferentiata a continuturilor apare în planurile de învatamânt, concepute diferit (prin proportia grupelor de discipline, natura disciplinelor optionale etc.), în functie de profilul liceului;

c. La nivelul scolii generale:

 Diferentierea se face în special prin extensiunea si profunzimea cunostintelor propuse spre învatare si mult mai putin prin natura lor ( cu exceptia disciplinelor optionale). Noile programe pe discipline si arii curriculare lasa la decizia profesorilor sa abordeze fie un curriculum aprofundat, predarea limitându-se la 70% din programa, în întreg timpul alocat disciplinei prin planul de învatamânt ( se adreseaza elevilor cu interese cognitive normale sau mai reduse, ori fara predispozitii aptitudinale în domeniul respectiv), fie sa abordeze un curriculum extins cu mai mult de 70%, cu predare în acelasi interval de timp (se adreseaza elevilor cu predispozitii aptitudinale înalte si cu interese deosebite pentru aria curriculara respectiva);

 Pentru core curriculum, diferentierea o face profesorul clasei, când diferentierea se aplica în cadrul aceleiasi clase, sau conducerea scolii si catedra, atunci când se opteaza pentru predarea pe clase omogene de aptitudini (C.Cucos).

6. DOCUMENTELE CURRICULARE: PLANUL - CADRU, PROGRAME SCOLARE, MANUALELE, MATERIALELE SUPORT (GHIDURI, PORTOFOLII, CULEGERI, MANUALUL PROFESORULUI ETC.). METODOLOGIA APLICARII LOR ÎN SCOALA

Începând cu anul scolar 1998-1999, în România, Curriculumul National cuprinde:

• Curriculumul National pentru învatamântul obligatoriu. Cadru de referinta (document reglator care asigura coerenta în elaborarea componentelor sistemului curricular, în termeni de procese si produse)

? Planurile–cadru de învatamânt pentru clasele I-XII

Planul- cadru de învatamânt reprezinta documentul curricular oficial elaborat la nivel central, care stabileste: Ariile curriculare;

 Obiectele de studiu;

 Resursele de timp necesare abordarii acestora (M. Ionescu).

Acest Plan de învatamânt are la baza finalitatile învatamântului preuniversitar si doua categorii de principii:

a. Principii de politica educationala:

 Principiul descentralizarii si al flexibilizarii (scolile vor avea libertatea de a-si construi scheme orare proprii, cu plaje orare pentru disciplinele obligatorii si optionale);

 Principiul descongestionarii programului de studiu al elevilor, vizându-se un mai mare randament al învatarii pe fondul unui consum psihic normal, fara fortari si presiuni;

 Principiul eficientei (valorizarea înalta a tuturor resurselor umane si materiale din scoli; evitarea somajului prin predarea în echipa, redimensionarea normei de predare, cursuri optionale, activitati de consiliere si de orientare);

 Principiul compatibilizarii sistemului românesc de învatamânt cu standardele europene.

b. Principii de generare a noului plan de învatamânt:

 Principiul selectiei si al ierarhizarii culturale (stabilirea disciplinelor scolare si gruparea sau ierarhizarea lor pe categorii de discipline);

 Principiul functionalitatii (racordarea experientei de învatare pe arii curriculare la caracteristicile etapelor ontogenetice ale elevilor si la evolutiile din domeniul cunoasterii);

 Principiul coerentei (integrarea verticala si orizontala a ariilor curriculare în interiorul sistemului si, în cadrul ariilor curriculare, integrarea obiectelor de studiu);

 Principiul egalitatii sanselor (asigurarea dreptului fiecarui elev de a se exprima deplin, în acord cu nivelurile sale aptitudinale);

 Principiul flexibilitatii si al parcursului individual (un curriculm diferentiat si personalizat sau, altfel spus, trecerea de la o scoala unica pentru toti, la o scoala pentru fiecare);

 Principiul racordarii la social ( C.Cucos).

? Programele scolare

Programele scolare sunt documente oficiale care redau sintetic continuturile învatamântului pe ani scolari sau pe cicluri de învatamânt. Sunt instrumentul didactic principal care descriu conditiile dezirabile pentru reusita învatarii, exprimate în termeni de obiective, continuturi si activitati de învatare. (Curriculum National, 1998)

Structura unei programe scolare conceputa din perspectiva curriculara se compune dintr-o componenta generala, valabila pentru toate ariile curriculare si una particularizata la o arie curriculara anume.

Componenta generala include:

 Prezentarea succinta a scopurilor tuturor programelor ariilor curriculare din planul de învatamânt;

 Prezentarea obiectivelor generale ale sistemului de învatamânt national;

 Precizarea obiectivelor instructiv-educative ale nivelului si ale profilului de învatamânt pentru care au fost concepute programele;

 Planul de învatamânt, însotit de precizari si comentarii referitoare la aspectele particulare ale ariei curriculare respective si relatiile ei cu celelalte arii curriculare;

 Principiile didactice fundamentale, corelate cu obiectivele instructiveducative urmarite prin programa propusa.

Componenta particularizata la o arie curriculara cuprinde urmatoarele elemente:

 Modelul didactic al disciplinei sau a ariei curriculare respective prezinta o imagine sintetica a structurii interne a disciplinei, semnificativa pentru procesul de predare/învatare;

 Obiectivele cadru sunt obiective cu un grad ridicat de generalitate si complexitate. Ele se refera la formarea unor capacitati si atitudini specifice disciplinei si sunt urmarite de-a lungul mai multor ani de studiu;

 Obiectivele de referinta specifica rezultatele asteptate ale învatarii si urmaresc progresia în achizitia de competente si de cunostinte de la un an de studiu la altul;

 Continuturile sunt mijloace prin care se urmareste atingerea obiectivelor cadru si de referinta propuse. Unitatile de continut sunt organizate fie tematic, fie în conformitate cu domeniile constitutive ale diverselor obiecte de studiu;

 Exemplele de activitati de învatare sunt construite astfel încât sa porneasca de la experienta concreta a elevului si sa se integreze unor strategii didactice adecvate contextelor variate de învatare. Programa ofera cel putin un exemplu de astfel de activitati pentru fiecare obiectiv de referinta în parte.

 Sugerarea unor metodologii de predare, însotite de recomandari din domeniul curriculum de suport;

 Sugestii privind evaluarea rezultatelor elevilor;

 Precizarea standardelor nationale de performanta ale elevilor. Standardele curriculare de performanta sunt criterii de evaluare a calitatii procesului de învatare. Ele reprezinta enunturi sintetice, în masura sa indice gradul în care sunt atinse obiectivele curriculare de catre elevi. Constituie specificari de performanta vizând cunostintele, competentele si comportamentele stabilite prin currriculum. Asigura conexiunea între curriculum si evaluare, pe baza lor elaborându-se nivelurile de performanta, precum si itemii necesari probelor de evaluare. Standardele sunt realizate pe obiect de studiu si pe treapta de scolarizare, permitând evidentierea progresului realizat de elevi. Elaborarea lor are în vedere: finalitatile pe treapta si pe ciclu de scolaritate; obiectivele cadru si cele de referinta ale disciplinei; caracteristicile psihopedagogice ale vârstei scolare vizate ( C.Cucos). ? Manuale scolare alternative

Manualul scolar reprezinta documentul scolar oficial care concretizeaza programa scolara a unui obiect de învatamânt pentru o anumita clasa, tratând temele/unitatile de continut în subteme/subunitati de continut: capitole, subcapitole, grupuri de lectii, secvente de învatare etc. a. Utilitate :

 Pentru cadrul didactic, manualul este un instrument de lucru orientativ, un ghid în proiectarea si realizarea activitatilor didactice;

 Pentru elevi este cel mai important instrument de informare si de lucru, întrucât îndeplineste concomitent functiile: informativa, formativa, de autoinstruire si stimulativa.

b. Demersurile de elaborare a unui manual scolar trebuie sa aiba în vedere:

 Exigente de ordin stiintific;

 Exigente psihopedagogie;

 Exigente de ordin igienic; Exigente de ordin estetic; Exigente de ordin economic.

Pentru o anumita treapta de scolaritate, clasa si disciplina de studiu, pot exista mai multe manuale scolare alternative. Ele se bazeaza pe modalitati diferite de abordare, tratare si operationalizare a continuturilor , care contribuie la atingerea obiectivelor cadru si de referinta cuprinse în programele scolare, obiective care sunt unice la nivel national (M.Bocos). ? Ghiduri, norme metodologice si materiale suport –descriu conditiile de aplicare si de monitorizare ale procesului curricular si contin sugestii metodologice.

O parte integranta a strategiei de abilitare curriculara a profesorilor o constituie elaborarea si difuzarea de ghiduri metodologice, pachete de formare si autoformare, liste de teme pentru diverse arii curriculare si sugestii de realizare didactica a lor.

Pentru elevi, în completarea manualelor, se cer elaborate si diversificate culegeri de texte literare, filosofice, culegeri de exercitii si probleme, soft didactic, atlase, crestomatii, fise de activitate independenta etc.

? Metodologia de aplicare

a. Planul-cadru de învatamânt este obligatoriu de aplicat pentru toate unitatile de învatamânt de acelasi grad si profil.

b. Pe baza Planului-cadru de învatamânt se alcatuiesc schemele orare. Definirea schemelor orare:

 Pe baza evaluarii conditiilor locale si a potentialului elevilor, Consiliile profesorale pot face propuneri de scheme orare Consiliului de administratie;

 Consiliul de administratie al scolii va prezenta public oferta scolii (posibilitatile privind programul maxim, optionalele si/sau extinderile), cerând parintilor si elevilor sa-si exprime optiunile. Consultarea acestora de catre Consiliul de administratie poate fi facuta prin mai multe cai: completarea de catre parinti a unor chestionare, votul exprimat de parinti în adunarea clasei sau a scolii, investirea de catre parinti a reprezentantilor lor în Consiliul de administratie cu putere de a decide în numele lor etc. Fiecare Consiliu de administratie îsi va alege propria cale de consultare a parintilor si elevilor;

 Definirea schemelor orare ale claselor pentru anul scolar urmator se face pâna la sfârsitul anului scolar în curs.

b. Realizarea schemei orare

 Se porneste de la tabelul care expliciteaza trunchiul comun. La acesta se adauga ore în functie de optiunile privind: numarul minim sau maxim de ore pe saptamâna, câte extinderi, la ce discipline, câte optionale, din ce arii;

 Schemele orare nu se alcatuiesc prin însumarea de jos în sus pe coloana a numarului de ore minim, mediu sau maximale plajelor orare, ci prin calcularea în „zig-zag” a numarului minim, mediu si maxim de ore ale plajelor orare pe discipline, în functie de optiunile elevilor;

 În schemele orare se regasesc optionalele (Curriculum National, 1999).

c. Orarul

Orarul este un document organizatoric ce izvoraste din prevederile planului de învatamânt. El se elaboreaza de catre cadrele didactice pe baza planului de învatamânt si a schemelor orare. Se recomanda sa se elaboreze în cooperare cu elevii. Conditiile unui orar bine întocmit si eficient sunt de natura ergonomica, psihodidactica si de igiena studiului:

 Programarea rationala a disciplinelor si activitatilor didactice; Programarea orelor numai într-o parte a zilei;

 Eventualele ore sau zile libere sa se plaseze în orar la sfârsitul zilei sau al saptamânii;

 Folosirea intensiva a orelor prevazute în orar; Respectarea de catre profesori a pauzelor.

În conditiile democratizarii societatii, descentralizarii educationale, autonomiei scolare, Legea învatamântului si alte reglementari confera institutiilor scolare anumite drepturi si libertati în elaborarea si aplicarea documentelor scolare, cu respectarea exigentelor stiintifice, practice, pedagogice si metodice necesare stabilirii si punerii „în opera” a unui curriculum modern, elevat, de valoare si eficienta ideatica si actionala, care sa le asigure acreditarea (I.Bontas).

 BINCHICIU VIOREL, institutor, inspector I.S.J. Arad

 POP TRAIAN, institutor,

 Grup Scolar „Atanasie Marinescu” Lipova

Bibliografie:

1. Bontas, I., Peadgogie, Editura Bic All, Timisoara, 2001.

2. Consiliul National pentru Curriculum - MEN, Curriculum National pentru Învatamântul Obligatoriu. Cadru de referinta, , Bucuresti, 1998.

3. Cretu, C., Curriculum diferentiat si personalizat, Editura Polirom, Iasi, 1998.

4. Crisan, Al. (coord.) Curriculum scolar. Ghid metodologic, M.E.I.I.S.E., Bucuresti, 1996.

5. Cucos, C., Pedagogie, Editura Polirom, Iasi, 2002.

6. Cucos, C. (coord), Psihopedagogie pentru examenele de definitivare si grade didactice, Editura Polirom, Iasi, 1998.

7. Georgescu, D. (coord.), Planuri-cadru de învatamânt pentru învatamântul preuniversitar, Editura Corint, Bucuresti,1999.

8. Herlo , D., Metodologie educationala, Editura UAV, Arad, 2002.

9. Herlo D., Asupra curriculum – ului educational, Editura UAV, Arad 2004.

10. Ilica, A., Didactica generala si didactica specilalitatii..., Editura Scoala Vremi, Arad, 2004.

11. Ionescu, M., Chis, V. (coord), Pedagogie. Suporturi pentru formarea profesorilor, Editura Presa Universitara Clujeana, Cluj-Napoca, 2001.

12. Ionescu, M., Demersuri creative în predare si învatare, Editura Presa Universitara Clujeana, Cluj-Napoca, 2001.

13. Ionescu, M. (coord), Instructie si educatie, Editura Garamond, ClujNapoca, 2003.

14. Iucu, R., Managementul clasei de elevi, Editura Fundatiei Culturale „Dimitrie Bolintineanu”, Bucuresti, 1999.

VIII. PREDAREA. ORIENTARI CONTEMPORANE ÎN TEORIA SI PRACTICA PREDARII

6. Conceptul de predare. relatia predare-învatare-evaluare

7. Predarea – act de comunicare pedagogica eficienta

8. Strategii si stiluri de predare

9. Specificul predarii în învatamântul primar

10. Modele de determinare a eficacitatii si eficientei predarii si a comportamentului didactic al învatatorului

1. CONCEPTUL DE PREDARE. RELATIA PREDARE-ÎNVATARE-

EVALUARE

Procesul de învatamânt devine câmpul de manifestare a trei secvente care se întrepatrund: predarea, învatarea, evaluarea. ? Conceptul de „predare” a suferit o serie de modificari, dobândind un continut tot mai cuprinzator. Definitii:

• definitia primara considera arta predarii drept „arta aplicarii unor stimuli având ca rezultat producerea sau prevenirea unor raspunsuri”; scopul institutorului este „sa produca la fiintele umane schimbari dezirabile si sa le previna pe cele indezirabile” (Thorndike, E. L.);

• în didactica traditionala, în actul predarii, accentul cadea pe comunicarea de cunostinte gata facute, pe care elevii le asimilau în mod pasiv;

• în didactica moderna, optica asupra predarii s-a schimbat radical. Termenul “predare” e sinonim cu “instruire”, “informare”, “comunicare”, “transmitere”: predarea este o actiune de înzestrare sistematica a elevilor cu cunostinte, de îmbogatire a reprezentarilor si notiunilor acestora, de conducere a activitatii lor independente, de control si evaluare;

 predarea nu se reduce la transmiterea unui volum de informatii, ci ea presupune actiuni si operatii sistematice întreprinse în vederea organizarii, desfasurarii si îndrumarii optime a activitatii de învatare desfasurata de elevi;

 predarea s-a transformat într-un factor care declanseaza, stimuleaza si orienteaza ansamblul activitatilor scolare ale elevilor, printre care si studiul individual, fixarea si consolidarea noului si ea presupune si controlul si evaluarea continutului evaluat;

 predarea aste privita predominant ca o problema de inducere a activitatii de învatare la elevi si de organizare, dirijare si îndrumare a acesteia. Prin activitatea de învatare pe care o induce, predarea faciliteaza formarea progresiva si dezvoltarea personalitatii elevilor.

• Prin predare se întelege transmitere de cunostinte si formare de tehnici de munca: cunostintele sunt informatii condensate sub forma de reprezentari, notiuni, principii etc. cu privire la obiectele lumii externe si la relatiile dintre ele;

 tehnicile de munca sunt segmente ale activitatii care cuprind momente informationale si motorii, reunite în structuri unitare subordonate unor sarcini de munca distincte.

Predarea reprezinta actiunea complexa a cadrului didactic, care presupune:

 prezentare unui material concret si/sau verbal: date, informatii, exemple, evenimente, modele materiale, modele ideale etc.;

 organizarea si conducerea unor activitati în care sa se valorifice materialul concret si verbal oferit;

 acordarea de sprijin elevilor pentru a putea observa, analiza, compara, aplica, sintetiza, abstractiza si reflecta;

 extragerea esentialului ( împreuna cu elevii) si fixarea lui în notiuni, concepte, judecati si rationamente;

 operationalizarea cunostintelor elevilor, prin conceperea si rezolvarea de exercitii si probleme, de sarcini teoretice si practice, prin organizarea activitatilor de munca independenta.

? Conceptul de învatare

Definitii:

• în limbaj comun, prin învatare se întelege activitatea efectuata în scopul însusirii anumitor cunostinte, ale formarii anumitor deprinderi sau dezvoltarii unor capacitati;

• în sens mai larg, social, învatarea înseamna dobândire de experienta si modificare a comportamentului individual ;

• P. Fraisse arata ca învatarea este un cuvânt generic, care defineste toate modificarile de adaptare a comportamentului individual, ce se produc în cursul unei probe repetate;

• dupa E.R. Hilgard si G. Bower, învatarea este un proces de achizitie în functie de experienta, adica un proces gratie caruia anumite activitati sau conduite iau nastere ori se modifica în raport cu conditiile variabile sau repetitive ale mediului ;

• o definitie a învatarii, operationala în domeniul stiintelor educatiei este urmatoarea : învatarea este înteleasa ca munca intelectuala si fizica desfasurata în mod sistematic de catre elevi si alti oameni, în vederea însusirii continutului ideatic si formarii abilitatilor necesare dezvoltarii continue a personalitatii.

Perspective din care poate fi privita învatarea:

 învatarea poate fi privita si ca act de elaborare de operatii si de strategii mintale / cognitive. Sintagma ,,elaborare de operatii” se refera la activitatea de constructie sau reconstructie mintala a ceva nou din punct de vedere calitativ, iar ,,elaborarea proprie” este diferenta specifica, nivelul superior al învatarii. Termenul ,,strategii mintale/cognitive” se refera la procesele si operatiile psihice cu ajutorul carora, elevul îsi controleaza propriul sau comportament în ascultare, receptare, învatare si gândire ;

 învatarea nu se reduce la munca la birou, în clasa, acasa sau la biblioteca, ci presupune si actiuni practice în cabinete, în laboratoare, acolo unde cele însusite pot fi fixate si consolidate prin aplicatii practice;

 învatarea presupune timp pentru reflectie si pentru noi elaborari .

? Conceptul de evaluare :

Evaluarea are rolul de a masura si constata eficienta procesului instructiveducativ, raportata la cerintele economice si culturale ale societatii contemporane. ? Raportul dintre predare – învatare - evaluare Predarea si învatarea:

 reprezinta doua procese corelative si coevolutive, doua subsisteme care sunt si trebuie sa fie în raport de interconditionare;

 eficienta procesului de învatamânt, reusita sau nereusita unei activitati didactice se datoreaza atât predarii, cât si învatarii, ele influentându-se reciproc;

 legatura intrinseca dintre predare si învatare a fost sustinuta numai în plan teoretic. În plan practic, multa vreme, greutatea specifica a cazut pe predare, ceea ce face ca, în prezent, teoria si metodologia instruirii/didactica sa aiba de rezolvat în mod corect relatia dintre teaching / predarea de catre institutor, pol al didacticii clasice si learning / învatarea, activitate proprie elevului – centru de interes al pedagogiei moderne.

Predare – învatare – evaluare prin evaluare masuram eficienta predarii si învatarii, constatam succesul sau insuccesul procesului instructiv-educativ;

 evaluarea pune în evidenta:

• relatia succes-insucces scolar privita ca realizare sau nerealizare a unei sarcini, ca moment de bilant al efortului depus, ca grad de manifestare variabila în functie de dificultatea sarcinilor, ca acord între solicitari si realizarea lor;

• performanta obtinuta ca expresie a nivelului de pregatire teoretica si practica la un relatia progres si reusita scolara prin raportare la fazele initiale si intermediare, la obiective, la curbele de evolutie, la criteriile integrarii socio-profesionale si scolare ulterioare;

• discordanta între cerinte, asteptari si rezultate.

Analizând cele de mai sus, putem afirma ca predarea, învatarea, evaluarea se afla într-o strânsa si permanenta legatura, nefiind viabile singure.

2. PREDAREA – ACT DE COMUNICARE PEDAGOGICA EFICIENTA

 Procesul de predare – învatare are la baza comunicarea didactica, parte integranta a comunicarii umane. Reusita actului pedagogic depinde în mare parte de calitatea comunicarii dintre cei doi poli ai educatiei, institutor si elev. ? Comunicarea didactica

Comunicarea didactica are câteva particularitati este îndreptata spre realizarea obiectivelor propuse;

• continuturile ei sunt purtatoare de instruire;

• are un efect de învatare, urmarind influentarea, modificarea si stabilitatea comportamentelor individuale sau de grup ;

• produce învatare, educatie si dezvoltare, prin implicarea activa a elevului în actul comunicarii.

Tipuri de comunicare didactica:

• comunicarea verbala, codificata logic, având scopul de-a oferi continuturi, semantica, dezvaluind sensuri si semnificatii, toate realizate cu ajutorul limbajului oral si scris ;

• comunicarea neverbala (nonverbala), necodificata logic, alcatuita din stari afective, emotionale, experiente personale, atitudini, exprimate prin altfel de limbaje, nonvebale (mimica, gesturi, expresii). Structurarea comunicarii didactice, bazata pe dimensiunea ei orala, prin prisma teoriei comunicarii:

• emitatorul (institutorul);

• receptorul (elevul, clasa de elevi);

• repertoriul emitatorului (totalitatea notiunilor, cunostintelor, priceperilor, deprinderilor, experientei de care dispune cadrul didactic si cu care se angajeaza în actul predarii);

• repertoriul receptorului (elevului) care cuprinde ansamblul cunostintelor, priceperilor, deprinderilor, experientelor elevului; nivelul dezvoltarii fizice si psihice cu care se implica în învatare;

• repertoriul comun al institutorului si al elevului.

Comunicarea devine posibila daca:

 repertoriile au elemente comune, se intersecteaza: emitatorul poate deveni receptor, si viceversa. În cazul în care canalul de comunicare este obturat de diferiti factori (zgomote, vocea slaba, suprapunerea de sunete etc.), se produc pierderi de informatie si scade posibilitatea formarii acelui repertoriu comun necesar întelegerii reciproce.;

 învatarea eficienta are drept conditie întelegerea celor transmise. Institutorul are un rol important mai ales în prelucrarea informatiilor, pe care le expune dupa o anumita logica pedagogica, facând ca acestea sa fie accesibile elevilor (nivelului lor de dezvoltare);

 rolul activ al institutorului se refera la filtrarea continuturilor învatarii prin selectia, organizarea si adaptarea lor la specificul clasei de elevi.

Factori de care depinde eficacitatea comunicarii:

 ambii poli ai educatiei;

 calitatea transmisiei informatiilor : structurarea logica a continuturilor, claritatea, precizia si plasticitatea exprimarii ;

 nivelul de dezvoltare a structurilor psihice si de limbaj a elevilor: limbajul folosit în comunicarea didactica este esential, deoarece el nu are aceleasi semnificatii si pentru elevi, fiind uneori mai putin cunoscut acestora; pentru a evita riscurile vorbelor goale, lipsite de sens, institutorul trebuie sa fie atent cum va prezenta continuturile învatarii; este necesar ca institutorul sa cunoasca nivelul real la care se afla elevii din punct de vedere al vocabularului si al cunostintelor detinute în acel moment;

 gradul de implicare a elevilor în procesul de predare -învatare; Conexiunea inversa (retroactiune, sau feed-back):

 înseamna verificarea informatiilor transmise, moment în care se inverseaza cele doua roluri: elevul devine emitator, iar institutorul - receptor al cunostintelor prezentate anterior. Scopul final al demersului institutorului nu se rezuma doar la a informa, ci vizeaza schimbarea, evolutia elevului. Beneficiarul informatiei, dupa ce a preluat-o, este disponibil la transformare prin actiune, în urma procesului de învatare ce include si informatia primita. Feed-back-ul reprezinta un mijloc eficient de orientare a învatarii;

 feed-back-ul transmite simultan date, emitatorului si receptorului, referitoare la: obstacolele comunicarii / învatarii; personalitatea receptorului/ cerintele emitatorului; masura în care s-a adaptat mesajul /învatarea;

 daca feed – bak- ul este o retroactiune prin care finalitatea redevine cauzalitate, modalitatea prin care anticiparea finalitatii redevine cauzalitate este numita feed-forward. Feed-forward-ul actioneaza preventiv, asigurând controlul fiecarei secvente de învatare catre finalitatea sa, asa încât sa se evite, pe cât posibil, esecul.(D. Herlo)

Sistemul de codificare si decodificare conditioneaza calitatea comunicarii: transmiterea oricarui mesaj presupune utilizarea unor semne specifice : simboluri, cuvinte, terminologii specifice, a unui limbaj. Codul se refera la totalitatea semnelor cu semnificatiile lor verbale sau nonverbale;

 prin retroactiune, elevii sunt nevoiti sa decodifice ceea ce le este comunicat pentru a gasi sensul atribuit de institutor cuvintelor si expresiilor. Momentul optim este atunci când elevii sesizeaza sensul unei comunicari;

 decodarea mesajului se realizeaza doar daca institutorul si-a adaptat comunicarea la nivelul la care se afla acestia (aceasta nu înseamna ca institutorul, prin calitatea lui de formator, nu va introduce elemente noi în comunicarea cu elevii pe care le va explica, realizând un alt pas în evolutia lor continua);

 continuturile prea dense pot crea probleme în trecerea de la codificare, la actiunea de decodificare. Pentru a se evita aceasta situatie, institutorul poate segmenta continutul sau poate reveni cu explicatii suplimentare, oferind exemple, concretizari, sinonimii si comparatii necesare în asemenea conditii.

Pericole legate de derularea imediata a procesului educativ pot aparea de oriunde, însa totul porneste de la conditiile în care se realizeaza comunicarea institutor-elev, relatie pe care se cladeste întreg procesul de învatare.

3. STRATEGII SI STILURI DE PREDARE

 Eficienta oricarei actiuni, indiferent de natura ei (sociala, economica, educationala etc) depinde, în mod firesc, de integrarea sa într-o structura organizatorica mai ampla si mai complexa, respectiv într-un sistem, caruia i se subordoneaza din punct de vedere al scopurilor/finalitatilor urmarite. ? Strategii de predare-învatare

Definirea strategiilor de predare-învatare:

• în sens larg, putem defini „strategia” ca modalitate de desfasurare si ameliorare a actiunilor întreprinse în vederea atingerii unui anumit scop;

• în sens pedagogic, conceptul de „strategie” se refera la ansamblul de decizii, tehnici de lucru, procedee si operatii care vizeaza modernizarea si perfectionarea componentelor procesului de învatamânt, în acord cu obiectivele generale ale învatamântului si educatiei;

• luând în considerare noile achizitii din didactica generala, strategiile de predare se pot defini ca sisteme de metode, procedee, mijloace si forme de organizare a activitatii de instruire, integrate în structuri operationale, care au la baza o viziune sistemica si care sunt menite sa asigure o învatare activa si creatoare a cunostintelor si abilitatilor si sa rationalizeze procesul instruirii.

Caracteristicile strategiilor de predare-învatare :

 au, într-o anumita masura, caracter normativ, dar nu au rigiditatea unei reguli sau a unui algoritm de desfasurare. Dimpotriva, ele constituie componenta dinamica si deschisa a situatiilor de instruire, caracterizata de o mare flexibilitate si elasticitate interna;

 demersul didactic general conturat prin strategiile educationale nu este determinat riguros; el poate fi „ajustat” si adaptat la evenimentele instruirii si la conditiile de predare existente; imaginarea, proiectarea si aplicarea strategiilor de instruire reprezinta actiuni care este recomandabil sa se caracterizeze mai mult prin tentative decât prin certitudini, prin spirit de creatie didactica si nu de executie mecanica; departe de a fi o simpla tehnica de lucru, strategiile didactice poarta, în buna masura, amprenta stilului didactic, a creativitatii didactice si a personalitatii institutorului.

 functia strategiilor de predare-învatare este de a structura si modela înlantuirea situatiilor de învatare în care sunt pusi elevii si de a declansa la acestia mecanismele psihologice ale învatarii;

 elementele componente ale strategiilor de predare-învatare alcatuiesc un sistem; între ele se stabilesc conexiuni, interrelatii si chiar interdependente. O strategie didactica se poate descompune într-o suita de operatii, etape, reguli de desfasurare, reguli de decizie, corespunzatoare diferitelor secvente ale predarii-învatarii, dar se impune precizarea ca fiecare decizie asigura trecerea la secventa urmatoare prin valorificarea informatiilor dobândite în etapa anterioara;

 strategiile didactice nu se identifica cu sistemul metodologic pentru care s-a optat si nici cu metoda didactica de baza. Metodele didactice sunt elemente constitutive ale strategiei didactice, au caracter operational, însa utilizarea exclusiva a metodei nu este suficienta, pentru atingerea obiectivelor fiind nevoie de o întreaga strategie. În timp ce utilizarea metodei reprezinta o actiune care vizeaza învatarea în termenii unor performante imediate, la nivelul unei activitati de predare-învatare-evaluare, strategia didactica vizeaza procesul instruirii în ansamblul sau, nu o singura secventa de instruire;

 strategiile didactice nu se asimileaza cu lectia întrucât ele pot fi si trebuie sa fie valorificate nu doar în cadrul lectiilor si al activitatilor didactice desfasurate în clasa, ci în cadrul tuturor tipurilor de activitati desfasurate de binomul institutor-elev;

 strategiile didactice au caracter probabilistic, ceea ce înseamna ca o anumita strategie didactica, chiar daca este fundamentata stiintific si adecvata resurselor psihologice ale clasei, nu poate garanta reusita procesului de instruire întrucât exista un numar mare de variabile si subvariabile care intervin în acest proces.

Criterii de stabilire a strategiilor didactice:

• conceptia pedagogica si didactica generala a perioadei respective, principalele orientari din didactica generala si din didactica specialitatii, precum si conceptia personala a cadrului didactic, rezultat al experientei didactice proprii;

• sistemul principiilor didactice generale si sistemul principiilor didactice specifice disciplinei de studiu, care, referindu-se la problematica învatarii, orienteaza si dirijeaza instruirea, stând la baza analizei, proiectarii, desfasurarii si evaluarii lor stiintifice;

• obiectivele generale ale disciplinei de studiu, obiectivele instructiveducative ale temei/capitolului, obiectivul fundamental si obiectivele operationale ale activitatii didactice, care trebuie sa se coreleze si sa se armonizeze cu strategiile didactice utilizate. Pentru atingerea diferitelor tipuri de obiective (cognitive, psihomotorii si afectivmotivationale) se concep strategii diferite (acestea se centreaza pe obiectivele operationale, se adapteaza tipului acestora, dar se diferentiaza foarte mult chiar si în cadrul aceluiasi tip de obiective, functie de finalitatea concreta urmarita);

• natura si specificul continutului stiintific care face obiectul activitatii instructiv-educative: unul si acelasi continut poate fi predat si asimilat în moduri diferite în functie de rolul pe care îl detin cei doi componenti ai binomului educational. Daca elevul este cel care detine rolul principal în învatare, atunci noul va fi însusit prin observare directa, experimentari, descoperiri, exercitii intelectuale si practice, activitati independente etc, iar daca institutorul detine rolul principal în învatare, el va transmite elevilor noile cunostinte prin enuntare, expunere, deducere, explicatii, demonstratii, modelari etc.;

• clasa de elevi participanti la activitatea instructiv-educativa, cu particularitatile sale:

marimea colectivului de elevi; gradul de omogenitate sau neomogenitate al colectivului; nivelul mediu de pregatire al clasei, în general, dar si la disciplina

respectiva; particularitatile psihologice de vârsta si individuale ale elevilor; nivelul de dezvoltare intelectuala, capacitatea de învatare a elevilor si mecanismele adoptate de acestia;

 nivelul motivational al elevilor pentru activitatea de învatare la

disciplina respectiva;

 sistemul de interese si aspiratii al elevilor; aptitudinile pe care elevii le au pentru obiectul de studiu respectiv;

• experienta de învatare pe care o detin elevii, tipul de învatare adecvat situatiilor de instruire si particularitatilor elevilor, legitatile, teoriile si conditiile psihologice si pedagogice ale învatarii;

• natura (exercitii, sarcini de lucru, activitati practice etc) si formele probelor de evaluare (de tip sumativ, formativ sau alternante);

• dotarea didactico-materiala a scolii, caracteristicile spatiului scolar si ale mediului de instruire, resursele didactice ale scolii (computere, aparatura audio-video, ustensile si aparatura de laborator, filme, diapozitive, planse, monstre etc) si resursele care pot fi confectionate si/sau puse la dispozitia elevilor de cadrul didactic;

• timpul scolar disponibil pentru realizarea activitatii didactice respective – reprezinta o variabila care influenteaza în mare masura alegerea strategiilor didactice;

• personalitatea si competenta stiintifica, psihopedagogica si metodica a cadrului didactic, stilul de activitate didactica, ingeniozitatea si creativitatea sa..

Cerinte psihopedagogice si metodice ale strategiilor de predare-învatare eficiente:

• alegerea strategiilor de predare-învatare trebuie sa se realizeze în mod stiintific, respectiv sa aiba la baza argumente referitoare la adecvarea lor la situatia de instruire, la eficienta lor în conditiile respective si nu simpla improvizatie sau intuitie a cadrului didactic;

• functia strategiilor didactice fiind aceea de a structura si modela situatiile de învatare în care elevii sa fie implicati cât mai activ, cu cât numarul sarcinilor de învatare comunicate elevilor este mai mare si interventiile si/sau punctele de sprijin ale cadrului didactic sunt mai reduse ca numar si continut, cu atât strategiile didactice sunt mai eficiente;

• întrucât în procesul instructiv-educativ se urmareste asigurarea progresului intelectual al elevilor, este necesara o armonizare a strategiilor de instruire cu nivelul de dezvoltare intelectuala a elevilor, dar si o impulsionare a evolutiei acestora spre stadiul superior de dezvoltare intelectuala;

• este necesara o armonizare a strategiilor didactice cu motivatia pe care o au elevii pentru studiul disciplinei si al temei respective, dar si

o stimulare a acestei motivatii. Ideal este ca motivarea elevilor sa preceada utilizarea unei strategii didactice si în acelasi timp sa decurga din aplicarea acesteia.

? Taxonomia strategiilor de predare-învatare

• Criterii de clasificare a strategiilor didactice: Dupa gradul de generalitate:

 generale (comune mai multor discipline de studiu); particulare (specifice unei discipline de studiu).

Dupa caracterul lor:

 de rutina (bazate pe automatisme rigide);

 bazate pe sisteme de deprinderi, pe moduri generale de abordare a predarii pentru categorii de probleme;

 novatoare, creative (elaborate chiar de catre cei care predau).

Dupa natura obiectivelor pe care sunt centrate:

 cognitive; actionale; afectiv - atitudinale.

Dupa evolutia gândirii elevilor:

 inductive; deductive; analogice; transductive; mixte.

Dupa gradul de dirijare a învatarii exista mai multe posibilitati de clasificare:

 algoritmice (de învatare riguros dirijata); semialgoritmice (de învatare semiindependenta); nealgoritmice (de învatare preponderent independenta); prescrise (de dirijare riguroasa a învatarii): imitative; explicativ-

reproductive (expozitive); explicativ-intuitive (demonstrative); algoritmice; programate;

 neprescrise/participative (de activizare a elevilor): euristice (explicativ-investigative, investigativ-explicative, de explorare observativa, de explorare experimentala, de descoperire, bazate pe conversatia euristica, problematizante, bazate pe cercetarea în echipa); creative (bazate pe originalitatea elevilor);

 mixte: algoritmico-euristice; euristico-algoritmice. ? Elemente componente ale strategiilor didactice

Conceptul de strategie didactica presupune doua aspecte foarte importante:

• în primul rând ne referim la modalitatea de combinare si corelare a metodelor, procedeelor, mijloacelor si formelor de organizare a activitatii didactice în asa fel încât activitatile de predare, învatare si evaluare sa devina cât mai eficiente;

• în al doilea rând, este de dorit ca învatarea sa presupuna implicarea deplina a elevilor – intelectuala, motrica si afectiv-volitiva, sa aiba la baza (daca este posibil) o activitate experimentala, sa se realizeze prin conexiuni interdisciplinare, pe un fond euristic si problematizant.

Principalele elemente constitutive ale unei strategii didactice sunt:

• sistemul formelor de organizare si desfasurare a activitatii de predareînvatare;

• sistemul metodologic, respectiv sistemul metodelor si al procedeelor didactice;

• sistemul mijloacelor de învatamânt;

• modul de abordare a predarii si a învatarii, respectiv tipurile de învatare si mecanismele de asimilare a cunostintelor si abilitatilor de catre elevi.

 Elementele componente ale unei strategii didactice actioneaza ca un sistem: între ele se stabilesc legaturi reciproce si chiar interconditionari, ceea ce face ca raportul dintre ele sa fie dinamic si flexibil. La rândul ei, fiecare componenta a strategiei didactice reprezinta un sistem alcatuit din elemente care se îmbina si se sprijina reciproc.

? Stiluri de predare

Functiile de predare se realizeaza si se exprima prin:

• comportamente de predare specifice;

• stiluri de predare.

Comportamentele pedagogice :

 cunosc o mare varietate: de organizare, de impunere, de dezvoltare, de personalizare, de interpretare, de feed-back pozitiv si negativ, de concretizare, de afectivitate pozitiva si negativa etc.;

 se constituie în structuri comportamentale sau moduri de comportament. Cei mai multi institutori par sa aiba moduri proprii, specifice, de a preda. Atunci când un anumit mod de a preda se aplica de preferinta, tinde sa revina cu regularitate, sa capete o anumita stabilitate si durabilitate; el poate constitui un stil de predare sau activitate didactica.

Stilul de activitate didactica:

 desemneaza felul în care institutorul organizeaza si conduce procesul de învatamânt, presupunând anumite abilitati, îndemânari sau priceperi din partea acestuia;

 are un caracter personal, fiind oarecum unic pentru fiecare institutor. El reflecta conceptia si atitudinile pedagogice ale acestuia, competenta si capacitatea lui profesionala;

 diferitele stiluri se pot constitui în functie de câteva dominante sau aspecte constante care pot sa caracterizeze conduita institutorilor, ca de exemplu:

q deschiderea spre inovatie – înclinatie spre rutina;

q centrare spre angajarea elevului – substituirea învatarii cu predarea;

q centrare pe continut – preocupare pentru dezvoltarea elevului; ? apropiat – distant; ? permisiv – autoritar;

q nivel înalt de exigente – exigente scazute; ? prescriptie – independenta etc.;

 din perspectiva creativitatii se identifica:

q stilul creativ (exista unii institutori care dovedesc mai multa flexibilitate decât altii în comportamentul lor didactic: acestia sunt receptivi la ideile si experientele noi; sunt atasati comportamentului explorativ; manifesta îndrazneala, mai multa independenta în gândire si actiunea didactica; au capacitate de a-si asuma riscuri; ei sunt dispusi sa încerce noi practici, noi procedee, idei etc.);

q stilul rutinier (sunt si institutori care manifesta o suplete redusa, sunt rigizi, dogmatici, oarecum refractari la schimbare, la inovatie; sunt înclinati spre conventional, spre conservatorism; acestia nu sunt dispusi sa accepte decât lucrurile care converg cu optica lor initiala: trateaza, de obicei, cu refuz solicitari ce presupun înnoire).

 Prin prisma centrarii pe continut – pe dezvoltarea personalitatii sunt institutori atasati materiei sau subiectelor predate, sau sunt institutori atasati dezvoltarii personalitatii elevilor.

 Un bun institutor este acela care este capabil de o mare varietate de stiluri didactice, având astfel posibilitatea sa-si adapteze munca sa diferitelor circumstante, sa confere predarii flexibilitate si mai multa eficienta.

4. SPECIFICUL PREDARII ÎN ÎNVATAMÂNTUL PRIMAR

Particularitatile de vârsta si cele individuale ale elevilor impun un anumit specific predarii: în clasele primare, copilul îsi formeaza deprinderi de citire si scriere corecta, face cunostinta cu primele notiuni matematice, începe studiul mediului înconjurator, al geografiei si istoriei.

? Învatarea citirii si scrierii Caracteristici:

• este prima activitate din procesul alfabetizarii care începe odata cu scolarizarea;

• constituie o conditie de baza a întregii munci instructiv-educative din scoala (cunoasterea lumii înconjuratoare nu se face numai prin observarea directa, ci si indirect, din carti);

• reprezinta pentru începatori o activitate complexa si necesita folosirea unei metode specifice de predare (de modul cum învatatorul preda citit-scrisul depinde în cea mai mare masura progresul ulterior al copiilor în studiul limbii române si al

celorlalte obiecte de studiu din clasele I-IV); Caracteristicile procesului de învatare a citit-scrisului:

• trebuie sa se porneasca de la particularitatile materialului predat, dar tot atât de important este sa se tina seama de

particularitatile psihologice ale copiilor;

• în prima etapa, când gândirea micilor scolari îsi mai pastreaza caracterul intuitiv, iar activitatea lor de cunoastere este orientata spre perceperea aspectelor materiale si a formarii unor reprezentari de limba, este nevoie sa se recurga chiar la obiecte, ilustratii, tablouri, care servesc dezvaluirii continutului notional al cunostintelor, caracteristicilor esentiale ale notiunilor;

• în etapa urmatoare, materialul intuitiv de baza îl constituie cuvintele, faptele de limba, organizate în propozitii, fraze, texte închegate;

• trebuie sa dea posibilitatea elevilor sa-si însuseasca usor, dar corect, pronuntarea sunetelor în variate combinatii de silabe, în cuvinte, sa recunoasca literele în scris si apoi sa transforme literele din complexul de silabe si cuvinte iarasi în sunete; Utilizarea metodei fonetice, analitico-sintetica:

 îl pune pe copil în situatia de a opera cu propozitii de la care începe analiza fonetica pâna se ajunge la sunetul a carui predare se urmareste;

 pentru a dezvolta gândirea copiilor în sensul solicitat de logica, este necesar ca învatatorul sa formuleze si sa ceara elevilor formularea de propozitii care sa prezinte o structura logica.

Însusirea scrierii:

 este un proces complex, mai dificil decât cel al citirii; înainte de a ajunge la litera sau la cuvânt, copilul strabate o faza de lucru având ca obiectiv deprinderea copilului cu tehnica trasarii unor grupe de elemente grafice(cârlige, zale, bastonate, ovale etc.) necesare scrierii literei. În predarea acestor elemente grafice si mai apoi a literelor învatatorul trebuie sa puna accentul pe initierea elevului în tainele procesului de scriere. Învatatorul va urmari permanent pozitia corpului elevilor, va îndruma si urmari respectarea regulilor tehnice, igienice si grafice privitoare la forma, înclinarea, grosimea literelor;

 dupa familiarizarea elevilor cu elementele grafice se trece la

învatarea scrierii literelor, a cuvintelor si propozitiilor.

Metode folosite:

 cei trei factori ai procesului predarii limbii(lingvistic, psihologic si pedagogic) sunt hotarâtori în ceea ce priveste alegerea metodelor si procedeelor de predare;

 elevii din ciclul primar, cu precadere cei din clasele I-II, nu dispun de cunostintele gramaticale necesare explicarii si scrierii cuvintelor si de aceea se foloseste foarte mult metoda exercitiului, care se bazeaza pe formarea de automatisme. Eficienta metodei depinde de calitatea exercitiilor propuse, de adaptarea lor la posibilitatile de întelegere specifice vârstei.

? Predarea notiunilor matematice

Valorificarea diverselor surse intuitive:

 în procesul de predare a notiunilor matematice trebuie valorificate: experienta empirica a copiilor, matematizarea realitatii înconjuratoare, operatii cu multimi concrete de obiecte, limbajul grafic; Folosirea jocului:

 în clasa întâi institutorul foloseste jocul didactic la orele de matematica deoarece notiunile de numar si de operatii cu numere sunt abstracte;

 ofera numeroase avantaje pedagogice, dintre care: constituie o admirabila modalitate de a-i determina pe copii sa participe activi la lectie; antreneaza la lectie atât copiii timizi cât si pe cei slabi; dezvolta spiritul de cooperare; dezvolta la elevi iscusinta, spiritul de observatie, ingeniozitatea, inventivitatea; constituie o tehnica atractiva de exploatare a realitatii.

Procesul evolutiv de învatare a matematicii:

 modelul de învatare a matematicii din clasa întâi ramâne unul cu precadere intuitiv, în care relatiile matematice nu sunt disociate de relatiile dintre reprezentarile lucrurilor; începând din clasa a doua se reduce intuitivul, se simplifica si catre sfârsit chiar se elimina. Începând din clasa a doua, se largeste repertoriul adunarii si scaderii;

 în clasa a treia patrund în fluxul operatiilor matematice înmultirea si împartirea. Mersul înainte, spre o alta operatie, presupune reconsiderarea operatiilor deja învatate;

 în predarea operatiilor de înmultire si împartire se va actiona astfel încât sa se creeze o influenta retroactiva favorabila a noilor cunostinte (înmultirea) asupra vechilor cunostinte (adunarea).

 temele care îi introduc pe elevi în învatarea notiunii de fractie ca mod de redare a relatiei parte-întreg, ca si problemele ce implica metoda mersului invers, ofera foarte bune ocazii de educare a gândirii matematice;

 ilustrarile, explicatiile si generalizarile care se aduc în procesul predarii pot sa se constituie ca metode susceptibile sa-i conduca pe elevi la surprinderea esentei matematice.

? Predarea geografiei Caracteristici:

• în clasa a patra elevul se afla la primul sau contact cu geografia;

• deoarece structura personalitatii elevului la aceasta vârsta e cantonata înca în etapa operatiilor concrete, trebuie ca în predare învatatorul sa apeleze la strategii adecvate pentru accesibilizarea continutului noii discipline.

Metode si procedee instructiv-educative specifice:

 expunerea sistematica; observatia geografica; excursia geografica; lectura geografica; metoda descrierii si a problematizarii; modelul si modelarea etc.

? Predarea istoriei Caracteristici:

• istoria, ca disciplina noua de învatamânt la clasa a patra îi introduce pe elevi într-un univers inedit, cel al manifestarilor de viata ale colectivitatilor umane;

• pentru a realiza o învatare cât mai autentica a istoriei, elevii nu trebuie doar sa memoreze realitatea finita despre eveniment, ci sa se angajeze într-o activitate de redescoperire;

• în predarea istoriei, învatatorul trebuie sa tina seama de capacitatea de munca intelectuala a elevilor cu care lucreaza si de continutul lectiei. În decursul lectiei de istorie se întâlneste adesea îmbinarea metodica si asocierea tehnicii instrumentale.

Metode si procedee instructiv-educative specifice:

 prin actiuni de explorare, perceperea exponatelor din muzee, citirea si interpretarea textelor si inscriptiilor elevul va trece de la perceperea obiectului la actul de reprezentare, imaginare si traire a scenariului de viata probabil ascuns în spatele marturiei despre el. Aceasta va feri pe micii scolari de achizitionarea complexului de temere de istorie care se poate instala în cazul memorarii faptelor, fara trezirea unor puternice emotii, care sa duca la formarea de sentimente mai târziu.

Activitatea scolarului mic poate fi sustinuta nu numai de o motivatie externa, dar si de o motivatie interna, care activeaza procesul de asimilare a cunostintelor într-un mod continuu. Ea se naste atunci când învatatorul asigura în procesul predarii stimularea si mentinerea într-o permanenta stare activa a vioiciunii si curiozitatii copilului.

5. MODELE DE DETERMINRE A EFICACITATII SI EFICIENTEI

PREDARII SI A COMPORTAMENTULUI DIDACTIC AL

ÎNVATATORULUI

Motivatia necesitatii îmbunatatirii pregatirii învatatorului / institutorului / profesorului:

 învatatorul exercita o profesie de cea mai mare importanta pentru societate: tine sub control si sub o îndrumare responsabila copii cu vârsta cuprinsa între 6 si 11 ani;

 învatatorul este pârghia promotoare în formarea personalitatii elevului prin tot ceea ce întreprinde în activitatea curriculara. Caracteristicile unui model modern si eficace al formarii si perfectionarii continue:

 se pune accentul pe o pregatire pe termen lung, care sa devina un suport sigur de sustinere a unei puternice motivatii profesionale a învatatorilor si a unui îndelungat efort de creativitate didactica ce se cere din partea lor;

 se pune accent pe însusirea unei înalte competente profesionalpedagogice, pe modelarea comportamentelor didactice necesare exercitarii tuturor functiilor cerute de organizarea si conducerea procesului de învatamânt.

Caracterul polivalent al calitatilor si functiilor învatatorului:

 calitati personale, esentiale ale personalitatii învatatorului se numara: dragostea parinteasca si respectul pentru drepturile copilului, atitudine creativa în predare, calm, rabdare, perseverenta în actiunile întreprinse, ton cald, apropiat de sufletul copilului îmbinat cu exigenta masurata fata de copii, relatii de dialog, cooperare si parteneriat cu elevii sai si cu colegii sai;

 competenta profesionala: temeinica pregatire teoretica a învatatorilor este apreciata ca fiind fundamentala pentru exercitarea competenta a profesiei de învatator. Explicatia e simpla: nu poti fi un bun învatator daca tu însuti nu esti bine format, educat, daca nu stapânesti cu competenta obiectele de studiu. Pregatirea de specialitate este însa permanent amenintata de interventia uitarii. De aceea, operatiile de actualizare si asimilare a noului sunt de o importanta majora, fiind necesara o documentare permanenta a învatatorilor;

 calitatile personale si competenta profesionala asociate într-o forma unitara si fireasca, constituie o cerinta de capatâi ce trebuie îndeplinita de învatatori. Din acest motiv, apropierea pregatirii teoretice de o foarte buna pregatire practica capata o importanta din ce în ce mai mare.

Prioritatile actiunii educationale:

 modernizarea perpetua a procesului instructiv-educativ impune ca metodele aplicate în procesul predarii sa fie cât mai riguros selectate, într-o forma accesibila, novatoare. Prin diversificarea metodelor, învatatorul va urmari înlaturarea plictisului, rutinei, deschizând în sufletul elevului dorinta de învatare într-un mod creativ si eficient;

 lectiile desfasurate pe baza metodelor interactive duc la

eficientizarea procesului predarii într-un concept facil, atractiv;

 dezvoltarea maximala a capacitatilor fiecarui elev;

 asigurarea sanselor egale de acces si de parcurgere, de afirmare a fiecarei personalitati si a grupului scolar constituie piatra de încercare a competentei si daruirii învatatorului. Acesta trebuie sa-si afirme mai pregnant rolul de consultant, organizator si animator;

 este necesar ca învatatorul sa dispuna de capacitatea de a consilia elevii, capacitate ce presupune sesizarea si rezolvarea de probleme foarte diverse si complicate;

 învatatorul trebuie sa aplice creator la specificul situatiei de predare, principalele metode si tehnici de activitate intelectuala. Metodele, procedeele si instrumentele vor fi adecvate situatiilor concrete, pentru asigurarea succesului scolar;

 învatatorul va aplica probe psihologice, va completa fise de caracterizare, fise psihopedagogice, chestionare de interese în scopul identificarii aptitudinilor elevilor si a dezvoltarii acestora;

 învatatorul va aplica principiile, metodele si procedeele educatiei moral-civice, estetice, democratice în procesul formarii la elevi a bazelor constiintei si conduitei;

 învatatorului trebuie sa aiba capacitatea si abilitatea de a fi un bun formator si conducator al colectivului de copii;

 învatatorul, în toate împrejurarile, trebuie sa demonstreze un comportament impecabil, astfel încât sa poata fi preluat ca model, ca exemplu benefic formarii copiilor. Aceasta pentru ca trebuie sa ai tu, ca educator, calitatile pe care le ceri celorlalti; învatatorul trebuie sa organizeze si sa desfasoare activitati concrete pentru educarea relatiilor interpersonale: cooperare, comunicare, competitie, conflict, acomodare pentru formarea unor deprinderi si obisnuinte de conduita civilizata;

 învatatorul trebuie sa fie constient de necesitatea autodepasirii. Constientizarea neajunsurilor în planul eficientei predarii îl va determina pe oricare învatator responsabil sa-si organizeze eforturile în sfera autoperfectionarii.

Anghelin Ioana, institutor

Bundis Eleonora, institutor

 Ladariu Diana, institutor

 Mehelean Carmen, institutor

 Toader Marieta, institutor

 Scoala Generala Nr. 5 Arad

 Bibliografie:

1. Bontas, I., Pedagogia, Editura All, Bucuresti, 1994.

2. Cerghit, I. (coord.), Didactica-manual pentru clasa a X-a, scoli normale, EDP, Bucuresti, 1993.

3. Cosmovici, A., Iacob, L., Psihologie scolara, Editura Polirom, Iasi,1999.

4. Cucos, C., Pedagogie, Editura Polirom, Iasi, 1999.

5. Davitz, J.R., Ball, S., Psihologia procesului educational, EDP, Bucuresti, 1987.

6. Herlo D., Metodologia educationala, Editura UAV Arad, 2002.

7. Ilica, A., Comunicare si lectura, Editura Universitatii „Aurel Vlaicu” Arad, 2005.

8. Ionescu, M., Radu, I., Didactica moderna, Editura Dacia, ClujNapoca, 2001.

9. Jinga, I., Istrate, E., Manual de pedagogie, Editura All, Bucuresti,1998.

10. Nicola, I., Pedagogie, EDP, Bucuresti, 1994.

11. Stanciu, M., Didactica postmoderna, Editura Universitatii, Suceava, 2004.

IX. METODOLOGIA SI TEHNOLOGIA INSTRUIRII

6. Delimitari conceptuale: metodologie, tehnologie, strategie, metoda, procedeu, mijloc. Analiza interdependentelor. Rolul integrator al strategiilor didactice

7. Sistemul metodelor de instruire. Clasificarea si caracteristicile principalelor grupe de metode. Specificul metodelor de instruire pentru învatamântul primar

8. Descrierea metodelor de instruire. Fundamente si posibilitati de aplicare eficienta, activizatoare, creativa. Instruirea asistata de calculator – directie strategica în perfectionarea metodologiei si tehnologiei instruirii

9. Mijloace didactice si suporturi tehnice de instruire: rol, functii, valente formative

10. Instruirea asistata de calculator – directie strategica în perfectionarea metodologiei si tehnologiei instruirii

1. DELIMITARI CONCEPTUALE: METODOLOGIE, TEHNOLOGIE,

STRATEGIE, METODA, PROCEDEU, MIJLOC. ANALIZA

INTERDEPENDENTELOR. ROLUL INTEGRATOR AL STRATEGIILOR

DIDACTICE

 Daca curriculumul actual are ca scop realizarea de obiective axate pe formarea si dezvoltarea elevilor, atunci mijloacele instruirii nu se vor mai centra pe însusirea de cunostinte în sine, ci pe exersarea de experiente, situatii, actiuni corespunzatoare acestor obiective.

 Pe legatura care se creeaza între obiective, continuturi si rezultate finale se regaseste metodologia de instruire si educare, sistem de operare concreta, care face apel la anumite metode si procedee, mijloace de învatamânt, forme de organizare a activitatilor, moduri de relationare cadru didactic – elev, moduri manageriale de conducere a actiunilor.

? Metodologia procesului de învatamânt:

 reprezinta teoria care vizeaza definirea, clasificarea si valorificarea metodelor didactice în vederea optimizarii permanente a activitatii de predare-învatare-evaluare (S. Cristea). presupune raportarea la activitatea pedagogica de formare-dezvoltare permanenta a personalitatii aflata în strânsa interdependenta cu toate elementele componente ale procesului de învatamânt, privite ca ansamblu structural în deplina lui unitate (I. Cerghit).

 Continuu supusa perfectionarii, metodologia instruirii are în vedere urmatoarele tendinte:

• adaptarea la cerintele centrarii instruirii pe elev, pe activizarea si pe diferentierea, personalizarea formarii sale;

• orientarea prioritatilor metodologice catre realizarea obiectivelor de natura formativa, prin utilizarea continuturilor, pentru câstigarea experientelor învatate, a capacitatilor, a abilitatilor cerute;

• orientarea participarii elevilor în învatare, prin combinarea formelor de învatare, a tipurilor de strategii, a procedeelor de aplicare a metodelor, prin integrarea metodica a mijloacelor de învatamânt, prin alternarea formelor de organizare a instruirii, a varierii stilurilor didactice;

• transformarea treptata a metodologiei instruirii dirijate într-o metodologie a autoinstruirii.

 Un alt concept în teoria instruirii este cel de tehnologie a educatiei/instruirii. El s-a impus în ultimele decenii, pentru a sublinia ideea ca orice proces, actiune pedagogica, implica o anumita modalitate relativ exacta de rezolvare, dupa o anumita organizare-programare, acceptata drept conceptie pedagogica. ? Tehnologia instruirii

 indica ansamblul metodelor, mijloacelor de cunoastere stiintifica prin învatare, a modurilor de aplicare a datelor stiintifice la situatii concrete, de combinare a metodelor si procedeelor într-o conceptie unitara de rezolvare a obiectivelor, arata ce sunt, ce roluri au, cum sunt determinate, ce specific au, cum coreleaza, cum se aplica, cum se combina, cum se perfectioneaza (E. Joita);

 este una dintre cele mai abordate problematici ale teoriei si practicii instruirii deoarece defineste caile de obtinere a cunoasterii, de predare, de învatare, de evaluare; ? Metoda:

Din punct de vedere etimologic:

 abordarea etimologica a cuvântului ne arata ca metoda îsi pastreaza semnificatia originala, dedusa din grecescul methodos: odos = cale, drum; metha = catre, spre; methodos = cercetare, cautare, urmarire. Astfel, metoda s-ar putea defini: drumul sau calea de urmat în activitatea comuna desfasurata de educator si educati, pentru împlinirea obiectivelor învatamântului si spre formarea acestora; În didactica traditionala:

 modul optimal de organizare al actiunii de instruire, în masura sa

îmbine intim eforturile profesorului si ale elevilor;

 este un plan de actiune, o succesiune de operatii realizate în vederea atingerii unui scop, un instrument de lucru în activitatea de cunoastere, de formare si dezvoltare a abilitatilor; În didactica moderna:

 este înteleasa ca fiind un mod de a proceda pentru a pune elevul întro situatie de învatare – mai mult sau mai putin dirijata – care sa se apropie cu una de cercetare stiintifica, de urmarire si descoperire a adevarului si de legare a lui de aspectele practice, aplicative ale realitatii.

Privita sub raport functional si structural:

 poate fi considerata drept un model sau un ansamblu organizat al procedeelor sau modurilor de realizare practica a operatiilor care stau la baza actiunilor întreprinse în comun de profesor si elevi si care conduc în mod planificat si eficient la realizarea obiectivelor propuse.

? Procedeele didactice Caracteristici:

 arata modul de aplicare a metodelor pe secvente, operatii, situatii concrete;

 ele detaliaza metoda, o particularizeaza, arata un mod de valorificare al ei si arata o tehnica limitata de actiune; Relatia metoda-procedeu didactic:

 eficienta practica a metodei este data de alegerea, calitatea, unitatea, combinarea, adecvarea, ordonarea si reordonarea procedeelor pe operatiile predarii, învatarii, evaluarii. Astfel ele sunt considerate drept tehnici mai limitate de actiune, de rezolvare directa a unor operatii, situatii concrete (E. Joita);

 procedeele sunt subordonate finalitatilor de urmarit prin intermediul metodei date, iar în cadrul ei, fiecare procedeu îsi pastreaza semnificatia atât timp cât situatia o cere. Fiecare procedeu eficient sporeste valoarea metodei în care se integreaza, dar la fel poate sa-i aduca prejudicii daca este lipsit de eficienta;

 relatia metoda-procedeu este foarte dinamica, ceea ce determina trecerea cu usurinta a unui termen în celalalt. De exemplu, daca explicatia unui profesor asupra unui fenomen a dominat tot cursul lectiei, iar realizarea experimentala a fenomenului respectiv de catre elevi a intervenit doar ca o secventa (ca un simplu procedeu), într-o alta lectie lucrurile se pot inversa: experimentul efectuat de elevi sa ocupe locul preponderent, iar explicatia profesorului sa intervina doar în anumite momente;

 diferenta care trebuie facuta între metoda didactica, pe de o parte, si procedeul didactic pe de alta parte, consta în faptul ca metoda de învatamânt reprezinta o entitate mai cuprinzatoare, pe când procedeul este fie doar o parte integranta a metodei, fie un element de sprijin, fie un mod concret de valorificare a metodei (D. Herlo).

? Mijloacele de învatamânt Caracteristici:

 reprezinta instrumentele naturale, artificiale, tehnice (auditive, vizuale, audio-vizuale), informationale, cu caracter auxiliar în raport cu metodele si procedeele didactice;

 sunt instrumente sau complexe instrumentale menite sa faciliteze transmiterea unor cunostinte, formarea unor priceperi, deprinderi, evaluarea unor achizitii, valorizarea unor aplicatii practice în cadrul procesului didactic.

Rolul mijloacelor de învatamânt:

 faciliteaza limitarea verbalismului, punerea în contact a elevilor cu obiecte si fenomene mai greu accesibile perceperii directe;

 au si importante virtuti formative pentru întelegerea, aplicarea, interpretarea aspectelor realitatii, pentru sensibilizarea la probleme, întarirea motivatiei si interesului, chiar educatia estetica. (C. Cucos) Tehnicile de eficientizare a activitatii de predare-învatare-evaluare, respectiv metodele, procedeele si mijloacele didactice, formeaza structura metodologiei procesului de învatamânt. ? Strategia didactica Caracteristici:

 se raporteaza la abordarea situationala a procesului de învatamânt, pornind de la studiile psihologice asupra obiectivelor si rezultatelor învatarii (între acestea sunt cuprinse si strategiile cognitive ca deprinderi, capacitati care guverneaza comportamentul de învatare, de utilizare a modelului gasit în rezolvarea situatiilor asemanatoare sau situatii problematice);

 strategia face parte din metodologia, arta profesorului de a conduce, rezolva situatii de instruire (E. Joita). El foloseste în sistem elementele procesului de predare-învatare-evaluare, pentru realizarea obiectivelor într-o anumita maniera, optiune procedurala, mod combinativ, stil de coordonare, model de rezolvare tipica si optimala. Este asadar un fapt de management instructional;

 Strategiile didactice fac parte din tehnologia didactica si reprezinta ansambluri de procedee pentru conlucrarea profesor-elevi în realizarea predarii-învatarii, în câmp specific de factori si posibilitati. Tipuri de strategii:

• expozitiv-euristice, realizate prin combinarea metodelor expozitive;

• algoritmizate, realizate prin combinarea metodelor algoritmice;

• evaluativ - stimulative, prin combinarea metodelor de verificare, notare si apreciere (I.Nicola).

Componentele pe care se poate construi strategia didactica:

• mediul de organizare a situatiilor de învatare: formal, semiformal, extrascolar;

• forma de organizare a educatilor: individuala, pe grupe, frontala;

• dupa gradul de explicitare a continuturilor: directe, sugerate, ascunse;

• dupa dimensiunea continutului transmis: secvential, pe unitati tematice, global;

• dupa gradul de interventie a profesorului: permanent, episodic, combinat.

• Pe lânga cele traditionale, strategiile moderne ating noi atribute:

• rolul elevilor: exprima puncte de vedere proprii, realizeaza schimb de idei cu ceilalti, argumenteaza, cauta întelegerea, coopereaza în rezolvarea problemelor;

• rolul profesorului: faciliteaza si modereaza învatarea, ajuta elevii sa înteleaga si sa explice propriu, este partener în învatare;

• modul de realizare a învatarii: predominant prin formare de competente, învatare prin cooperare;

• evaluarea: masurarea si aprecierea competentelor, accent pe elementele calitative, vizeaza procesul de învatare la fiecare elev (C. Cucos).

Strategia ofera criterii pentru construirea actiunilor, situatiilor de instruire prin:

• alegerea orientarii spre un anumit tip, forma, modalitate de predareînvatare, de conducere a acestora;

• alegerea ansamblului optim de metode, mijloace, forme de organizare, care vehiculeaza continuturile învatarii;

• indicarea conditiilor, resurselor minime necesare în atingerea unui obiectiv sau a unui grup;

• conceperea, proiectarea pe secvente a predarii – învatarii - evaluarii sau printr-o anume înlantuire, ordonare a acestora;

• gasirea solutiei adecvate de definire, alegere, corelare a situatiilor rezultate din raportarea la obiective, anterior precizat;

• realizarea de combinatii variate ale acestor elemente ale procesului instruirii, atât la nivel global, cât si la nivelul unei situatii concrete de predare, învatare, pe un obiectiv operational;

• indicarea unui anumit mod de introducere a elevului în situatia creata, de îndrumare a lui în rezolvarea sarcinii, pâna la finalizarea, evaluarea ei;

• raportarea acestei combinatii la alte conditii determinate – nivel initial de pregatire al elevilor, timp acordat, moment de începere, loc între celelalte situatii, conditii materiale;

• formularea unei variante, solutii cu caracter de decizie, dupa prelucrarea informatiilor acumulate asupra componentelor necesare situatiei, privind tipul, organizarea, desfasurarea acesteia;

• posibilitatea de detaliere a componentelor necesare situatiei, privind tipul, organizarea, desfasurarea acesteia;

• posibilitatea de detaliere a componentelor sale în actiuni, operatii delimitate (procedee), care sa sporeasca gradul de precizie, de control, de prevenire a abaterilor, de eficientizare;

• posibilitatea profesorului de a dirija evolutia situatiei, de a sesiza factorii perturbatori si a interveni, a gasi solutii de adaptare sau de alegere a altei modalitati ad-hoc, a antrena elevii dupa particularitatile lor, a-si afirma creativitatea, stilul de predare, de conducere a actiunii;

• indicarea modului adecvat de punere a elevului în contact cu obiectivele urmarite, cu continutul, cu sarcinile concrete, cu conditiile de realizare, cu criteriile de evaluare, cu tipul de învatare si valorificare a experientei anterioare;

• formularea chiar de ipoteze de cercetare a optimizarii instruirii, prin introducerea, experimentarea de noi combinatii metodologice, organizatorice;

• delimitarea gradului, formei, extinderii dirijarii elevilor în antrenarea, rezolvarea, generalizarea rezultatelor, în implicarea lor în situatiile specifice de învatare;

• sprijinirea profesorului în gasirea raspunsurilor la problemele pe care si le pune în actiunea de proiectare didactica, de definire si combinare a situatiilor de instruire-educare solicitate;

• unificarea criteriilor, adaptarea lor în stabilirea strategiei de rezolvare a situatiei: conceptia profesorului, obiectivele, continutul informational, tipul de experienta a elevilor, normativitatea respectata, resursele didactico-materiale, timpul dat.

 Din ceea ce s-a precizat mai sus, rezulta ca strategia didactica nu se rezuma la aplicarea unei metode, ci se impune nevoia de cuprindere si a mijloacelor de învatamânt ca auxiliare ale metodelor, dar si a formelor de organizare a activitatii elevilor (frontala, independenta, individuala sau pe grupuri omogene/eterogene) si a activitatii generale (în clasa, în afara clasei, în afara scolii) (E. Joita).

2. SISTEMUL METODELOR DE INSTRUIRE. CLASIFICAREA SI CARACTERISTICILE PRINCIPALELOR GRUPE DE METODE.

SPECIFICUL METODELOR DE INSTRUIRE PENTRU

ÎNVATAMÂNTUL PRIMAR

 Exista o mare diversitate de metode, modalitati de rezolvare, de procedee, de tehnici utilizate de catre profesor si elevi. Cu cât sporeste mai mult gradul de diversificare a metodelor, cu atât mai necesara este ordonarea si ierarhizarea acestora, integrarea lor în sisteme unitare, determinate dupa criterii stiintifice.

? Criterii avute în vedere pentru întocmirea unei taxonomii a metodelor didactice:

• criteriul istoric: traditionale si moderne;

• sfera aplicabilitatii: generale si speciale;

• modul de prezentare a informatiilor: verbale si concret-intuitive;

• gradul de activizare al elevilor: pasive-expozitive si participative;

• rolul didactic dominant: de predare, de consolidare, de verificare;

• strategia de învatare: algoritmice si euristice;

• forma de organizare: de învatare individuala, în grupuri sau de învatare frontala;

• tipurile de învatare: prin receptare, prin descoperire, prin actiune practica, prin creatie. ? Clasificarea metodelor. Dupa I. Cerghit se disting patru mari categorii de metode:

a. Metode de comunicare si dobândire a valorilor social-culturale (

organizarea învatarii este centrata pe comunicare, ca model logocentric):

.Metode de comunicare orala:

 expozitive: naratiunea, descrierea, explicatia, demonstratia teoretica, prelegerea, conferinta, expunerea, discutia, dezbaterea, informarea, micro-simpozionul, instructajul;

 interogative: conversatia euristica, dialogul, consultatia în grup, preseminarul, seminarul, masa-rotunda, brainstorming-ul (furtuna de

idei), discutia dirijata, colocviul, discutia libera;

 de instruire prin problematizare: rezolvarea de situatii problema;

Metode de comunicare scrisa: instruirea prin lectura, munca cu cartea, analize de text, reformarea, documentarea;

Metode de comunicare oral-vizuala: instruirea prin filme sau televiziune, prin tehnici audio-video, DVD;

 Metode de comunicare interioara (bazate pe limbajul intern): reflectia personala, experimentul mintal.

b. Metode de explorare sistematica a realitatii obiective:

 Metode de explorare directa a realitatii, bazate pe contactul nemijlocit cu lumea obiectelor, fenomenelor, ca metode de descoperire: observarea sistematica independenta sau dirijata, observatia în conditii de experimentare, cercetarea documentelor istorice, studiul de caz, efectuarea de anchete, studii comparative, elaborarea de monografii, coparticipare la evenimente;

 Metode de explorare indirecta a realitatii, bazate pe contactul cu substitute ale obiectelor si fenomenelor reale: demonstratia, modelarea;

c. Metode fundamentate pe actiune (metode practice) utilizate în însusirea de noi cunostinte si deprinderi, dar si în operationalizarea notiunilor, aplicarea lor în practica:

 Metode de actiune efectiva, reala sau autentica: exercitiul, lucrari practice, lucrari de atelier, activitati creative, studiu de caz, elaborare de proiecte, participare la munca productiva sau social-culturala;

 Metode de actiune simulata sau fictiva: jocuri didactice, jocuri de simulare, învatarea dramatizata, învatare pe simulatoare;

d. Metode de rationalizare a continuturilor si operatiilor de predareînvatare, centrate pe performanta, pe eficienta maxima:

 metodele algoritmice;

 instruirea programata care depaseste prin complexitate si suportul ei teoretic, cadrul strict al unei grupari sau al alteia dintre cele enuntate si se constituie într-o metoda distincta;

 instruirea asistata de calculator.

 Aceasta ordonare a metodelor didactice s-a realizat pentru a avea o viziune de ansamblu asupra acestora, care sa excluda din practica pedagogica folosirea unilaterala, preferentiala a unui grup de metode în defavoarea altora, si sa sustina necesitatea aplicarii unui registru cât mai larg, fundamentat pe ideea complementaritatii.

3. DESCRIEREA METODELOR DE INSTRUIRE. FUNDAMENTE SI POSIBILITATI DE APLICARE EFICIENTA, ACTIVIZATOARE,

CREATIVA

 În activitatea didactica, metodele sunt alese si utilizate în sistem, pe fondul strategiilor precizate, deoarece ele actioneaza complementar în rezolvarea situatiilor de instruire. Pentru a le putea combina si folosi optim în practica pedagogica, este nevoie sa le stim caracteristicile de baza, procedeele care stau la baza lor.

 Abordam în continuare metodele si procedeele lor dupa nivelul lor de utilizare în dinamica procesului instructiv-educativ si în functie de gradul lor de utilizare în învatamântul prescolar si primar.

? Metode didactice în care predomina actiunea de comunicare

a. Metode didactice în care predomina actiunea de comunicare orala

expozitiva

Metoda expunerii:

 asigura prezentarea orala a unei teme sau probleme într-o organizare logica, densa, clara, fluenta, sub forma naratiunii, explicatiei sau prelegerii;

 optimizarea metodei solicita profesorului proiectarea unui oponent real sau virtual care stimuleaza ritmul si dinamismul expunerii inclusiv prin introducerea unor procedee didactice bazate pe tehnici de dramatizare si de identificare.

b. Metode didactice în care predomina actiunea de comunicare orala

interogativa

Metoda conversatiei euristice:

 valorifica maieutica lansata de Socrate, respectiv arta de a mosi spiritul;

 dialogul proiectat de cadrul didactic la nivelul acestei metode poate fi dirijat prin secvente de întrebari-raspuns care solicita reproducerea cunostintelor predate-învatate, dar si prin întrebari-problema care stimuleaza gândirea elevului la nivelul unor explicatii, aplicatii, analize-sinteze, interpretari, aprecieri critice;

 eficientizarea acestei metode implica: limitarea drastica a întrebarilor care angajeaza mai mult memoria; crearea situatiilor de învatare care asigura transformarea întrebarilor în întrebari-problema; respectarea potentialului de reflectie al fiecarui elev, în termenii stimularii raportului dintre actiunea verbala externa si actiunea verbala interna.

Metoda dezbaterii:

 valorifica procedeul întrebarilor în directia unui schimb organizat de informatii semnificative pentru solutionarea unor probleme, dezvoltarea unor capacitati de stapânire a materiei, de exprimare si de creatie în contextul unor aplicatii sau analize de caz deschise perfectionarii; presupune un anumit nivel de cunostinte si capacitati, comun participantilor, valorificabil sub conducerea unui cadru didactic;

 structura metodei implica trei momente decisive: introducerea prin formularea întrebarilor sau a întrebarilor-problema; interventia participantilor; sintetizarea discutiilor prin sistematizarea argumentelor, delimitarea aprecierilor, definitivarea concluziilor.

Metoda furtuna de idei (brainstorming) reprezinta o varianta a dezbaterii.

Consta în:

 lansarea problemei în vederea activarii tuturor membrilor grupului; stimularea participantilor în vederea emiterii cât mai multor idei; consemnarea tuturor ideilor emise de participantii la activitate; aprecierea critica finala, amânata strategic, presupune selectionarea ideilor valide si evidentierea celor originale, valorificabile în plan pedagogic si social;

 sunt utilizate mijloace didactice cum ar fi: casetofon – pentru consemnarea ideilor emise de participanti; metodele statistice – pentru selectionarea ideilor principale, pentru validarea si valorificarea lor finala.

Metoda problematizarii:

• urmareste realizarea activitatii de predare-învatare-evaluare prin lansarea si rezolvarea unor situatii-problema (situatie contradictorie, conflictuala, ce rezulta din trairea simultana a doua realitati incompatibile între ele, pe de o parte experienta trecuta, iar pe de alta parte elementul de noutate si de surpriza, necunoscutul, cu care este confruntat elevul – I. Cerghit);

• Functionalitatea pedagogica a problematizarii implica angajarea urmatoarelor structuri de organizare a acestei metode: formularea problemei la nivelul unei situatii-problema, activitate proiectata si realizata de cadrul didactic în termenii asumarii unor obiective pedagogice specifice si concrete;

 sesizarea si constientizarea conflictului epistemic, activitate realizata de elevi sub îndrumarea cadrului didactic;

 restructurarea cunostintelor si capacitatilor dobândite de elevi pentru rezolvarea conflictului epistemic sesizat pe circuitul gândire convergenta-gândire divergenta;

 rezolvarea situatiei-problema prin valorificarea deplina a resurselor de

creativitate proprii gândirii divergente.

c. Metode didactice în care predomina actiunea de comunicare scrisa Metoda lecturii:

 implica valorificarea pedagogica deplina a procedeului muncii cu cartea;

 reflecta trasaturile proprii anumitor tipuri de lectura: lectura explicativa, lectura problematizata, lectura selectiva, lectura analitica, lectura sintetica, lectura dirijata;

 propune elevului o cale de învatare eficienta prin asumarea urmatoarelor functii pedagogice: functia de informare si documentare sistematica, functia de stimulare a instruirii si autoinstruirii; functia de culturalizare permanenta a elevului;

presupune realizarea unor exercitii multiple cu valoare de procedee didactice, orientate special pentru formarea, perfectionarea si integrarea în activitatea de învatare a urmatoarelor deprinderi: deprinderea lecturii comprehensive (a întelege corect cele citite), deprinderea lecturii esentializate (a conspecta, a lua notite rezumative), deprinderea lecturii demonstrative (a sesiza, a rezolva probleme), deprinderea lecturii problematizate (a sesiza situatiiproblema), deprinderea lecturii creative (a sesiza, a rezolva, a inventa situatii-problema;

 angajeaza formarea unor deprinderi cu grad de functionalitate maxima la nivel intelectual, la nivel psihologic si la nivel ergonomic (conditii optime de activitate);

 vizeaza formarea si cultivarea spiritului stiintific care presupune atingerea obiectivelor pedagogice evocate anterior si perfectionarea lor în sensul educatiei permanente si al autoinstruirii.

d. Metode didactice în care predomina actiunea de comunicare interna Metoda reflectiei:

 valorifica integral resursele psihologice si pedagogice ale limbajului intern, care trebuie activate permanent la nivelul unor exercitii de meditatie sistematica, posibile si necesare în cazul atingerii unor standarde performante la nivelul activitatii didactice, în plan frontal, particular, individual;

 reflectia constituie, în acelasi timp, o resursa tehnologica care poate fi activata la nivelul oricarei metode didactice în vederea stimularii inteligentei generale si speciale a elevilor.

? Metode didactice în care predomina actiunea de cercetare

a. Metode didactice în care predomina actiunea de cercetare directa a realitatii

Metoda observatiei sistematice si independente:

 valorifica modelul cercetarii stiintifice clasice prin intermediul unor rationamente inductive si deductive care asigura investigarea directa a unor obiecte, fapte, evenimente, relatii, corelatii;

 functia pedagogica a acestei metode este de formare si dezvoltare a spiritului de cercetare obiectiva a realitatii, pe baza unor criterii de rigurozitate stiintifica asumate la niveluri psihopedagogice si sociale adecvate fiecarei trepte (pre)scolare;

 Structura metodei parcurge urmatoarele etape: sesizarea elementelor esentiale ale fenomenului studiat; definirea trasaturilor generale la nivelul unor categorii observabile; exprimarea sintetica, la nivel conceptual, a functiei sociale a fenomenului studiat;

desfasurarea etapelor implica interventia orientativa a profesorului, pe baza careia elevul poate obtine informatiile necesare pentru formarea si aplicarea notiunilor incluse în programele scolare, printr-un efort propriu de cunoastere nemijlocita a realitatii;

 perfectionarea metodei vizeaza asigurarea saltului de la observatia dirijata de profesor, la observarea sistematica, realizata independent de elev prin valorificarea procedeelor de diferentiere a instruirii, aplicabile în diferite situatii didactice, în conditiile unui învatamânt diferentiat, pe grupe sau individual.

Metoda experimentului:

 corespunde cerintelor specifice activitatii didactice realizabila în laborator, cabinet, atelier scolar;

 urmareste formarea-dezvoltarea spiritului de investigatie experimentala, care presupune aplicarea cunostintelor stiintifice în diferite contexte productive;

 obiectivele vizeaza capacitatea de a formula si a verifica ipoteze stiintifice; a elabora definitii operationale; a organiza aplicarea cunostintelor stiintifice în context didactic frontal, individual, de grup; structura de proiectare implica parcurgerea urmatoarelor etape: motivarea psihopedagogica a elevului pentru situatii de experimentare; argumentarea importantei demersului experimental care urmeaza sa fie realizat în cadrul activitatii didactice; prezentarea ipotezei sau ipotezelor care solicita declansarea experimentului; reactualizarea cunostintelor si a capacitatilor necesare pentru desfasurarea experimentului, cu precizarea conditiilor didactice si tehnologice; desfasurarea experimentului sub îndrumarea profesorului; observarea si consemnarea fenomenelor semnificative care apar pe parcursul realizarii experimentului; verificare si dezbaterea rezultatelor; definitivarea concluziilor în sens stiintific si pedagogic.

Metoda cercetarii documentelor istorice:

 este specifica disciplinelor din domeniul social, al literaturii si educatiei estetice;

 presupune valorificarea unor procedee didactice din categoria observatiei, lecturii dirijate, demonstratiei problematizate.

b. Metode didactice în care predomina actiunea de cercetare indirecta a realitatii Metoda demonstratiei:

 reprezinta actiunea didactica de prezentare a unor obiecte si fenomene din natura si societate, reale sau substituite, în vederea stimularii capacitatii elevilor de descoperire si de argumentare a esentei acestora;

ea preia functia stimularii operatiilor logice care asigura prelucrarea datelor concrete, intuitive, în vederea deducerii si a argumentarii notiunilor sugerate altfel prin obiectele reale sau substitutele prezentate elevului de catre profesor;

 demonstratia valorifica resursele tehnologice ale unor metode angajate la nivelul unor procedee didactice, sustinute prin mijloace de instruire adecvate, care confera o cale proprie de realizare a activitatii instructiv-educative;

 poate fi proiectata pedagogic în variante de actiune didactica, organizate ca:

• demonstratia observationala, bazata pe prezentarea unor obiecte si fenomene reale;

• demonstratia experimentala, bazata pe prezentarea unor obiecte sau fenomene substituite în conditii de laborator;

• demonstratia grafica, bazata pe prezentarea unor obiecte si fenomene prin intermediul unor fotografii, tabele, planse, statistici, scheme scrise la tabla;

• demonstratia documentara, bazata pe prezentarea obiectelor si fenomenelor pe baza unei documentatii specifice domeniului de studiu respectiv;

• demonstratia analogica, bazata pe prezentarea unor obiecte sau fenomene prin intermediul unor modele;

• demonstratia programata, bazata pe prezentarea obiectelor si fenomenelor prin intermediul tehnicilor speciale de instruire programata sau de instruire asistata pe calculator. valorificarea acestor mijloace, în complementaritatea si integralitatea lor, confera fiecarei variante a demonstratiei atuuri metodologice superioare, stiut fiind ca tehnicile de instruire auditive asigura însusirea a 20 % din materialul propus învatarii, tehnicile de instruire vizuale – 30 % din materialul de învatat, iar tehnicile de instruire audio-vizuale – 65 % din acesta.

Metoda modelarii:

 reprezinta actiunea didactica de valorificare a unor modele de cercetare indirecta a realitatii, avansate de profesor, care orienteaza activitatea elevului în directia sesizarii unor informatii, trasaturi, relatii despre obiecte, fenomene si procese, din natura si societate, analogice din punct de vedere functional si structural;

 modelul pedagogic tinde sa reproduca elementele esentiale ale fenomenelor si proceselor originale studiate, îndeplinind astfel o dubla functie: de informare initiala, care declanseaza mecanismele logice si epistemologice specifice rationamentului de tip analogic; de validare finala a cunostintelor dobândite, la nivelul unor sisteme de referinta diferite care angajeaza resursele specifice evaluarii formative, continue;

 modelele pot fi de mai mute tipuri: modele materiale (au forma obiectuala, substantiala, fizica, tehnica: machete, mulaje), modele figurative (au forma grafica, reprezentata prin fotografii, desene, scheme, schite, diagrame, organigrame, care au capacitatea de a reproduce forma exterioara, structura interna si relatiile functionale specifice obiectului original), simbolice (au forma esentializata, ideala, exprimata prin formule, ecuatii, scheme) si propozitionale (au forma abstracta si au capacitatea de a defini, analiza, aplica, evalua relatiile functionale de maxima generalitate existente la nivelul structurii interne a obiectului original).

? Metode didactice în care predomina actiunea didactica operationala/practica a realitatii

a. Metode didactice în care predomina actiunea didactica operationala

reala

Metoda exercitiului:

 reprezinta o modalitate de automatizare a actiunii didactice, realizabila prin consolidarea si perfectionarea operatiilor de baza implicate în realizarea unei sarcini didactice la niveluri de performanta prescrise si repetabile, eficiente în conditii de organizare pedagogica relativ identice;

 aceasta metoda asigura însusirea cunostintelor si capacitatilor programate pedagogic la nivelul fiecarei trepte si discipline de învatamânt prin formarea unor deprinderi care pot fi integrate permanent la nivelul diferitelor activitati de predare-învatareevaluare. Proiectare si realizarea exercitiului presupune urmatoarele etape:

• familiarizarea elevului cu actiunea care urmeaza sa fie automatizata;

• antrenarea operatiilor necesare pentru desfasurarea actiunii respective;

• integrarea operatiilor antrenate în structura actiunii, consolidata deja la nivelul unui stereotip dinamic;

• sistematizarea actiunii în functie de scopul general si specific al activitatii respective;

• integrarea actiunii automatizate în activitatea respectiva;

• perfectionarea actiunii automatizate în contexte diferite care asigura evolutia sa în termeni de stabilitate si flexibilitate.

 exercitiile pot fi clasificate în functie de gradul lor de complexitate (exercitii simple, semicomplexe, complexe) sau de dirijare a actiunii automatizate (dirijate, semidirijate, autodirijate).

Metoda algoritmizarii:

 angajeaza un lant de exercitii dirijate, integrate la nivelul unei scheme de actiune didactica standardizata, care urmareste îndeplinirea sarcinii de instruire în limitele demersului prescris de profesor în sens univoc;

 eficienta metodei depinde de calitatea algoritmilor alesi de a interveni ca modele operationale care optimizeaza activitatea de învatare prin intermediul aplicarii unor reguli, formule sau coduri de actiune didactica exacte si riguroase;

 algoritmii didactici pot fi clasificati astfel:

• algoritmi de sistematizare a materiei, aplicabili prin intermediul unor reguli de definire a conceptelor, principiilor, legilor; de realizare a judecatilor si rationamentelor; de stapânire a formulelor; de analizasinteza a teoriilor;

• algoritmi de rezolvare a problemelor, aplicabili prin intermediul unei reguli sau ipoteze de lucru, de calcul, de proiectare, de investigatie;

• algoritmi de consolidare a cunostintelor dobândite, aplicabili prin reguli de proiectare si perfectionare a unor deprinderi intelectuale, sociale sau psihomotorii;

• algoritmi de optimizare a unor capacitati, aplicabili prin reguli de perfectionare a standardelor de rezolvare a unor probleme;

• algoritmi de creatie, aplicabili prin reguli de rezolvare a unor situatiiproblema, exprimate la nivelul unor tehnici de gândire divergenta productiva;

• algoritmi de programare a materiei, aplicabili prin reguli de ierarhizare a secventelor didactice la nivelul unor coduri specifice (instruirii programate sau instruirii asistata de calculator).

 desi standardizata prin definitie, metoda algoritmizarii are resurse euristice valorificabile pe tot parcursul unei activitati didactice; pentru profesor aceasta presupune delimitarea momentelor în care însusirea algoritmizata a cunostintelor solicita deschiderea spre anumite orizonturi de ordin euristic; ele au ca efect formarea capacitatii elevului de a elabora treptat propriile scheme de instruire algoritmizata, aplicabile în diferite circumstante didactice sau extradidactice.

Metoda lucrarilor practice:

 valorifica resursele actiunii didactice bazata pe exercitiu si algoritmizare la nivelul unor activitati de instruire cu obiective specifice de ordin productiv;

 asigura orientarea aplicativa a cunostintelor si capacitatilor în vederea realizarii unor produse semnificative la nivelul educatiei tehnologice dar si la nivelul educatiei estetice sau sportive;

 are ca nota specifica orientarea cunostintelor si capacitatilor elevului spre o finalitate productiva, care urmareste transformarea realitatii abordate la nivel concret în conditiile unei munci efective, realizabila în cabinet, atelier sau lot scolar.

Metoda studiului de caz:

 elaboreaza actiunea didactica prin intermediul unor situatii reale care ofera premise inductive si deductive pentru realizarea unor concluzii cu valoare de reguli, principii, legitati;

 aceasta metoda angajeaza urmatoarele etape:

• identificarea cazului;

• analiza-sinteza cazului;

• stabilirea alternativelor de rezolvarea a cazului;

• optimizarea solutiei finale adoptata pentru rezolvarea cazului, în termeni observationali si experimentali.

 consistenta metodei depinde de capacitatea acesteia de a proiecta situatii de învatare adecvate temei sau disciplinei de învatamânt.

b. Metode didactice în care predomina actiunea didactica operationala/practica simulata Metoda jocului didactic:

 reprezinta o actiune care valorifica la nivelul instructiei finalitatile adaptative de tip recreativ proprii activitatii umane;

 dinamizeaza actiunea didactica prin intermediul motivatiilor ludice care sunt subordonate scopului activitatii de predare-învatare-evaluare într-o perspectiva pronuntat formativa;

 modalitatile de realizare angajeaza urmatoarele criterii de clasificare a jocurilor didactice:

• dupa obiectivele prioritare: jocuri senzoriale, jocuri de observare, de dezvoltare a limbajului, de stimulare a cunoasterii interactive;

• dupa continutul instruirii: jocuri matematice, muzicale, tehnologice, sportive, literare/lingvistice;

• dupa forma de exprimare: jocuri simbolice, de orientare, de sensibilizare, conceptuale, jocuri-ghicitori, jocuri de cuvinte încrucisate;

• dupa resursele folosite: jocuri materiale, orale, pe baza de întrebari, pe baza de fise individuale, jocuri pe calculator;

• dupa regulile instituite: jocuri cu reguli transmise prin traditie, jocuri cu reguli inventate, jocuri spontane, jocuri protocolare;

• dupa competentele psihologice stimulate: jocuri de miscare, de observatie, de atentie, de memorie, de gândire, de imaginatie, de limbaj, de creatie;

• jocurile de simulare proiecteaza diferite situatii de învatare bazate pe elemente si relatii virtuale de conflict, de decizie, de asumare de roluri, care angajeaza capacitatea de actiune a elevului, spiritul sau de competitie, posibilitatile sale de explorare euristica a realitatii.

Metoda dramatizarii:

 stimuleaza învatarea prin actiuni care valorifica tehnicile artei teatrale, adaptabile la particularitatile de vârsta ale elevilor si la forma de exprimare a unor continuturi prevazute în programele scolare;

 poate angaja procedee didactice inspirate din tehnologia dezbaterii, demonstratiei, modelarii, problematizarii. Astfel, activitatea de predare-învatare-evaluare poate fi organizata sub forma unor procese literare, procese juridice, expuneri cu oponent, tehnici de psihodrama, actiuni de simulare a etapelor de creatie în diferite domenii ale cunoasterii stiintifice, artistice, economice etc. (S. Cristea).

? Metode didactice în care predomina actiunea de programare speciala a instruirii

Metoda instruirii programate:

 organizeaza actiunea didactica aplicând principiile ciberneticii la nivelul activitatii de predare-învatare-evaluare, conceputa ca un sistem dinamic complex, constituit dintr-un ansamblu de elemente si de interrelatii (I.Nicola);

 dezvolta propriile sale principii valabile la nivel strategic în orice varianta de organizare cibernetica a învatarii, într-o structura liniara sau ramificata:

• Principiul pasilor mici

• Principiul comportamentului activ

• Principiul evaluarii imediate a raspunsului (întarirea pozitiva sau negativa a comportamentului elevului)

• Principiul ritmului individual de învatare reusita acestei metode depinde de calitatea mijloacelor didactice

necesare pentru proiectarea si realizarea activitatii instructiveducative;

 profesorul are un rol determinant: el elaboreaza si dirijeaza programul de instruire în interiorul metodei sau în asociere cu alte metode, valorificând la maximum resursele acesteia.

Metoda instruirii asistata de calculator:

 valorifica principiile de modelare si de analiza cibernetica a activitatii de predare-învatare-evaluare în contextul noilor tehnologii informationale si comunicationale, caracteristice societatii de tip postindustrial;

 a devenit o noua cale de învatare eficienta, valabila la toate nivelurile, treptele si disciplinele (pre)scolare si universitare;

 depinde nu numai de calitatea calculatorului, ci si de conditia pedagogica asumata la nivelul programelor scolare;

 valorifica urmatoarele operatii didactice integrate la nivelul unei actiuni de dirijare euristica si individualizata a activitatii de predareînvatare-evaluare (G. Vaideanu):

• organizarea informatiei conform cerintelor programei adaptabile la capacitatile fiecarui elev;

• provocarea cognitiva a elevului prin secvente didactice si întrebari care vizeaza depistarea unor lacune, probleme, situatii-problema;

• rezolvarea sarcinilor didactice prezentate anterior prin reactivarea sau dobândirea informatiilor necesare de la nivelul resurselor tehnologice activate de/prin calculator;

• asigurarea (auto)evaluarii rezultatelor elevului prin medierea resurselor autoreglatorii existente la nivelul calculatorului;

• realizarea unor sinteze recapitulative dupa parcurgerea unor teme sau module de studiu;

• asigurarea unor exercitii suplimentare de stimulare a creativitatii elevului.

 integrarea noilor tehnologii în structura de actiune specifica metodei didactice, confera activitatii elevului un caracter reactiv si proactiv, în raport cu informatia vehiculata, cu timpul real de învatare, cu valoarea formativa a cunostintelor dobândite (C. Cretu);

 Vorbind despre necesitatea inovarii în domeniul metodologiei didactice, profesorul Ioan Cerghit afirma ca Pedagogia moderna nu cauta sa impuna nici un fel de retetar rigid, dimpotriva, considera ca fixitatea metodelor, conservatorismul educatorilor, rutina excesiva, indiferenta aduc mari prejudicii efortului actual de ridicare a învatamântului pe noi trepte; ea nu se opune în nici un fel initiativei si originalitatii individuale sau colective de regândire si reconsiderare în spirit creator a oricaror aspecte care privesc perfectionarea si modernizarea metodologiei învatamântului. În fond, creatia, în materie de metodologie, înseamna o necontenita cautare, reînnoire si îmbunatatire a conditiilor de munca în institutiile scolare.

? Clasificarea metodelor si tehnicilor interactive de grup a. Metode de predare-învatare interactiva în grup Metoda predarii/învatarii reciproce:

 este o strategie instructionala de învatare a tehnicilor de studiere a

unui text;

 dupa ce sunt familiarizati cu metoda, elevii interpreteaza rolul profesorului, instruindu-si colegii. Are loc o dezvoltare a dialogului elev-elev;

 se poate desfasura pe grupe sau cu întreaga clasa;

 este centrata pe patru strategii de învatare folosite de oricine face un studiu de text pe teme sociale, stiintifice sau un text narativ. Aceste strategii sunt: rezumarea, punerea de întrebari, clasificarea datelor si prezicerea sau pronosticarea. Rezumarea înseamna expunerea a ceea ce este mai important din ceea ce s-a citit; se face un rezumat. Punerea de întrebari se refera la listarea unei serii de întrebari despre informatiile citite; cel ce pune întrebarile trebuie sa cunoasca bineînteles si raspunsul. Clarificarea presupune discutarea termenilor necunoscuti, mai greu de înteles, apelul la diverse surse lamuritoare, solutionarea neîntelegerilor. Prezicerea se refera la exprimarea a ceea ce cred elevii ca se va întâmpla în continuare, bazându-se pe ceea ce au citit. etapele metodei sunt:

• explicarea scopului si descrierea metodei si a celor patru strategii;

• împartirea rolurilor elevilor;

• organizarea pe grupe;

• lucrul pe text;

• realizarea învatarii reciproce;

• aprecieri, completari, comentarii.

• Avantajele metodei predarii/învatarii reciproce sunt:

• este o strategie de învatare în grup care stimuleaza si motiveaza;

• ajuta elevii în învatarea metodelor si tehnicilor de lucru cu textul, tehnici de munca intelectuala pe care le poate folosi apoi si în mod independent;

• dezvolta capacitatea de exprimare, atentia, gândirea cu operatiile ei si capacitatea de ascultare activa;

• stimuleaza capacitatea de concentrare asupra textului de citit si priceperea de a selectiona esentialul.

Mozaicul:

 este o strategie bazata pe învatarea în echipa;

 fiecare elev are o sarcina de studiu în care trebuie sa devina expert. El are în acelasi timp si responsabilitatea transmiterii informatiilor asimilate, celorlalti colegi.

 etape:

• pregatire materialului de studiu: profesorul stabileste tema de studiu si o împarte în 4 sau 5 subteme la care se pot stabili elementele principale pe care trebuie sa puna accentul elevul. Acestea pot fi formulate fie sub forma de întrebari, fie afirmativ, fie un text eliptic care va putea fi completat numai atunci când elevul studiaza materialul propus. Se realizeaza o fisa-expert în care profesorul trece cele 4-5 subteme propuse si care va fi oferita fiecarui grup;

• organizarea colectivului în echipe de învatare de 4-5 elevi care vor primi fiecare un numar corespunzator fiecarei subteme. Fiecare elev trebuie sa devina expert în problema data si în acest sens studiaza materialul primit, independent;

• constituirea grupurilor de experti se face în functie de subtema studiata. Astfel toti expertii la subtema nr. 1, îsi parasesc grupul initial si se reunesc în grupul expertilor la subtema 1. La fel se procedeaza si pentru celelalte subteme. Elevii prezinta un raport individual asupra a ceea ce au studiat independent. Au loc discutii pe baza datelor si a materialelor avute la dispozitie, se adauga elemente noi si se stabileste modalitatea în care noile cunostinte vor fi transmise si celorlalti membrii din echipa initiala;

• reîntoarcerea în echipa initiala de învatare, unde expertii transmit cunostintele asimilate, retinând la rândul lor cunostintele pe care le transmit colegii lor, experti în alte subteme. Modalitatea de transmitere trebuie sa fie scurta, concisa, atractiva, putând fi însotita de suporturi audio-vizuale sau diverse materiale;

• evaluarea. Grupele prezinta rezultatele întregii clase. În acest moment elevii sunt gata sa demonstreze ce au învatat. Profesorul poate pune întrebari, poate cere un raport sau un eseu ori poate da spre rezolvare fiecarui elev o fisa de evaluare.

Metoda turneelor între echipe:

 presupune învatarea prin cooperare si apoi aplicarea individuala a celor învatate într-un joc competitiv;

 se formeaza echipe-casa eterogene, care învata sau recapituleaza ceea ce s-a învatat. Apoi, indivizii se muta în echipe de turneu omogene pentru a se întrece într-un joc bazat pe cele învatate. În mod obisnuit, jocul consta în a raspunde la întrebari. Pentru fiecare raspuns corect, fiecare individ câstiga un punct. Dupa turneu, fiecare elev se întoarce în echipa-casa cu un anumit scor. Echipa însumeaza aceste scoruri si îsi calculeaza punctajul, iar apoi se stabilesc echipele câstigatoare;

 pe lânga faptul ca le ofera elevilor ocazia de a-si exersa deprinderile de învatare în colaborare, metoda da posibilitatea formarii si exersarii unor deprinderi sociale, printre care sportivitatea; înainte de a începe turneele, se discuta cu elevii ce înseamna spiritul sportiv si li se cere sa dea exemple concrete.

Metoda „Schimba perechea”:

 Se lucreaza în perechi. Se împarte clasa în doua grupe egale ca numar de participanti. Se formeaza doua cercuri concentrice, elevii fiind fata în fata, pe perechi. Profesorul pune o întrebare sau da o sarcina de lucru în perechi. Fiecare pereche discuta si apoi comunica ideile. Cercul din exterior se roteste în sensul acelor de ceasornic, realizându-se astfel schimbarea partenerilor în pereche;

 elevii au posibilitatea de a lucra cu fiecare membru al clasei. Fiecare se implica în activitate si îsi aduce contributia la dezvoltarea sarcinii. La final, clasa se regrupeaza si se analizeaza ideile emise, profesorul putând alcatui împreuna cu elevii o schema a concluziilor obtinute;

 este o metoda interactiva de grup care stimuleaza participarea tuturor elevilor la activitate; elevii au posibilitatea de a lucra cu fiecare dintre membrii colectivului;

 stimuleaza cooperarea în echipa, ajutorul reciproc, întelegerea si toleranta fata de opinia celuilalt;

 este usor de aplicat la orice vârsta si adaptabila oricarui domeniu si obiect de învatamânt; dezvolta inteligenta logico-matematica, inteligenta interpersonala ce creeaza oportunitati în munca colectiva.

Metoda piramidei sau metoda bulgarelui de zapada:

 are la baza împletirea activitatii individuale cu cea desfasurata în mod cooperativ, în cadrul grupurilor;

 consta în încorporarea activitatii fiecarui membru al colectivului într-

un demers colectiv mai amplu, menit sa duca la solutionarea unei sarcini sau a unei probleme date;

 etape:

• faza introductiva: profesorul expune datele problemei în cauza;

• faza muncii individuale: elevii lucreaza pe cont propriu la solutionarea problemei timp de cinci minute. În aceasta etapa se noteaza întrebarile legate de subiectul tratat;

• faza lucrului în perechi: elevii formeaza grupe de doi elevi pentru a discuta rezultatele individuale la care a ajuns fiecare. Se solicita raspunsuri la întrebarile individuale din partea colegilor si, în acelasi timp, se noteaza daca apar altele noi;

• faza reunirii în grupuri mai mari. De obicei se alcatuiesc doua grupe aproximativ egale ca numar de participanti, formate din grupele mai mici existente anterior si se discuta despre solutiile la care s-a ajuns. Totodata se raspunde la întrebarile ramase nesolutionate;

• faza raportarii solutiilor în colectiv. Întreaga clasa, reunita, analizeaza si concluzioneaza asupra ideilor emise. Acestea pot fi trecute pe tabla pentru a putea fi vizualizate de catre toti participantii si pentru a putea

fi comparate. Se lamuresc si raspunsurile la întrebarile nerezolvate pâna în aceasta faza, cu ajutorul profesorului;

• faza decizionala. Se alege solutia finala si se stabilesc concluziile asupra demersurilor realizate si asupra participarii elevilor la activitate.

 b. Metode de fixare si sistematizare a cunostintelor si de verificare Diagrama cauzelor si a efectului:

 ofera posibilitatea punerii în evidenta a izvoarelor unei probleme, unui eveniment sau unui rezultat;

 diagramele sunt folosite de grup ca un proces creativ de generare si organizare a cauzelor principale si secundare ale unui efect.

 etape:

• Se împarte clasa în echipe de lucru;

• Se stabileste problema de discutat care este rezultatul unei întâmplari sau unui eveniment deosebit – efectul. Fiecare grup are de analizat câte un efect.

• Are loc dezbaterea în fiecare grup pentru a descoperi cauzele care au condus la efectul discutat. Înregistrarea cauzelor se face pe hârtie sau pe tabla.

• Construirea diagramei cauzelor si a efectului: pe axa principala se trece efectul, pe ramurile axei se trec cauzele principale ale efectului (corespund întrebarilor: Când?, Unde?, Cine?, De ce?, Ce?, Cum?); cauzele secundare sau minore ce decurg din cele majore se trec pe câte o ramura mica ce se deduce din cea a cauzei majore;

• Etapa examinarii listei de cauze generate de fiecare grup;

• Stabilirea concluziilor si a importantei cauzelor majore;

 Diagrama cauzelor si a efectului este un instrument folositor atunci când scopul activitatii este sa se ajunga la radacina elementelor care au determinat aparitia unui fapt.

Tehnica florii de lotus:

 presupune deducerea de conexiuni între idei, concepte, pornind de la o tema centrala; problema sau tema centrala determina cele 8 idei secundare care se construiesc în jurul celei principale, asemeni petalelor florii de lotus;

 cele 8 idei secundare sunt trecute în jurul temei centrale, urmând ca apoi ele sa devina la rândul lor teme principale, pentru alte 8 flori de lotus. Pentru fiecare din aceste noi teme se vor construi câte alte 8 idei secundare. Astfel, pornind de la o tema centrala, sunt generate noi teme de studiu pentru care trebuie dezvoltate conexiuni si noi concepte;

tehnica florii de lotus stimuleaza si dezvolta capacitati ale inteligentei lingvistice, ale inteligentei interpersonale, ale inteligentei intrapersonale, ale inteligentei sociale.

c. Metode de rezolvare de probleme prin stimularea creativitatii

Brainstorming-ul este o metoda interactiva de dezvoltare de idei ce rezulta din discutiile purtate între mai multi participanti, în cadrul careia fiecare vine cu o multime de sugestii. Rezultatul acestor discutii se soldeaza cu alegerea celei mai bune solutii de rezolvare a situatiei dezbatute;

 metoda asaltului de idei are drept scop emiterea unui numar cât mai mare de solutii, de idei, privind modul de rezolvare a unei probleme, în speranta ca, prin combinarea lor se va obtine solutia optima;

 calea de obtinere a acestor idei este aceea a stimularii creativitatii în cadrul grupului, într-o atmosfera lipsita de critica, neinhibatoare, rezultat al amânarii momentului evaluarii. Altfel spus, participantii sunt eliberati de orice constrângere, comunica fara teama ca vor spune ceva gresit sau nepotrivit, care va fi apreciat ca atare de catre ceilalti participanti;

 interesul metodei este acela de a da frâu liber imaginatiei, a ideilor neobisnuite si originale, a parerilor neconventionale, provocând o reactie în lant, constructiva, de creare a ideilor pe idei. În acest sens, o idee sau sugestie, aparent fara legatura cu problema în discutie, poate oferi premise aparitiei altor idei din partea celorlalti participanti;

 se desfasoara în cadrul unei reuniuni formate dintr-un grup de maxim 30 de persoane, de preferinta eterogen din punct de vedere al pregatirii, sub coordonarea unui moderator care îndeplineste rolul atât de animator cât si de mediator;

 durata optima este de 20-45 minute; specific acestei metode este si faptul ca ea cuprinde doua momente: unul de producere a ideilor si apoi momentul evaluarii acestora, faza aprecierilor critice.

Explozia stelara:

 este o metoda noua de dezvoltare a creativitatii, similara brainstorming-ului. Începe din centrul conceptului si se împrastie în afara, cu întrebari, asemeni exploziei stelare;

 se scrie ideea sau problema pe o foaie de hârtie si se însira cât mai multe întrebari care au legatura cu ea. Un bun punct de plecare îl constituie cele de tipul: Ce?, Cine?, Unde?, De ce?, Când?. Lista de întrebari initiale poate genera altele, neasteptate, care cer si o mai mare concentrare.;

 scopul metodei este de a obtine mai multe întrebari si astfel cât mai

multe conexiuni între concepte;

este o modalitate de stimulare a creativitatii individuale si de grup. Organizata în grup, metoda faciliteaza participarea întregului colectiv, stimuleaza crearea de întrebari la întrebari, asa cum brainstorming-ul dezvolta constructia de idei pe idei.

 etape:

• propunerea unei probleme;

• colectivul se poate organiza în grupuri preferentiale;

• grupurile lucreaza pentru a elabora o lista cu cât mai multe întrebari si cât mai diverse;

• comunicarea rezultatelor muncii de grup;

• evidentierea celor mai interesante întrebari si aprecierea muncii în echipa;

• facultativ se poate proceda si la elaborarea de raspunsuri la unele dintre întrebari.

Studiul de caz:

 reprezinta o metoda de confruntare directa a participantilor cu o situatie reala, autentica, luata drept exemplu tipic, reprezentativ pentru un set de situatii si evenimente problematice;

 etape:

• prezentarea cadrului general în care s-a produs evenimentul si a cazului respectiv;

• sesizarea nuantelor cazului concomitent cu întelegerea necesitatii rezolvarii lui de catre participanti;

• studiul individual al cazului propus;

• dezbaterea în grup a modurilor de solutionare a cazului;

• formularea concluziilor optime pe baza luarii unor decizii unanime

• evaluarea modului de rezolvare a situatiei-caz si evaluarea grupului de participanti; predictii asupra importantei retinerii modalitatilor de solutionare în vederea aplicarii lor la situatii similare.

Phillips 6/6:

 este o metoda similara brainstorming-ului si tehnicii 6/3/5, care se individualizeaza însa prin limitarea discutiei celor 6 participanti la 6 minute;

 are drept scop intensificare productiei creative, ca si în cazul tehnicii 6/3/5.

Tehnica 6/3/5 este asemanatoare brainstorming-ului:

 ideile noi se scriu pe foi de hârtie care circula între participanti; tehnica se numeste 6/3/5 pentru ca exista 6 membrii în grupul de lucru, care noteaza pe o foaie de hârtie câte 3 solutii fiecare, la o problema data, timp de 5 minute.

etape: împartirea clasei în grupe a câte 6 membrii fiecare;

• formularea problemei si explicarea modalitatii de lucru;

• desfasurarea activitatii în grup;

• analiza solutiilor si retinerea celor mai bune.

 are ca avantaje faptul ca ofera elevilor mai putin comunicativi

posibilitatea de a se exprima; stimuleaza constructia de idei pe idei;

 încurajeaza solidaritatea în grup si competitia între grupuri; are caracter formativ-educativ, dezvoltând spiritul de echipa cât si procesele psihice superioare.

Tehnica acvariului:

 permite furnizarea unui context în care participantii pot sa exerseze observatia care contribuie la dezvoltarea spiritului critic si a întelegerii diferentelor de opinie.

 etape:

• împartirea participantilor în doua grupuri care vor fi asezate ca doua cercuri concentrice;

• precizarea sarcinii sau temei discutiei;

• grupul interior este activat, discutând deschis sau lucrând;

• grupul din exterior asculta si observa ceea ce se discuta în cercul interior si interactiunile care au loc între membrii sai;

• grupul exterior prezinta grupului interior observatiile în legatura cu ceea ce s-a petrecut în timpul exercitiului;

• analiza comportamentului participantilor care au fost observati;

• rezumarea si oferirea feed-back-ului participantilor.

Controversa creativa:

 este o metoda în care profesorul pregateste pentru discutie una sau mai multe afirmatii care pot da nastere cel putin la doua puncte de vedere diferite si le supune discutiei grupului.

Patru colturi:

 este recomandata atunci când exista mai mult de doua pozitii în legatura cu problema discutata;

 se lanseaza problema, iar în functie de raspunsurile A, B, C sau D, elevii sunt trecuti în cele patru colturi ale clasei, corespunzatoare fiecarui raspuns. Elevii discuta între ei în interiorul propriului colt/grup. În final se încearca convertirea altor grupuri care sa renunte la pozitia initiala si sa accepte pozitia propusa, prin discutii argumentate;

 etape:

• prezentarea temei si a unor informatii generale;

• formarea unei pareri personale;

munca individuala a elevului pentru a-si exprima pozitia proprie;

elevii adopta fizic o pozitie clara (distributia în colturi);

• elevii asculta parerile colegilor si cântaresc sensurile care se construiesc în legatura cu problema discutata. Acum este importanta monitorizarea conversatiei, astfel încât sa se auda multe voci si din toate grupurile;

• elevii au posibilitatea de a-si schimba punctul de vedere si de a o face în public. Acestia trebuie sa-si articuleze ideile cu claritate, pentru a le putea comunica celorlalti si pentru a fi întelese.

• rezumarea pozitiei si argumentelor grupului si apoi redactarea unor lucrari scrise individuale (eseu de 5 minute).

Metoda Frisco:

 are la baza interpretarea din partea participantilor a unui rol specific, care sa acopere o anumita dimensiune a personalitatii, abordând o problema din mai multe perspective. Astfel, membrii grupului vor trebui sa joace, fiecare, pe rând, rolul conservatorului, exuberantului, pesimistului si optimistului;

 scopul metodei este de a identifica problemele complexe si dificile si de a le rezolva pe cai simple si eficiente;

 are la baza brainstorming-ul regizat si solicita din partea elevilor capacitati empatice, spirit critic, punând accentul pe stimularea gândirii, a imaginatiei si a creativitatii. etape:

• Etapa punerii problemei spre analiza;

• Etapa organizarii colectivului si stabilirea rolurilor;

• Etapa dezbaterii colective, când fiecare interpreteaza rolul ales si-si sustine punctul de vedere în acord cu acesta;

• Etapa sistematizarii ideilor emise si a concluziilor asupra solutiilor gasite.

Sinectica (synecticos = syn – a aduce împreuna + ecticos – elemente diverse), numita si metoda analogiilor sau metoda asociatiilor de idei:

 are în vedere stimularea creativitatii participantilor pentru formularea de idei si ipoteze, folosind rationamentul prin analogie;

 scopul sinecticii este de a elibera participantii de orice constrângeri si de a le îngadui sa-si exprime liber opiniile în legatura cu o problema pe care trebuie s-o abordeze dintr-o perspectiva noua;

 incita la dezvoltarea de idei inedite si originale si la asociatii de idei, mizând pe remarcabila capacitate a mintii umane de a face legaturi între elemente aparent irelevante.

 etape:

• Enuntarea problemei de catre profesor/elev;

Familiarizarea elevilor cu elementele cunoscute ale problemei;

Detasarea temporara a elevilor de elementele cunoscute ale problemei;

• Cautarea deliberata a irelevantei aparente, fapt care poate genera conexiuni surprinzatoare, neobisnuite;

• Potrivirea fortata a materialului irelevant descoperit cu problema discutata;

• Inventarierea cailor posibile de relationare dintre ideile aparent irelevante si elementele date ale problemei, prin producerea de idei noi.

Cubul:

 este o tehnica utilizata în munca de grup si se foloseste în cazul în care se doreste explorarea unui subiect, a unei situatii din mai multe perspective;

 se ofera astfel elevilor posibilitatea de a-si dezvolta competentele necesare unor abordari complexe si integratoare;

 etape:

• Realizarea unui cub pe ale carui fete se noteaza: descrie, compara, analizeaza, asociaza, aplica, argumenteaza.

• Anuntarea temei pusa în discutie;

• Împartirea elevilor în sase grupe, fiecare urmând sa examineze topica aleasa din perspectiva unei fete a cubului, astfel:

q Descrie: culorile, formele, marimile etc.

q Compara: Ce este asemanator si ce este diferit? ? Asociaza: La ce te îndeamna sa te gândesti? ? Analizeaza: Spune din ce este facut, din ce se compune etc? ? Aplica: Ce poti face cu el? Cum poate fi folosit? ? Argumenteaza pro sau contra. Ia atitudine si listeaza o serie de motive care vin în sprijinul afirmatiei tale.

Turul galeriei:

 se desfasoara în grupuri mici de trei sau patru elevi. Acestia lucreaza initial la o problema care se poate materializa într-un produs final, pe cât posibil pretându-se la abordari variate;

 produsele sunt expuse si apoi examinate si discutate de toti elevii clasei care fac turul galeriei;

 se iau notite, iar apoi grupurile îsi reexamineaza propriile produse prin comparatie cu celelalte si citesc comentariile facute pe produsul lor.

Linia valorica: este un exercitiu de exprimare a opiniilor si de investigare independenta; cuprinde urmatoarele etape:

Profesorul pune o întrebare la care raspunsurile pot fi gradate (da, nu, si da si nu);

• Elevii se gândesc la raspuns singuri si pot sa-l noteze pe o hârtie;

• Elevii se aliniaza apoi, alegându-si o pozitie care reflecta punctul lor de vedere. În interiorul propriului grup îsi pregatesc cu colegii argumente punctuale care le sustin propria pozitie;

• Fiecare grup pregateste o lista de argumente în sprijinul punctului lor de vedere;

• Fiecare grup îsi exprima punctul de vedere printr-un purtator de cuvânt.

• Aceasta strategie este menita sa-i ajute pe elevi sa-si pregateasca si sa-si prezinte argumentele, precum si sa-si asculte cu atentie colegii.

d. Metode pentru dezvoltarea abilitatilor de comunicare si relationare

Sinelg = sistem interactiv de notare pentru eficientizarea lecturii si gândirii:

 este o modalitate de codificare a textului care permite celui care învata sa citeasca si sa înteleaga în mod activ si pragmatic un anumit continut;

 ca metoda este tipica pentru etapa de realizare a sensului (învatare, comprehensiune): cunostintele anterioare ale elevilor evidentiate prin activitati specifice de evocare se folosesc ca baza de plecare pentru lectura / ascultarea textului. În timpul lecturii, elevii marcheaza în text: cunostintele confirmate de text (v); cele infirmate / contrazise (); cunostintele noi, neîntâlnite pâna acum (+); cunostintele incerte, confuze, care merita sa fie cercetate (?). Dupa lectura, informatiile se trec într-un tabel si se discuta în perechi sau grupuri, apoi se comunica profesorului care le centralizeaza într-un tabel similar pe tabla; cunostintele incerte pot ramâne ca tema de cercetare pentru lectiile urmatoare.

Stiu / Vreau sa stiu / Am învatat:

 este o metoda realizata cu grupuri mici sau cu întreaga clasa; etape:

• se trece în revista ceea ce stiu deja elevii despre o anumita tema si apoi se formuleaza întrebari la care se asteapta gasirea raspunsului în lectie;

• pentru a folosi aceasta metoda se cere la început elevilor sa formeze perechi si sa faca o lista cu tot ce stiu despre tema ce urmeaza a fi discutata;

• se construieste pe tabla un tabel cu rubricile: stiu (ce credem ca stim?), vreau sa stiu (ce vrem sa stim?), am învatat (ce am învatat?);

• se cere elevilor sa spuna ce au scris pe liste si se noteaza lucrurile cu care toata lumea este de acord, daca este posibil, pe categorii;

elevii formuleaza întrebari despre lucrurile de care nu sunt siguri. Aceste întrebari pot aparea în urma dezacordului privind unele detalii sau pot fi produse de curiozitatea elevilor. Ele se noteaza pe coloana din mijloc;

• se cere apoi elevilor sa citeasca textul, dupa care se va reveni asupra întrebarilor pe care le-au trecut în coloana Vreau sa stiu pentru a se trece raspunsul lor în coloana Am învatat;

• în continuare sunt întrebati elevii ce alte informatii au gasit în text, în legatura cu care nu au pus întrebari la început si sunt trecute si acestea în ultima coloana;

• daca exista întrebari fara raspuns, sunt discutate cu elevii sursele de unde ar putea gasi informatii. În final, se revine la tabelul scris pe tabla si se decid ce au învatat din lectie. Unele întrebari s-ar putea sa ramâna fara raspuns si s-ar putea sa apara întrebari noi. În acest caz, ele pot fi folosite ca punct de plecare pentru investigatii ulterioare.

Jurnalul cu dubla intrare:

 este o metoda prin care cititorii stabilesc o legatura strânsa între text si propria lor curiozitate si experienta. Acest jurnal este deosebit de util în situatii în care au de citit texte mai lungi, în afara clasei;

 pentru a face un asemenea jurnal, elevii împart o pagina în doua, tragând o linie verticala, cu creionul. În partea stânga li se va cere sa noteze un pasaj sau o imagine din text care i-a impresionat în mod deosebit pentru ca le-a amintit de o experienta personala, pentru ca ia surprins, pentru ca nu sunt de acord cu autorul, sau pentru ca o considera relevanta pentru stilul sau tehnica autorului. În partea dreapta li se va cere sa comenteze acel pasaj: De ce l-au notat? La ce i-a facut sa se gândeasca? Ce întrebare au în legatura cu acel fragment? De ce i-a intrigat? Pe masura ce citesc, elevii se opresc din lectura si noteaza în jurnal. Unii profesori cer un numar minim de fragmente comentate, în functie de dimensiunile textului;

 dupa ce elevii au realizat lectura textului, jurnalul poate fi util în faza de reflectie, daca profesorul revine la text, cerându-le elevilor sa spuna ce comentarii au facut în legatura cu pasaje diverse (si profesorul ar trebui sa fi facut comentarii, pentru a atrage atentia asupra unor parti din text pe care tine neaparat sa le discute cu elevii).

Eseul de cinci minute:

 se foloseste la sfârsitul orei, pentru a-i ajuta pe elevi sa-si adune ideile legate de tema lectiei si pentru a-i da profesorului o idee mai clara despre ceea ce s-a întâmplat, în plan intelectual, în acea ora;

 se cer elevilor doua lucruri: sa scrie un lucru pe care l-au învatat din lectia respectiva si sa formuleze o întrebare pe care o mai retin în legatura cu aceasta;

 profesorul strânge eseurile de îndata ce elevii le-au terminat de scris si le foloseste pentru a-si planifica la aceeasi clasa lectia urmatoare.

Ciorchinele:

 este o metoda de brainstorming neliniara care stimuleaza gasirea conexiunilor dintre idei; poate fi utilizat atât în evocare prin inventarierea cunostintelor elevilor, cât si în etapa de reflectie;

 etape:

• se scrie un cuvânt / tema în mijlocul tablei sau a foii de hârtie;

• se noteaza în jurul acestuia toate ideile, sintagmele sau cunostintele care vin în minte în legatura cu tema respectiva, tragându-se linii între acestea si cuvântul initial;

• pe masura ce se scriu cuvintele, ideile noi, se trag linii între cele care par a fi conectate;

• activitatea se opreste când se epuizeaza toate ideile sau când s-a atins limita de timp acordata.

 etapele pot fi precedate de brainstorming în grupuri mici sau în perechi. În acest fel, se îmbogatesc si se sintetizeaza cunostintele. Rezultatele grupurilor se comunica profesorului care le noteaza la tabla într-un ciorchine fara a le comenta sau judeca. În etapa finala a lectiei, ciorchinele poate fi reorganizat utilizându-se anumite concepte supraordonate gasite de elevi sau de profesor.

Termeni cheie / Termeni dati în avans:

 profesorul poate alege patru sau cinci termeni cheie dintr-un text, pe care sa-i scrie pe tabla; elevii, în perechi, au cinci minute la dispozitie pentru a decide, prin brainstorming, ce relatie poate exista între acesti termeni, cum vor fi pusi în relatie – cronologic, sau pentru a explica

un proces stiintific – în textul pe care urmeaza sa-l citeasca;

 când perechile au ajuns la o concluzie privind relatia dintre termeni, profesorul le cere sa citeasca textul cu atentie, pentru a vedea daca termenii apar aici în relatia pe care au anticipat-o ei. O modalitate de a lega termenii este prin scrierea unei scurte povestiri în care sa apara toti termenii;

 pentru ca anticipatiile elevilor sa nu prevada în întregime textul lectiei se impune ca termenii sa fie suficient de vagi, sau unul dintre ei sa conduca imaginatia pe o pista gresita.

 e. Metode de cercetare în grup Proiectul:

 este o activitate mai ampla decât investigatia care începe în clasa prin definirea si întelegerea sarcinii (eventual prin începerea rezolvarii acesteia), se continua acasa pe parcursul a câtorva zile sau saptamâni (timp în care elevul are permanente consultari cu profesorul) si se încheie tot în clasa, prin prezentarea în fata colegilor a unui raport asupra rezultatelor obtinute si, daca este cazul, a produsului final;

 proiectul poate fi individual sau de grup;

 titlul sau tema vor fi alese de catre profesor în functie de anumite criterii:

• elevii trebuie sa aiba un anumit interes pentru subiectul respectiv;

• trebuie sa cunoasca dinainte unde îsi pot gasi resurse materiale;

• sa fie nerabdatori în a crea un produs de care sa fie mândri;

• sa nu aleaga subiectul din carti vechi sau sa urmeze rutina din clasa; capacitatile si competentele care se evalueaza în timpul realizarii unui proiect sunt: metodele de lucru; utilizarea corespunzatoare a bibliografiei; utilizarea corespunzatoare a materialelor si echipamentului; corectitudinea / acuratetea tehnica; generalizarea problemei; organizarea ideilor si materialelor într-un raport; calitatea prezentarii.

Portofoliul:

 reprezinta o colectie de informatii despre o anumita tema obtinut

printr-o varietate de metode si tehnici de catre elev.

4. MIJLOACE DIDACTICE SI SUPORTURI TEHNICE DE INSTRUIRE:

ROL, FUNCTII, VALENTE FORMATIVE

 Mijloacele didactice reprezinta ansamblul instrumentelor materiale, naturale tehnice, selectate si adaptate pedagogic la nivelul metodelor si a procedeelor de instruire pentru realizarea mai eficienta a sarcinilor proiectate la nivelul activitatii instructiv-educative. Valoarea lor depinde de calitatile pedagogice angajate în masura în care ele sunt simultan sau succesiv: purtatoare de informatii semnificative; puncte de sprijin material necesar pentru activarea deplina a metodelor alese; resurse practice, disponibile sa diminueze sau chiar sa anuleze verbalismul propriu metodelor traditionale. Mijloacele didactice intervin ca instrumente subordonate actiunii imprimate la nivelul metodelor de învatamânt, pe baza unui ansamblu de procedee operationale. ? Dupa I. Cerghit, clasificarea mijloacelor didactice este urmatoarea:

Mijloace didactice informativ-demonstrative:

• instrumente informative naturale: ierbar, insectar, metale, roci;

• instrumente tehnice: obiecte tehnice, instalatii tehnice;

• instrumente elaborate ca substitute ale realitatii de tip tridimensional, bidimensional sau de tip simbolic.

Mijloace didactice de exersare-formare a deprinderilor:

• instrumente gen jocuri tehnice;

• instrumente de: laborator, cabinet, atelier, lot scolar. Mijloace didactice de rationalizare a timpului didactic:

• instrumente gen: harta contur, sabloane didactice, stampile didactice, grile;

• instrumente gen: tabla electronica, dispozitive automate de instruire. Mijloace didactice de evaluare a rezultatelor:

• teste docimologice, grile de masurare-apreciere a activitatii; • sabloane pentru evaluare, instalatii de evaluare.

? Baza lor de sustinere senzoriala ofera un alt criteriu de clasificare: mijloace didactice vizuale:

• imagini, ilustrate, proiectii fixe; mijloace didactice sonore:

• radio, casetofoane, magnetofoane, discuri; mijloace didactice audio-vizuale:

• filme, televiziune, casete video, DVD.

 Valoarea psihopedagogica a mijloacelor audio-vizuale se releva mai usor prin repetarea lor la diversitatea variantelor de instruire. Deoarece se stie ca în afara situatiei clasice de instruire profesor-elev sunt posibile si altele, absenta codului în comunicarea audio-vizuala este un avantaj ce face posibila folosirea variantei pe toate treptele de scolaritate. Analiza comparativa a variantelor de instruire releva atât avantajele cât si dezavantajele fiecareia, ceea ce impune utilizarea alternativa a tuturor în functie de împrejurari. Mijloacelor didactice le sunt atribuite urmatoarele caracteristici:

• sprijina cunoasterea aspectelor realitatii inaccesibile mai mult sau mai putin, de a media învatarea, în general;

• ofera, vehiculeaza informatii variate, în forme diverse;

• realizeaza mai eficient obiectivele concrete, ca resurse practice, de activizare a metodelor didactice;

• reflecta patrunderea în domeniu a nivelului dezvoltarii stiintei si tehnicii, de la obiectele naturale initial utilizate, pâna la mijloacele audio-vizuale si sistemele multimedia de astazi;

• reprezinta o resursa materiala prin esenta, dar prin functionalitatea îndeplinita devin instrumente ale profesorului sau elevului, devin tehnici de învatare activa.

Functiile mijloacelor de învatamânt:

• functia informativa, de comunicare ofera informatii asupra obiectelor, fenomenelor, proceselor greu accesibile, pot prezenta fenomenele static sau dinamic, evidentiaza elementele esentiale, ofera sarcini de rezolvat si puncte de sprijin, asigura conexiunea inversa sau posibilitatea de revenire, pentru aprofundare sau comparare;

• functia formativ-educativa sprijina antrenarea calitativa a proceselor cognitive în formarea capacitatilor intelectuale, antreneaza realizarea obiectivelor afectiv - atitudinale (receptarea, convingerea, trairea, motivatia, interesul, valorizarea) si a celor psihomotorii (deprinderi de cautare si mânuire, de rezolvare independenta, de organizare, de adaptare, de reglare);

• functia de activizare a elevilor în predare-învatare: prin stimularea spiritului de observatie, a curiozitatii si interesului, prin orientarea efortului cognitiv, a participarii active, afirmarea initiativei sau a creativitatii în interpretare, prin sustinerea ilustrativ-demonstrativa a învatarii independente sau în grup;

• functia organizatorica prin: sprijinirea rationalizarii efortului si a timpului în învatare, combaterea supraîncarcarii, combaterea monotoniei si oboselii, structurarea stilului de învatare, atât pentru elevi, cât si pentru profesori;

• implicarea în perfectionarea relatiilor profesor-elevi în timpul predarii-învatarii-evaluarii;

• sprijinirea profesorului în verificarea realizarii unor rezultate ale învatarii.

Valente formative ale mijloacelor de învatamânt

• acestea se releva în conditii experimentale, cu prilejul folosirii lor de catre subiecti în procesul de formare a deprinderilor si priceperilor. Didactica experimentala are în vedere permanent atributul de a evalua modificarile obiectului educatiei si prin aceasta, eficienta mijloacelor de învatamânt, ducând la alegerea celor mai adecvate pentru realizarea obiectivelor operationale;

• mijloacele de învatamânt contribuie nu numai la optimizarea randamentului scolar al elevului, dar si la dezvoltarea capacitatii acestuia de a înregistra, prelucra si interpreta mesajul informational emis de obiectul stimul; totodata amelioreaza operatiile perceptive de fixare, de explorare, de comparare, precum si caracterul rational al actiunilor perceptive;

• asimilarea si consolidarea structurilor perceptive operatorii necesita organizarea experientei senzoriale, motorii sau psihointelectuale a elevilor, ceea ce mijloacele de învatamânt sunt capabile sa ofere (D. Herlo).

Valoarea pedagogica a fiecarui mijloc de învatamânt este conditionata de factori diferiti:

• nivelul motivatiei scolare;

• nivelul cunostintelor anterioare actului de asimilare a noilor informatii;

• capacitatea psihointelectuala generala a elevului;

• modul de structurare al curriculum-ului;

• caracterul relevant, sistematic si logic al ideilor de desprins si de asimilat;

• caracterul activ si complementar al predarii-învatarii;

• marirea densitatii informatiei transmisa în unitatea de timp;

• adresabilitate larga;

• verificarea activitatii mintale a elevului, asigurarea feedback-ului, a repetitiei si exersarii.

Cresterea eficientei procesului de predare-învatare are ca substrat asigurarea interactivitatii profesor – elev - mijloc de învatamânt prin:

• aprofundarea proceselor de analiza-sinteza;

• clarificarea aspectelor putin sesizate prin utilizarea mijloacelor didactice;

• asigurarea întelegerii de catre elevi si formarii la acestia a unei viziuni de ansamblu asupra celor receptate;

• integrarea noilor cunostinte în sistemul cognitiv al elevului;

• formarea unor competente stabile (D. Herlo).

6. INSTRUIREA ASISTATA DE CALCULATOR – DIRECTIE

STRATEGICA ÎN PERFECTIONAREA METODOLOGIEI SI

TEHNOLOGIEI INSTRUIRII

Definire:

• instruirea si autoinstruirea asistata de calculator se refera la utilizarea calculatorului în procesul de învatamânt, în scopuri didactice;

• introducerea calculatorului presupune: o linie didactica bine precizata, cu orientari pedagogice, psihologice si metodice; cadre didactice cu pregatirea necesara.

Conditii pentru difuziunea instruirii asistate de calculator în practica scolara:

• adaptarea educatiei la necesitatile actuale si de perspectiva ale societatii;

• îmbogatirea si modernizarea permanenta a sistemului metodelor de învatamânt;

• realizarea de progrese în domeniul informaticii, al calculatoarelor si al tehnologiilor de comunicare.

Necesitatea existentei unui program de instruire:

• este un produs pedagogic, rezultatul programarii pedagogice;

• programul de instruire urmeaza sa fie transpus într-un program – computer, care reprezinta un program informatic:

 produsele informatice (care sunt produse intelectuale) sunt numite

software;

 aparatura electronica este numita hardware;

 elaborarea lectiilor si a celorlalte forme de organizare a activitatii este numita courseware.

Directii de activitate în legatura cu instruirea asistata de calculator:

• învatamântul de informatica;

• programarea pedagogica a continutului, a materialului de studiat si a activitatii elevului în legatura cu acel continut;

• elaborarea programului – computer;

• abordarea si solutionarea problemelor legate de hardware. Importanta introducerii calculatorului în scoala:

• reprezinta o strategie de lucru a profesorului si a elevilor de tip interactiv, un nou mod de concepere a instruirii si învatarii;

• se insereaza în contextul învatamântului pe clase si lectii;

• simuleaza procese si fenomene complexe pe car nici un alt mijloc didactic nu le poate pune atât de bine în evidenta;

• construieste contexte pentru aplicatii ale conceptelor, oferind celor ce studiaza si limbajul cu ajutorul caruia ei îsi pot descrie propria activitate.

Facilitati oferite de utilizarea calculatorului:

• simularea unor procese si fenomene în miscare prin imagini animate;

• crearea de situatii – problema cu valoare stimulativa si motivationala pentru elevi;

• îmbunatatirea procesului de conexiune inversa;

• desfasurarea de activitati diferentiate pe grupe de nivel;

• desfasurarea de activitati de autoinstruire;

• desfasurarea de activitati de autotestare;

• desfasurarea de activitati recapitulative;

• organizarea de jocuri didactice în scopul aprofundarii cunostintelor si abilitatilor.

Meritul deosebit al instruirii asistate de calculator consta în faptul ca presupune participarea activa a elevilor în procesul de predare – învatare si ca permite dezvoltarea intelectuala a acestora, adecvata ritmului lor de lucru.

ANEXA 1

A. DIAGRAMA CAUZELOR SI EFECTELOR:

B. FLOAREA DE LOTUS:

Bibliografie:

1. Bocos, M., Instruire interactiva, Cluj-Napoca, Editura PUC, 2002.

2. Cerghit, I., Metode de învatamânt, Editia a III-a, Bucuresti, EDP, 1997.

3. Cerghit, I., Neacsu, I. Metodologia activitatii didactice, Bucuresti, EDP, 1982.

4. Chis, V., Pedagogia contemporana. Pedagogia pentru competente, Cluj-Napoca, Editura Casa Cartii de Stiinta, 2005.

5. Cretu, C., Instruirea asistata de calculator. Experiente si perspective, Iasi, Editura Spiru Haret, 1994.

6. Herlo, D., Metodologie educationala, Arad, Editura UAV, 2002.

7. Ilica, A., Comunicare si lectura, Arad, Editura UAV, 2005.

8. Ionescu, M., Instructie si educatie, Cluj-Napoca, Editura PUC, 2003.

9. Moise, C., Metode de învatamânt, Iasi, Editura Polirom, 1998.

BAN ANA-MARIA, institutor,

 Liceul Pedagogic „DimitrieTichindeal” Arad

X. RELATII SI INTERACTIUNI EDUCATIONALE

7. Definirea si analiza conceptului de relatie educationala

8. Relatii si interactiuni educationale în clasa de elevi

9. Caracteristicile demersului de “influenta educationala” în învatamântul primar

10. Atractia interpersonala în clasa de elevi

11. Comunicarea interpersonala

12. Climatul educational în clasa de elevi

1. DEFINIREA SI ANALIZA CONCEPTULUI DE RELATIE

EDUCATIONALA

? Relatie educationala Definitie:

• prin relatie educationala se întelege o relatie directa ce se stabileste în procesul educativ între educator si educat. Este o relatie reciproca dintre diversi factori educativi (diriginte, profesori, psiholog, parinte, colectiv de elevi) în scopul realizarii unei influente favorabile în procesul educatiei, astfel încât sa se asigure conditii optime pentru dezvoltarea personalitatii elevului si pentru înlesnirea procesului de autocunoastere. Are un caracter organizat, pe baza unui sistem educativ bine conceput. Este o veriga indispensabila procesului educativ, constituind motorul acestui proces. Multitudinea si calitatea relatiilor educationale conditioneaza dezvoltarea personalitatii individuale si formarea unor colective puternice. Orice relatie între oameni ,între grupuri are si un sens educativ.

• procesul de învatamânt genereaza un ansamblu de relatii educationale. Orice interactiune este purtatoare de atitudini, iar acestea se exprima prin modul în care educatorul interactioneaza cu elevii, dar si prin modul în care elevii interactioneaza între ei.

Tipuri de relatii educationale:

• relatii intragrupale: raporturile ce se stabilesc în interiorul unui grup educational între: educator – elev / elevi; elev / elevi – elev / elevi;

• relatii intergrupale: raporturi stabilite între membrii unor grupuri diferite (grup - grup). Adeseori grupul de elevi interactioneaza cu alte grupuri mai mult sau mai putin asemanatoare, la nivelul scolii sau în mediul extrascolar.

Caracteristicile relatiilor educationale:

• au caracterul unor conexiuni inverse, manifestându-se în dublu sens. De exemplu relatia elev – grup poate fi privita dinspre elev spre grup, dar si invers dinspre grup spre elev. Fiecare categorie de relatii are caracteristici proprii ,dar se conditioneaza si se influenteaza reciproc cu celelalte;

• sunt multidimensionale adica sunt de natura pedagogica , psihologica, sociologica si îsi au originea în natura procesului pedagogic, ca tip de activitate caracterizat prin interactiunea multipla a unor factori umani individuali sau în grupuri;

• determina constituirea unui climat psihosocial care poate favoriza sau, dimpotriva poate împiedica obtinerea rezultatelor dorite. Aceasta ambianta sau climat al clasei reprezinta expresia atitudinilor emotionale fata de învatare, conditionând o serie de aspecte ale procesului de învatare: influenteaza modul de organizare si conducere a grupului de elevi, strategiile de lucru pentru care se opteaza si mai ales activitatea de învatare a elevilor.

2. RELATII SI INTERACTIUNI EDUCATIONALE ÎN CLASA DE

ELEVI

 Elevul nu este o fiinta izolata, el face parte dintr-o clasa scolara, iar însusirea de cunostinte, priceperi si deprinderi, formarea de capacitati are loc în conditiile existentei permanente a elevului în cadrul unui grup social – clasa scolara – care poate sa favorizeze, dar si sa defavorizeze atât procesul de informare cât si cel de formare a lui. Elevul, ca si adultul, se comporta diferit în anumite grupuri sociale. ? Relatii educationale în clasa de elevi

Importanta cunoasterii relatiilor de la nivelul clasei:

• elevii unei clase se influenteaza reciproc, iar influenta se resimte în cantitatea si calitatea învatarii;

• s-a observat ca actiunea colectiva a grupului în mai multe privinte da rezultate superioare activitatilor individuale. Cunoscând bine manifestarile de grup, învatatorul îsi poate ridica substantial calitatea muncii lui. El se poate folosi de grup pentru a influenta si schimba atitudinea, comportamentul unor elevi în sensul dorit;

• daca scoala traditionala a avut atitudine reticenta si chiar a descurajat cooperarea între elevi, pedagogii contemporani o favorizeaza, deoarece grupul mediaza relatia dintre învatator si elevi.

Relatii educationale la nivelul clasei, vazuta ca un grup primar:

Clasa de elevi poate fi considerata un grup primar, în care membri ei au aceleasi valori, scopuri si standarde de comportament si în care sunt posibile contacte interpersonale, deoarece :

• sunt frecvente interactiunile de tip „fata în fata”;

• clasa poseda structuri ce-i confera stabilitate;

• clasa tinde sa atinga anumite scopuri;

• membrii clasei se percep ca facând parte din grup, iar elevii din alte clase îi indentifica pe baza acestei aparente.

Relatii educationale la nivelul clasei, vazuta ca un grup social specific:

Clasa scolara este un grup social specific, cu structura si roluri clare, ce mediaza în timp schimbari cognitive fundamentale la nivelul fiecarui membru, deoarece constituie :

• cadrul psihosocial al activitatii de învatare;

• un mediu de comunicare si socializare.

Relatii educationale la nivelul clasei, raportate la cadrul organizational:

• în clasa de elevi activitatea se poate desfasura frontal, individual, pe grupe sau în echipa. În functie de scopul urmarit, învatatorul poate alege cum îsi va organiza colectivul de elevi. Sarcina comuna da nastere unor modele actionale care au specific propriu, face sa apara traditii, coduri, valori, norme, si mai ales pot influenta activitatea de învatare si performantele elevilor;

• copilul cauta si poate gasi afectiune din partea învatatorului si a celor de o vârsta cu el. Se dezvolta sentimentul de apartenenta, atât de necesar echilibrului si sanatatii psihice a copilului si tot în cadrul grupului sau va gasi si recunoasterea capacitatilor sale, va avea primele succese;

• în timpul pauzelor, copiii formeaza mici grupulete si îsi petrec vremea mai mult împreuna, jucându-se. Contactele acestea de grup sunt în majoritate pasnice, rareori au caracter de ostilitate. Aceste grupuri se constituie dupa anumite criterii de preferinta, relatiile dintre membri înca nu sunt consolidate.

? Relatii interpersonale:

Tipuri de relatii fundamentale socioafective:

 relatii de atractie (simpatie), de respingere (antipatie) si de indiferenta. Unele dintre ele se refera la atitudinea elevului fata de colegii sai (sentimente de simpatie, antipatie, indiferenta), în timp ce altele au în vedere modul în care ceilalti colegi din clasa raspund sentimentelor sale;

 în functie de relatiile interpersonale în cadrul grupului scolar apar lideri informali si neoficiali. Ei exercita, de regula, aceleasi functii referitoare la îndeplinirea sarcinilor si mentinerea coeziunii grupului, dar în alt mod si prin alte mijloace decât liderii formali sau oficiali. De aici, numeroase deosebiri si contradictii care pot sa apara între cele doua categorii de lideri, fenomene care duc deseori la victoria liderilor informali în cadrul colectivelor scolare.

Relatiile interpersonale influenteaza personalitatea elevilor:

 relatii unilaterale: în functie de cele trei tipuri de relatii socioafective, putem spune ca exista copii preferati (populari) de majoritatea colegilor, copii respinsi de cei mai multi (izolati), iar altii sunt priviti cu indiferenta, câteodata fiind acceptati, alta data respinsi. Preferintele sau respingerile nu sunt reciproce. Cei ce cauta apropierea de un copil popular nu sunt neaparat cautati la rândul lor de acesta;

 relatii bilaterale: între doi elevi exista relatii afective preferentiale ele putând fi biunivoce (A îl prefera pe B si invers) sau contrarii (A îl prefera pe B, dar B îl respinge pe A).

La nivel de grup relatiile interpersonale dintre elevi se pot constitui în structuri interpersonale:

 structuri predominant pozitive, în sensul ca toate relatiile au un asemenea caracter, adica se poate vorbi despre cunoasterea autentica si profunda, bazata pe surprinderea elementelor comportamentale esentiale; comunicarea este libera si deschisa între parteneri; exista un numar mare de preferinte reciproce; se manifesta cooperare si competitie; are loc acomodare interpersonala;

 structuri predominant negative, în sensul ca majoritatea relatiilor interpersonale au astfel de orientari: o cunoastere superficiala, bazata pe aparente, o comunicare scurt-circuitata de blocaje, bruiaje si distorsiuni ale informatiilor, un numar mare de respingeri reciproce sau de elevi izolati, relatii conflictuale între membrii grupului.

? Relatiile intragrupale

Relatia educator – elevi constituie cea mai importanta categorie de relatii educationale, deoarece, într-o anumita masura, le influenteaza si le conditioneaza pe celelalte:

 sunt în special relatii de munca, ceea ce le confera o puternica influenta asupra modului de desfasurare a activitatii si a rezultatelor acesteia;

 sunt relatii „asimetrice” adica partenerii au vârste diferite, au o pregatire si o cultura generala de nivel diferit, experienta de viata a educatorului este mai îndelungata si mai vasta, educatorul îi învata pe elevi, iar elevii urmeaza modelul educatorului, învatând de la el;

 reproduce la scara mica relatia sociala dintre generatii. Generatia adulta trebuie sa manifeste grija si responsabilitate pentru pregatirea/formarea generatiei tinere, ajutându-i sa preia si sa dezvolte experienta generatiilor dinaintea ei, altfel nu se poate produce progresul societatii;

 este influentata nu numai de stilul de munca al educatorului, ci si de trasaturile de personalitate ale acestuia, care îsi vor dobândi valoarea de „modele” oferite partenerilor de educatie.

Umanizarea si personalizarea interactiunii educationale implica restructurari substantiale ale rolului didactic:

 profesorul nu mai este doar persoana care propune continuturi, da lectii, formuleaza sarcini, ci stimuleaza si întretine activismul investigator al elevului, creeaza conditiile necesare ca el sa se comporte într-un anume fel, sa descopere si sa-si puna probleme;

 se orienteaza catre specificul intereselor si capacitatilor elevului, este atent la realizarile si creatiile acestuia. Educatorii trebuie sa posede calitatile necesare centrarii cu precadere pe asteptarile, cererile, trebuintele si interesele elevilor;

 cadrul didactic trebuie sa fie capabil de a se dedubla si de a lucra din perspectiva sa si a grupului, sa aiba capacitatea de a intui caracteristicile de ordin interpersonal ale elevilor, capacitatea de percepere adecvata a relatiilor preferentiale dintre elevi , de anticipare a atitudinilor sociale ale elevilor în raport cu situatiile educationale viitoare.

? Relatia profesor-elev Clasificare:

a. În functie de accentul care s-a pus pe unul sau altul dintre subiecti:

• Magistrocentrismul:

 apartine pedagogiei traditionale si are la baza o conceptie autoritarista (educatorul impune elevului un sistem de cerinte si obligatii carora el trebuie sa i se supuna neconditionat);

 aceasta tendinta se axeaza în exclusivitate pe autoritatea educatorului si promoveaza o comunicare unidirectionala, de la educator la educat, punând accentul pe influentele exterioare ce se exercita asupra elevului, neluând în considerare clasa reteaua ei complexa de comunicatie.

• Pedocentrismul:

 a aparut odata cu orientarea educatiei libere, ea îmbracând forma liberalismului pedagogic;

 pune accent pe libertatea deplina a elevului, în sensul ca trebuie sa i se creeze toate conditiile în vederea unei dezvoltari spontane, fara nici un fel de constrângere sau dirijare exterioara;

• pedagogia contemporana a încercat sa depaseasca opozitia dintre cele doua tendinte extreme, prin abordarea relatiilor educationale din perspectiva datelor furnizate de stiintele comunicarii sociologiei si psihologiei sociale. Specialistii au ajuns la concluzia ca aceste relatii trebuie privite si analizate în contextul întregului proces al activitatii educative.

b. Din punct de vedere psiho-social:

1. Relatiile pedagogice specifice nivelului informal; 2. Relatiile pedagogice specifice nivelului formal:

• sunt influentate de statutul învatatorului si de rolul sau (planificarea si proiectarea activitatii didactice, transmiterea cunostintelor, stimularea învatarii, evaluarea rezultatelor scolare); aceste tipuri de relatii educationale au un caracter predominant rational, fiind vorba de relatii de munca propriu zisa, care se constituie în activitatile de cunoastere si învatare; la nivel formal se structureaza doua tipuri principale de relatii învatator-elevi : relatii de comunicare si relatii de conducere.

Relatiile de comunicare pot fi:

• de transmitere de informatii, de solicitare a unei cerinte, de raspuns, de reactie, de exprimare a unor stari afective;

• din punctul de vedere al directiilor în care se realizeaza comunicarea exista: relatii unidirectionale desfasurate pe directia învatatori-elevi în care se impune dominanta formala a educatorului ;

 relatii bidirectionale în cadrul carora comunicarea se produce atât din partea învatatorului cât si din partea elevului;

 relatii multidirectionale în cadrul carora învatatorul înceteaza a mai fi singura persoana transmitatoare de informatie referitoare la noile continuturi.

Relatiile de conducere a activitatii didactice pot fi de patru tipuri:

 autocratice – presupune o dominare totala din partea învatatorului, care înabusa initiativa, independenta si creativitatea elevilor;

 liberale (îngaduitoare) – învatatorul nu mai are rolul conducator în procesul educatiei ci se subordoneaza intereselor si initiativelor elevilor;

 nondirecte – rolul învatatorului nu presupune interventia de nici un fel în procesul educatiei, ci crearea unei atmosfere de încredere în care elevul sa descopere drumul si directiile sale de actiune;

 democratice – tendinta învatatorului de a se integra în climatul clasei,

de a se identifica cu viata si activitatea elevilor.

? Relatia elev – elevi

Activitatea de învatare se desfasoara într-un cadru institutionalizat, se formeaza grupuri de elevi, ceea ce determina aparitia unor multiple relatii elev – elev ; elev – elevi ; elevi - elev ; elevi - elevi. Aceste relatii sunt generate de nevoia de comunicare între individ si grupul caruia îi apartine, la care se adauga relatii de conlucrare, de conducere / subordonare, precum si relatii socio – afective. Relatiile în cadrul grupului: a. Tipuri de relatii:

• relatiile de comunicare în cadrul grupului au ca obiect diferite situatii si aspecte ale vietii si activitatii fiecaruia. Se transmit informatii, solicitari adresate colegilor, raspunsuri la aceste solicitari, corectari, aprecieri, încurajari sau dimpotriva nemultumiri sau dezamagiri. Absenta sau deficienta în comunicare se afla la originea tensiunilor ce se manifesta în grup;

• relatie de conducere exercitata fie de o singura persoana, fie de un subgrup. Ca urmare, fiecare membru al grupului se va afla într-o relatie de subordonare fata de persoana sau subgrupul conducator. b. Caracteristici:

• relatia elev – elev are un predominant caracter psihologic, bazându-se pe o cunoastere reciproca si pe activitatea comuna;

• interactiunea dintre elevi apare sub forma unor relatii interpersonale constiente care se realizeaza în mod nemijlocit. Îndeplinirea de catre elevi a unor sarcini si activitati comune presupune existenta unor relatii de interdependenta;

• în cadrul grupului educational exista întotdeauna si aspecte emotional – afective, ca si momente de tensiune si conflict, deoarece viata în grup dezvolta norme, valori, convingeri care exercita atât influente cât si convingeri asupra elevilor. În consecinta personalitatea elevului se manifesta în interdependenta cu viata grupului din care face parte, cu normele si valorile pe care acestea le dezvolta;

• în cadrul clasei exista un lider formal, care trebuie sa respecte cerintele scolare, acestea fiind impuse de educator, dar exista si un lider informal, care poate sustine sau nu actiunile liderului formal. În cazul in care cei doi se afla în opozitie se exercita o influenta negativa asupra membrilor grupului. În orice grup statutele membrilor sunt diferite si chiar ierarhizate, rolul fiecaruia se interfereaza cu al celorlalti influentând caracteristicile grupului;

• cooperarea dintre elevi favorizeaza relatiile si schimburile dintre ei, stimuleaza întelegerea si acceptarea reciproca, precum si efortul comun în realizarea sarcinilor de învatare sau extradidactice. Constituirea unui grup bazat pe competitie poate avea efecte negative atât pe plan individual, ducând la insecuritate personala în grup, cât si în planul grupului, delimitându-i coeziunea. Bineînteles ca cele doua situatii nu trebuie puse în opozitie, cel mai corect mod de actiune este

de a folosi tehnici de cooperare prin competitie si nu în opozitie cu acestea.

• relatiile interpersonale lasa urme adânci în personalitatea elevilor care pot fi clasificati în trei categorii: activi, care accepta relatiile din clasa; cei care participa constiincios la activitate, dar fara initiativa, fara a se implica în formarea relatiilor de grup; cei care participa din obligatie la activitate si se adapteaza pasiv la relatiile de grup.

? Relatiile intergrupale

Relatiile se stabilesc între diferite clase din cadrul colectivului unei scoli sau chiar cu clase din scoli diferite:

• aceste relatii se pot manifesta în plan vertical (cu o clasa mai mica sau mai mare decât clasa initiatoare) sau în plan orizontal, adica la nivelul claselor paralele;

• între grupurile unor clase diferite pot aparea relatii de concurenta, dar uneori si de cooperare;

• de asemenea, în cadrul scolii, un grup poate reprezenta un model, un nivel de aspiratie pentru un alt grup.

? Clasificarea relatiilor interpersonale Într-o prima clasificare au fost identificate :

• relatii de acomodare prin care membrii grupului îsi regleaza comportamentele;

• relatii de asimilare care constau în transferarea unor informatii, puncte de vedere, atitudini si comportamente de la o persoana la alta;

• relatii de stratificare : ierarhia statutelor structureaza componenta grupului;

• relatii de alienare: neputând desfasura interactiuni reciproce, unii membrii ai grupului manifesta tendinte de izolare.

O alta clasificare identifica: relatii de comunicare, afective, de dominare sau de conducere.

Jean Piaget distinge: relatii intelectuale, relatii afective, relatii morale.

Alte modele taxonomice le grupeaza în: relatii verbale, de comunicare, afective, voluntare.

În functie de nevoile si trebuintele psihologice pe care le resimt elevii atunci când se raporteaza unii la altii:

• de intercunoastere:

 se refera la nevoia de a dispune de informatii cu privire la celalalt, la personalitatea lui. Când învatatorul detine informatii consistente despre elevii sai, iar elevii despre ceilalti colegi , dinamica interactiunilor este mai consistenta ,iar când informatiile sunt limitate, posibilitatea instaurarii neîncrederii între parteneri devine mai mare;

 în grupul educational elevii actioneaza împreuna în procesul de instruire, se cunosc reciproc. Ei nu doar comunica ci si îsi împartasesc ideile , gândurile, sentimentele.

• de intercomunicare:

 prin comunicare se realizeaza un schimb de informatii cognitive, afective, comportamentale. Aceste relatii apar ca o rezultanta a ceea ce simt subiectii atunci când intra în interactiune. În clasa au loc numeroase schimburi de mesaje;

 în cadrul grupului educational, foarte important pentru procesul instructiv-educativ este sa se ajunga la o comunicare prin antrenarea cât mai multor elevi în acest proces.

 cea mai eficienta este comunicarea de tipul „fata în fata”, elevii situati la „periferie” lovindu-se de unele dificultati în receptionarea mesajului;

 functia de comunicare duce la unificarea activitatii grupului

educational în vederea atingerii obiectivului propus. • socio-afective preferentiale; • de influentare: sunt determinate de pozitia pe care o ocupa fiecare elev în ierarhiile subiective si obiective, de multe ori producându-se independent de relatiile socio-afective ale grupului educational. Se produce un schimb de mesaje de la un individ la altul, ceea ce contribuie la

schimbarea comportamentelor celor aflati în interactiune;

 toti subiectii sunt în acelasi timp stimuli si agenti de influentare. Aceste influente produc reactii din partea celorlalti , unele schimbari si restructurari la nivelul constiintei lor, precum si o modificare a sistemului atitudinal. Elevul poate sa-si modeleze opinia în functie de opinia exprimata de cel cu care se afla în interactiune;

 influenta educationala poate fi analizata în functie de: influenta învatatorului, ca lider si ca factor exterior; influenta de grup.

Factori care influenteaza relatiile educationale:

 personalitatea învatatorului, dar conteaza si conditiile generale în care se desfasoara procesul de educatie si conceptia pedagogica aflata la baza acestui proces: învatatorul organizeaza si conduce activitatea de învatare, prelucreaza si transmite cunostintele si capacitatile propuse de curriculum, modeleaza personalitatea copilului, desfasoara si activitati extrascolare, sprijina ceilalti factori educativi. Conditiile generale în care se desfasoara procesul instructiv-educativ, reprezinta un factor obiectiv care influenteaza interactiunea dintre învatator si elevi; conceptia pedagogica ce sta la baza activitatilor educationale.

Cunoasterea relatiilor si structurilor interpersonale dintr-un grup este utila nu numai din punct de vedere explicativ, ci mai ales actional, ea permitând realizarea unei activitati educationale legitima din punct de vedere stiintific, si deci eficienta.

3. CARACTERISTICILE DEMERSULUI DE „INFLUENTA EDUCATIONALA” ÎN ÎNVATAMÂNTUL PRIMAR

v Influenta educationala Definitie:

• prin influenta educationala se întelege o actiune exercitata asupra unei persoane sau grup social, în scopul formarii de conceptii, sentimente, deprinderi, comportamente. Scoala , familia, mass-media, grupul de prieteni, întregul mediu social desfasoara o influenta educativa. Aceasta se manifesta pe întreaga durata a procesului educatiei permanente, dar receptionarea diferitelor influente se face selectiv, în functie de sursa de influenta, de vârsta celui supus influentei educationale, de întregul context al influentelor exercitate simultan sau succesiv.

Manifestarea influentei educationale:

• în familie, influenta educationala este realizata de catre parinti .Ei sunt cei care reprezinta pentru copii lor un model de comportament si care înca din primii ani de viata ai copilului pun bazele formarii personalitatii lui;

• în scoala , influenta educationala se exercita atât de catre învatator si profesor cât si de catre elevi. Învatatorul este cel care, lider fiind, nu doar transmite cunostintele, formeaza capacitati, ci moduleaza personalitatea elevului. De aceea el însusi trebuie sa fie un model de comportament si sa contribuie la formarea trasaturilor pozitive de caracter. În lectiile de limba româna exista texte care au influente educationale, prezentând modele pozitive sau negative de

comportament. La orele de educatie civica din clasele a III-a si a IV-a elevii sunt familiarizati cu valori si norme morale, învatatorul încercând sa formeze elevilor sentimente si deprinderi morale;

• în cadrul colectivului de elevi fiecare subiect reprezinta un model de comportament, astfel ca el poate exercita o influenta educationala asupra unui coleg sau asupra întregului grup. Aici trebuie sa intervina învatatorul care întareste influentele pozitive si înlatura si sanctioneaza influentele negative;

• un rol important îl are si grupul de prieteni care poate influenta în mai mare sau mai mica masura comportamentul copilului. El va cauta acel grup care corespunde intereselor si preferintelor sale;

• revistele, filmele si piesele de teatru adecvate vârstei scolarului mic ofera modele si tipuri comportamentale care influenteaza formarea personalitatii scolarului.

4. ATRACTIA INTERPERSONALA ÎN CLASA DE ELEVI

v Relatii bazate pe formarea subgrupurilor non-formale Caracteristici:

• clasa de elevi actioneaza pe baza unor relatii interpersonale preferential simpatice, formându-se subgrupuri non-formale . Aceste subgrupuri sunt sisteme deschise, se reorganizeaza continuu în raport cu cerintele unor situatii concrete. Fiecare elev din clasa poate face parte la un moment dat dintr-un asemenea subgrup. Practic însa doar unii elevi devin „centre de interes” în aproape orice situatie; foarte rar se va impune un elev mai izolat sau cu un statut mai putin important în organizarea informala a clasei;

• afirmarea unora si respingerea altora poate fi explicata prin studierea personalitatii elevilor. În general sunt apreciati în cadrul colectivului de elevi cei care sunt prietenosi, amabili, manifesta colegialitate, oferind ajutorul necesar celorlalti .La nivelul scolarilor mici prezinta o mare importanta inteligenta de care dau dovada, precum si rezultatele bune obtinute la învatatura. Trasaturile negative, care sunt condamnate de colegi sunt egoismul, îngâmfarea, laudarosenia si întro mica masura, rezultatele mai slabe la învatatura;

• elevii care reprezinta subgrupul central, adica sunt acceptati si apreciati de majoritatea elevilor clasei, beneficiaza de acest statut datorita prestigiului obtinut prin raportare la sarcinile principale ale clasei, dar si în alte împrejurari : în urma unor concursuri scolare unde au obtinut rezultate semnificative, în urma rezolvarii unor situatii mai deosebite ale vietii scolare sau în urma descoperirii unor talente artistice deosebite;

• relatiile afectiv simpatetice, stabilite între elev si colectivul clasei , constituie pentru cel dintâi un stimulent în activitatea sa scolara si un suport moral care-l ajuta sa depaseasca mai usor situatiile stresante prin care poate trece. În cazul în care elevul este respins de colectiv sau de unele grupuri formate spontan în interiorul lui, el nu are spre cine sa întinda mâna dupa ajutor;

• statutul de elev „popular” sau „respins” nu se datoreaza exclusiv atitudinii preferentiale sau de respingere a colectivului, ci si pozitiei pe care elevul si-o cucereste el însusi pe „scara de prestigiu”a clasei prin eforturi scolare, gradul de sensibilitate etc. Exista elevi care prin trasaturile lor puternice de personalitate se impun cu usurinta în stima colectivului clasei, care–i ofera un climat favorabil dezvoltarii. Altii simt nevoia si stiu sa stabileasca contacte sociale, cucerindu-si cu usurinta statutul de elevi populari. Relatia afectiv-simpatetica pozitiva, stabilita cu colegii, reprezinta pentru ei un puternic imbold si suport moral în activitatea scolara si extrascolara. Liderul de grup:

• aparitia liderilor într-un grup este determinata de unele împrejurari sau situatii care determina impunerea unor elevi care au capacitatea sa raspunda cel mai bine nevoilor celorlalti colegi, elevi ce pot determina orientarea colectivului spre un comportament anume. Autoritatea unui lider în cadrul grupului nu poate fi acordata de cineva ci este câstigata în diferite situatii;

• autoritatea este produsul aprecierii si expresia încrederii colectivului într-o persoana anume, caracterizata prin o serie de trasaturi ale personalitatii: trasaturile de caracter constituie un indicator al atitudinii liderului fata de colectiv, fata de sarcinile principale de munca: constiinta, responsabilitatile, disciplina, modestia, comportamentul deschis fata de ceilalti, sinceritatea, atentia fata de colegi;

 alta conditie esentiala a impunerii unui lider este inteligenta sociala, capacitatea de adaptare în rezolvarea situatiilor sociale care apar în lumea scolii. Factorii sociali ai dezvoltarii si perfectionarii inteligentei sunt cooperarea, colaborarea în munca, schimbul de idei;

 variabila temperamentala este prezenta prin modul în care individul rezolva situatiile sociale. Impulsivii, neechilibratii, cei înclinati spre rezolvari pasionale si subiectivism, cei care nu accepta obiectii din partea celorlalti, agresivii nu se bucura de simpatie si apreciere. Dimpotriva elevii care sunt echilibrati, vioi, cei ce stabilesc cu usurinta contacte cu altii, optimistii întrunesc mai curând aprobarea colectiva.

Elevii izolati:

 firea mai retrasa, izolarea unora sau timiditatea îi fac pe unii elevi sa intre cu mai mare dificultate în ritmul comun, în fluxul de gânduri si afectivitate a grupului;

 daca într-un grup coeziunea este redusa, daca apar dese conflicte, unii se izoleaza, nu vor sa participe la aceasta viata de grup sau se desprind de grup atunci când înregistreaza insuccese colective de natura diferita. Desigur e mai comod sa nu te identifici cu grupul, decât sa-ti asumi partea de raspundere pentru esecul comun;

 de asemenea preocuparile deosebite îi pot izola pe unii elevi: ei nu-si

gasesc un corespondent în colectiv;

alte cauze ale izolarii pot fi existenta unui complex de inferioritate datorat educatiei sau dificultatilor fizice sau intelectuale, inadaptarea scolara, incapacitatea de a raspunde tuturor cerintelor scolare.

Relatiile socio-afective, preferentiale apar dintr-o nevoie interpersonala privind schimbul de emotii si sentimente care genereaza relatii de simpatie, de preferinta sau de respingere unilaterala sau reciproca între membrii grupului educational. Acest tip de relatii sunt o conditie pentru dezvoltarea personalitatii elevilor, sunt influentate de mediul social clasei si au drept caracteristici fundamentale spontaneitatea, sinceritatea, nevoia de reciprocitate în relatiile afective pozitive.

Relatiile afectiv-simpatetice pot deveni factori dinamizatori ai procesului de învatare, având un rol stimulativ pentru întreaga activitate a elevilor, iar educatorii le pot transforma într-o adevarata forta în desfasurarea optima a actului educational.

5. COMUNICAREA INTERPERSONALA

Comunicarea:

• orice comunicare este o interactiune, o influenta reciproca între mai multe persoane. Comunicarea este un act ce sta la baza legaturilor sociale dintre oameni;

• canalele de transmitere a comunicarii pot fi variate : comunicarea verbala (orala sau scrisa), comunicarea nonverbala (mimica, gestica, pozitia corporala) si comunicarea paraverbala.

Comunicarea interpersonala:

• se produce între doua sau mai multe persoane aflate în interactiune;

• a comunica înseamna a te exprima si a te face înteles. Pentru aceasta sunt necesare anumite conditii date de tipul de relatie dintre persoanele aflate în interactiune , iar aceasta relatie este rezultatul unor atitudini dezvoltate de fiecare persoana. Atitudinile în comunicare:

• pot fi exprimate prin vorbire, intonatia vorbirii, mimica, gesturi, actiuni etc;

• atitudinile membrilor unei clase de elevi influenteaza decisiv calitatea relatiilor ce se stabilesc între acestia.

În situatiile de comunicare interpersonala pot aparea urmatoarele categorii de atitudini :

a. .Atitudinea de interpretare:

 atitudinea de interpretare consta în explicarea pentru altii a unor ratiuni aflate la originea faptelor si spuselor personale. Deci cineva stie ceva si transmite celuilalt ceva ce acesta nu stie;

creeaza o relatie de dependenta între partenerii comunicarii. Cel care interpreteaza se autointituleaza detinator al cunoasterii, iar celalalt participant la comunicare devine dependent de el. În consecinta „dependentul” poate accepta acest rol, blocându-si propria exprimare, deci blocând comunicarea;

 alta urmare a acestei atitudini poate fi neacceptarea relatiei de dependenta , ceea ce va duce la o anumita agresivitate în comunicare;

 interpretarea nu trebuie exclusa din comunicare, dar aceasta atitudine nu trebuie sa devina fundamentul comunicarii , ci doar rezultatul ei;

 daca dorim sa-i permitem celuilalt sa se exprime liber, real, personal trebuie sa evitam interpretarea.

b. Atitudinea de evaluare:

 consta în formularea unei judecati pozitive sau negative în raport cu ceea ce face sau spune celalalt;

 se bazeaza pe o diferenta de statut între partenerii comunicarii, creând, la fel ca atitudinea de interpretare, o relatie de dependenta;

 posibila consecinta a acestei evaluari este blocarea comunicarii ca urmare a evaluarii negative. Astfel se creeaza un climat relational nefavorabil care reduce motivatia exprimarii si îl determina pe cel supus evaluarii sa nu-si mai verbalizeze ideile si sentimentele pentru ca risca sa fie judecat negativ;

 în conditiile unei evaluari pozitive apare riscul ca atunci când este receptata o judecata pozitiva copilul sa selecteze dintre ideile sau trairile sale numai pe acelea care îi permit obtinerea acesteia;

 evaluarea pozitiva sau negativa a comunicarii unei persoane duce la îngustarea posibilitatii de exprimare autentica. Cu cât dorim mai mult ca un copil sa se exprime liber, cu atât mai putin trebuie judecat.

c. Atitudinea de ajutor sau consiliere:

 consta în propunerea unor solutii în functie de ceea ce celalalt a exprimat;

 se bazeaza pe o diferenta de statut, pe o relatie de dependenta, având în vedere ca exista un „consilier” si un „consiliat” , „un sustinator” si

„un sustinut”; cu cât un copil este ajutat mai mult, cu atât dependenta lui fata de consilier creste, în detrimentul independentei. În consecinta, în cazul în care se abuzeaza de aceasta atitudine de consiliere discursul celuilalt va fi superficial, reducându-i posibilitatile de a-si rezolva singur problemele, deoarece initiativa de cautare a solutiilor vine din partea consilierului, nu din partea celui care se confrunta, de fapt cu problema respectiva;

alta consecinta posibila ar fi orientarea comunicarii în sensul solutiilor propuse de consilier, limitând libertatea de gândire si miscare a celui consiliat;

 daca se doreste oferirea posibilitatii de exprimare libera a unei persoane nu trebuie utilizata prea des atitudinea de consiliere. Aceasta nu presupune excluderea ei, ci sfatul, ajutorul sa fie oferit astfel încât celalalt partener al comunicarii sa-si poata expune liber problemele sau cererile. Astfel prin faptul ca o persoana îsi expune idei, sentimente, puncte de vedere consilierul va putea detine mai multe elemente pentru a putea formula sfatul cel mai potrivit.

d. Atitudinea de chestionare:

 consta în adresarea unor întrebari pentru a-i permite celuilalt sa se exprime. Aceasta atitudine, utilizata frecvent supune comunicarea unor riscuri majore, cum ar fi: superficialitate, demoralizarea cognitiva a celuilalt;

 poate deveni unul dintre instrumentele manipularii sau ale canalizarii inconstiente. Alegerea întrebarilor permite orientarea comunicarii într-o anumita directie, evitându-se întrebarile care pot ridica probleme sau divergente de opinie. În acest caz chestionarea nu este organizata în functie de ancheta, ci în functie de caracteristicile psihologice ale anchetatorului. De asemenea ordinea în care sunt adresate întrebarile risca sa închida într-o oarecare masura orizontul celui chestionat pentru ca el va raspunde în permanenta, tinând cont de raspunsul anterior, având grija sa nu se contrazica nici macar partial;

 presupune asumarea unor riscuri importante, în cazul în care dorim sa cunoastem punctul de vedere al celuilalt. Cu cât adresam mai multe întrebari, cu atât sansele ca acesta sa poata aprofunda scad, iar posibilitatea ca acesta sa fie canalizat creste;

 comunicare autentica necesita limitarea utilizarii chestionarii, dar nu renuntarea la aceasta, deoarece în interactiunea comunicarii, celalalt asteapta întrebari, iar faptul de a nu fi deloc chestionat poate genera o reactie de surpriza, chiar de neîncredere. Atunci când chestionarea devine necesara, formularea unor întrebari cât mai deschise se dovedeste a fi un aspect benefic al comunicarii.

e. Atitudinea de comprehensiune:

 consta în a-i arata celuilalt ca te intereseaza ceea ce spune el, ca asculti pentru a încerca sa-l întelegi, nu pentru a-l judeca;

 se manifesta prin reformularea a ceea ce partenerul de comunicare a exprimat anterior; creeaza o diferenta de statut, dar aceasta este inversa în raport cu celelalte atitudini: cel care reformuleaza este total dependent de cel care se exprima;

se creeaza un climat relational care faciliteaza exprimarea si care este marcat de doi factori esentiali. Un asemenea climat este semnul unui interes real pentru celalalt si creeaza o situatie în care amenintarile pe care acesta le poate resimti atunci când se exprima vor fi reduse la maxim, deoarece el nu se va simti nici jenat, nici interpretat , nici interogat. Climatul de comprehensiune reduce asadar mecanismele de aparare ale celuilalt, permitându-i sa-si continue reflectia, incitându-l sa-si dezvolte opiniile sau sentimentele pe care le-a exprimat.

Fiecare dintre aceste atitudini au consecinte asupra comunicarii si asupra relatiilor interpersonale stabilite între membrii unui grup.

În comunicarea interpersonala este esentiala crearea unui climat relational:

• acceptarea neconditionata a celuilalt presupune renuntarea la orice judecata cu privirea la ceea ce exprima celalalt, acceptarea spuselor sale, a manierei în care le-a exprimat sau a faptului ca el nu doreste sa-si exteriorizeze un anumit sentiment;

• autenticitatea este o conditie necesara pentru instaurarea unui climat favorabil comunicarii. Autenticitatea interesului acordat celuilalt ne face disponibili pentru el, în raport cu ceea ce spune, devenind o conditie esentiala pentru o ascultare comprehensiva;

• empatia presupune hotarârea si capacitatea de a controla propriile reactii socio-afective, devenind astfel disponibil pentru partenerul de comunicare, pentru a încerca întelegerea din interior, a vedea o situatie prin ochii celuilalt. Empatia se defineste deci prin receptivitatea la sentimentele traite de celalalt si prin capacitatea verbala de a comunica aceasta comprehensiune (întelegere) . Empatia trebuie sa fie activa si sa fie transmisa celuilalt. Ea presupune relatii interpersonale lipsite de amenintari sau de provocari.

Pentru o comunicare interpersonala optima cel care doreste sa favorizeze exprimarea celuilalt trebuie sa manifeste o atitudine de comprehensiune si sa-si controleze reactiile spontane carte tind spre evaluare, ajutor, interpretare sau chestionare.

6. CLIMATUL EDUCATIONAL ÎN CLASA DE ELEVI

? Climatul grupului Definitie:

• prin climat se întelege „ambianta intelectuala si morala care domneste într-un grup, ansamblul perceptiilor colective si al starilor emotionale existente în cadrul acestuia” (E. Paun).

Caracteristici:

• este puternic subiectivizat deoarece fiecare membru al grupului confera anumite semnificatii situatiilor cu care se confrunta sau celor cu care interactioneaza;

• constituie un puternic factor de mobilizare a membrilor grupului. El poate avea valori pozitive, devenind un factor de sustinere, sau valori negative, devenind un factor perturbator. ? Climatul scolii Definitie:

• climatul scolii se manifesta prin caracteristicile psihosociale din scoala, prin tipul de autoritate, gradul de motivare si de mobilizare a resurselor umane, starile de satisfactie sau insatisfactie, gradul de coeziune a grupului scolar. Climatul scolii reprezinta deci atât perceptia profesorilor, cât si cea a elevilor asupra mediului scolar în care îsi desfasoara activitatea.

Factorii care influenteaza climatul scolii:

• factorii structurali se refera la structura unui grup, adica la modul în care sunt grupati si interactioneaza membrii grupului:

 prin acest mod de grupare se distribuie rolul individului în grup, drepturile si obligatiile acestuia în raport cu grupul.;

 marimea scolii si compozitia umana a acesteia influenteaza climatul scolii.

• Factorii instrumentali se refera la conditiile si mijloacele de realizare a obiectivelor materiale si mijloacele didactice, relatiile interpersonale, strategiile didactice, modalitatile de comunicare în interiorul scolii sau în afara ei (cu parteneri externi), modul de organizare a activitatilor didactice etc.

• Factorii socio-afectivi au efect asupra integrarii socio-afective a unui individ în colectivitate:

 vizeaza relatiile interpersonale (acceptare, atractie, respingere,

indiferenta) ;

 prezenta unor subgrupuri (asa-numitele „bisericute”); satisfactia sau insatisfactia provocata de activitatile comune desfasurate, tehnicile de lucru utilizate.

Interactiunile dintre membrii grupului atrag dupa sine aparitia unor fenomene psihosociale:

 imitatia, cooperarea, competitia, conflictul, obiceiurile, mentalitatile, memoria si vointa colectiva, starile de entuziasm sau de apatie colectiva, stari tensionate sau destinse, spiritul de grup;

 alte fenomene psihosociale aparute în cadrul clasei de elevi sunt cele denumite prin termenii „bufonul clasei”, „tapul ispasitor”, „ solidarizarea membrilor grupului”, „preferarea” unora etc.

? Influenta climatului clasei

Influenta climatului clasei asupra dezvoltarii personale:

• clasa de elevi este un grup mic, format dintr-un numar relativ restrâns de membri între care exista relatii nemijlocite, adica relatii de tipul „fata în fata”. Fiecare copil are posibilitatea de a intra în relatii directe cu toti ceilalti, îi poate cunoaste foarte bine, pot actiona împreuna , se pot aprecia reciproc. Mijloacele de realizare a acestor relatii „fata în fata” sunt exclusiv verbale si afective;

• în clasa de elevi se desfasoara activitati specializate si diferentiate de predare – învatare - evaluare cu continut si finalitate educativa. Acestea sunt organizate circular, adica elevii graviteaza în jurul liderului adult, care devine astfel un consilier al grupului atât pentru probleme educative cât si psihosociale;

• între fiecare persoana si grup exista relatii de interdependenta, deoarece influentele exercitate sunt bivalente. Grupul, deci clasa de elevi influenteaza fiecare persoana din cadrul ei, schimbându-i imaginea despre sine, reactiile, comportamentele, atitudinile si performantele, dar, totodata fiecare elev, la rândul lui va influenta grupul, subliniindu-i structura si functionalitatea;

• anumite comportamente pozitive ale unui elev, imitate involuntar sau preluate în mod constient de altii, vor conduce la schimbari benefice în climatul clasei, actionând favorabil asupra randamentului si eficientei activitatii. Elevul nu este doar receptorul pasiv al influentelor grupului, ci si creatorul unor noi situatii, cel care le stapâneste, le controleaza sau le dirijeaza.

Influenta climatului clasei asupra activitatilor desfasurate:

• în procesul de realizare a unei sarcini, acest lucru depinde în egala masura de dificultatea si natura sarcinii, de potentialul intelectual al elevilor, dar si de relatiile de simpatie sau antipatie dintre ei;

• orice act de comunicare depinde de natura si continutul mesajului la fel de mult ca si de conditiile afective ale comunicarii (climatul destins sau tensionat al clasei si atitudinea elevilor fata de învatator si a învatatorului fata de elevi);

• clasa de elevi cunoaste o dinamica extraordinar de mare în timp, datorita schimbarilor survenite în primul rând la nivelul individului;

• fenomenele psihosociale ce alcatuiesc climatul clasei devin „factori de grup”, punându-si amprenta pozitiva sau negativa asupra procesului de învatare;

• cooperarea si competitia îsi pun amprenta asupra climatului clasei într-o mare masura. O clasa de elevi în care cooperarea este predominanta se comporta într-o masura care denota coeziune, coordonarea eforturilor, valorizarea fiecarui membru în parte, atentia acordata tuturor, o buna comunicare între toti elevii, stabilirea unor relatii amicale între colegi, deci armonie. O clasa competitiva genereaza insecuritate personala, ostilitate, respingeri mutuale, frica, anxietate, împiedicarea comunicarii. De aceea trebuie evitata ierarhizarea elevilor, singurul termen de comparatie ramânând activitatea anterioara proprie.

 Cunoscând puterea de influentare a fenomenelor psihosociale ce apar în cadrul clasei învatatorul trebuie sa exploateze la maximum influenta lor pozitiva, formativa, contribuind în felul acesta la transformarea lor în adevarate forte dinamizatoare ale procesului educational.

 NISTOR ANDRADA, institutor, Scoala Generala Nr. 6 Arad

 HONTAN DANIELA, institutor, Scoala Generala Nr. 6 Arad

Bibliografie:

1. Abric, J. C., Psihologia comunicarii- teorii si metode, Editura Polirom, Iasi, 2002.

2. Calin, C.M., Teoria educatiei. Fundamentarea epistemica si metodologica a actiunii educative ,Editura ALL, Bucuresti, 1996 .

3. Iucu, R., Managementul clasei de elevi, Editura D.Bolintineanu, Bucuresti, 1999.

4. Nicola, I., Pedagogie, Editura Didactica si Pedagogica, Bucuresti, 1992.

5. Paun, E., Clasa de elevi ca grup educational (în Sociopedagogie scolara), EDP, Bucuresti, 1982.

6. Paun, E., Scoala – abordare sociopedagogica, Editura Polirom, Iasi, 1999.

XI. EVALUAREA

9. Definirea si analiza conceptului de evaluare. Masurarea - aprecierea - decizia. Integrarea evaluarii în procesul de învatamânt.

10. Functiile evaluarii: de informare, motivationala, de control, diagnoza, selectie si certificare, prognoza, reglare-autoreglare.

11. Forme / tipuri de evaluare a rezultatelor si progreselor scolare: initiala, continua / formativa, finala / sumativa.

12. Metode si tehnici de evaluare a rezultatelor si a progreselor scolare (verificari orale, lucrari scrise, lucrari practice, teste de evaluare, proiecte, portofolii, chestionare, observatiile s.a.).

13. Factori perturbatori si erori în evaluarea scolara. Modalitati de corectare.

14. Metodologia proiectarii, elaborarii, aplicarii si interpretarii probelor evaluative.

15. Formarea capacitatii de autoevaluare la elevi.

16. Perfectionarea metodologiei de evaluare si perspectiva reformei învatamântului în România.

1. DEFINIREA SI ANALIZA CONCEPTULUI DE EVALUARE. MASURAREA-APRECIEREA-DECIZIA. INTEGRAREA EVALUARII ÎN

PROCESUL DE ÎNVATAMÂNT

Docimologia este stiinta care studiaza metodologia verificarii si evaluarii rezultatelor scolare, sistemul de notare, comportamentul examinatorilor si al examinatilor.

Definitiile evaluarii în literatura de specialitate:

• evaluarea constituie o activitate de colectare, organizare si interpretare a datelor obtinute prin intermediul instrumentelor de evaluare;

• evaluarea este un proces complex menit sa aprecieze valoarea unui act educational sau al unei parti din aceasta, eficacitatea resurselor umane si materiale, a conditiilor si operatiilor folosite în derularea activitatii educationale, prin compararea rezultatelor cu obiectivele propuse în vederea luarii deciziilor adecvate ameliorarii activitatii în etapele urmatoare (Skinner);

• evaluarea cuprinde o suita de acte prin care educatorul se informeaza asupra atingerii obiectivelor si poate emite o apreciere asupra activitatii elevului (M. Ionescu);

evaluarea constituie o ocazie de validare a justetii secventelor educative, a componentelor procesului didactic si un mijloc de delimitare, fixare si interventie asupra continuturilor si obiectivelor educationale (C.Cucos);

• evaluare înseamna:

 masurare prin procedee specifice, cu ajutorul unor instrumente de masura;

 interpretarea si aprecierea rezultatelor pe baza unor criterii unitare si obiective;

 adoptarea deciziei educationale.

Scopul evaluarii:

• stabileste actiuni precise pentru a adapta necontenit strategiile educative la particularitatile situatiei didactice, la particularitatile elevilor, la conditiile economice si institutionale existente ;

• determina masura în care obiectivele programului de instruire au fost atinse, precum si eficienta metodelor de predare-învatare folosite;

• genereaza anumite informatii care au o functie autoreglatoare pentru cresterea eficientei instruirii;

• asigura feed-back-ul.

 Redimensionarea si regândirea strategiilor evaluative se realizeaza în consens cu anumite exigente:

• extinderea actiunii de evaluare, de la verificarea si aprecierea rezultatelor - obiectivul traditional - la evaluarea procesului, a strategiei care a condus la anumite rezultate;

• luarea în calcul si a altor indicatori, altii decât achizitiile cognitive, precum conduita, personalitatea elevilor, atitudinile, gradul de încorporare a unor valori etc.;

• diversificarea tehnicilor de evaluare si cresterea gradului de adecvare a acestora la situatii didactice concrete (extinderea folosirii testului docimologic, a lucrarilor cu caracter de sinteza, punerea la punct a unor metode de evaluare a achizitiilor practice);

• deschiderea evaluarii spre mai multe rezultate ale spatiului scolar (competente relationale, comunicarea învatator-elev, disponibilitati de integrare în social);

• necesitatea întaririi si sanctionarii cât mai operative a rezultatelor evaluarii: scurtarea feed-back-ului, a drumului de la diagnosticare la ameliorare, inclusiv prin integrarea eforturilor si a exploatarii dispozitiilor psihice ale elevilor;

• centrarea evaluarii asupra rezultatelor pozitive si nesanctionarea în permanenta a celor negative;

stabilirea unui raport optim între evaluarea prin note si evaluarea prin calificative;

• transformarea elevului într-un partener autentic al învatatorului în evaluare, prin autoevaluare, interevaluare si evaluare controlata.

2. FUNCTIILE EVALUARII: DE INFORMARE, MOTIVATIONALA, DE CONTROL, DIAGNOZA, SELECTIE SI CERTIFICARE, PROGNOZA, REGLARE-AUTOREGLARE.

Functiile evaluarii :

• de informare a societatii, în diferite forme, privind stadiul si evolutia pregatirii populatiei scolare;

• motivationala sau stimulativa, de întarire a rezultatelor, de constientizare a posibilitatilor elevilor (evaluarea prin calificative în ciclul primar are o asemenea functie, deoarece urmareste evolutia copilului si are un deosebit caracter formativ);

• de control sau de verificare a achizitiilor scolare este relevanta pentru identificarea masurii în care elevii si-au însusit anumite deprinderi sau capacitati, este o estimare a gradului în care elevul, supus procesului de instruire si educatie, s-a apropiat de o anumita performanta;

• de diagnoza, respectiv de constatare a cauzelor care au condus la o slaba pregatire si la o eficienta scazuta a actiunilor educative;

• de selectie si certificare, respectiv de stabilire a unei ierarhii, implicita sau explicita, prin atribuirea, în functie de rezultate, a unui rang valoric;

• de prognoza, respectiv stabilirea nevoilor si disponibilitatilor viitoare ale elevilor sau ale institutiilor de învatamânt;

• de reglare-autoreglare a activitatii de predare-învatare, respectiv stabilirea a ceea ce urmeaza a fi facut în continuare; reprezinta feedback-ul de la care învatatorul porneste pentru stabilirea pasilor urmatori în activitatea de predare-învatare.

3. FORME/TIPURI DE EVALUARE A REZULTATELOR SI A

PROGRESELOR SCOLARE: INITIALA, CONTINUA/FORMATIVA,

FINALA/SUMATIVA

 Din perspectiva temporala, dar si din punctul de vedere al cantitatii de informatie putem identifica trei tipuri de evaluare:

evaluarea initiala sau predictiva, care se face la începutul unei etape de instruire (prin teste docimologice, concursuri); evaluarea initiala are scopul de a dezvalui nivelul de la care porneste activitatea de învatare evaluarea initiala se aplica la începutul anului scolar, la începutul studierii unei unitati de învatare, la introducerea unei noi discipline sau la începerea unui ciclu de învatamânt;

• continua sau formativa care se face în timpul secventei de instruire (prin tehnici curente de evaluare: observatia curenta, chestionarea sau examinarea orala, precum si testele de cunostinte); se realizeaza prin verificari sistematice, pe secvente mai mici; se desfasoara prin verificarea tuturor elevilor si asupra întregii materii;

• evaluarea finala sau sumativa, care se realizeaza la sfârsitul unei perioade de formare (prin verificari partiale, examene etc.); are un caracter terminal, respectiv urmareste diferentierea elevilor în functie de performantele obtinute; opereaza prin sondaj în rândul elevilor si în materie; prin observatiile si concluziile pe care le permite, prin complexitatea probelor prin care se realizeaza, ea devine un prilej de bilant care poate fundamenta o analiza în profunzime a activitatii didactice ; aceasta forma de evaluare tinteste rezultate mai de substanta, cum ar fi capacitatile de munca intelectuala .

4. METODE SI TEHNICI DE EVALUARE A REZULTATELOR SI PROGRESELOR SCOLARE (VERIFICARI ORALE, LUCRARI SCRISE, LUCRARI PRACTICE, TESTE DE EVALUARE, PROIECTE,

PORTOFOLII, CHESTIONARE, OBSERVATIILE

 Metodele de evaluare utilizate în practica curenta pot fi clasificate în trei mari categorii:

? metode de verificare; ? metode de masurare; ? metode de apreciere.

Metodele de verificare, în functie de modalitatea concreta de utilizare pot fi:

a. evaluare orala;

b. evaluare prin probe scrise;

c. evaluare prin probe practice;

d. evaluare prin teste;

e. evaluare prin proiecte;

f. evaluare prin portofolii;

g. evaluare prin chestionare;

h. evaluare prin observatii;

a. Evaluarea orala este o metoda empirica a carei scop este atât optimizarea procesului instruirii cât si asigurarea ritmicitatii notarii.

 Se realizeaza, mai ales, prin întrebari si raspunsuri si prin îndeplinirea unor sarcini de lucru, oral, la tabla, sub atenta supraveghere a învatatorului. Este folosita ca verificare curenta si partiala, pe parcursul programului de instruire/învatare. Aceasta metoda de evaluare, mai mult decât oricare metoda folosita, se întrepatrunde cu demersul de învatare atât de mult încât, de multe ori, functia de învatare si cea de evaluare sunt indisociabile.

Forme ale evaluarii orale:

• Chestionarea orala;

• Examinarea orala se realizeaza în multiple forme, în functie de tehnicile utilizate:

 conversatia de verificare (întrebari/raspunsuri); interviul (tehnica discutiei); verificarea pe baza unui suport vizual;

 redarea (repovestirea) unui continut, a unui ansamblu de informatii, evenimente, fapte, situatii;

 citirea unor dialoguri incomplete si completarea acestora.

• dialogul purtat între doi elevi, dintre care unul (sau ambii, pe rând) joaca rolul de examinator, iar clasa pe cel de evaluator, atât al calitatii întrebarilor formulate, cât si a raspunsurilor;

• dezbaterea pe o tema stabilita în prealabil în care este implicata întreaga clasa, iar învatatorul devine mediator, având rolul de a redresa discutia daca aceasta deviaza de la subiect si de a o mentine la un nivel corespunzator;

• prezentarea unui portofoliu sau a unei lucrari în fata clasei. Cerinte în utilizarea probelor orale:

• o buna pregatire a învatatorului ca evaluator (antrenament specific în tehnica formularii întrebarilor, a conducerii interviului si în cotarea raspunsurilor;

• necesitatea folosirii unor forme combinate de verificare orala (frontal, individual, mixt);

• cresterea nivelului de consistenta si de precizie al aprecierii prin utilizarea unor scheme de notare.

Avantajele evaluarii orale:

 reprezinta un mijloc util si eficient de verificare operativa si punctuala a pregatirii elevilor;

 este perceputa de catre elevi ca demers firesc al procesului de învatare;

 releva modul de exprimare al elevilor, logica expunerii, spontaneitatea, dictia, fluiditatea exprimarii;

 îi deprinde pe elevi cu comunicarea orala directa, frecventa în viata si cu un mod de probare a ceea ce stiu;

 îndeplineste si functia de învatare, prin repetarea si fixarea cunostintelor, dar si prin întarirea imediata a ceea ce stiu elevii ca au învatat;

 prin interactivitatea caracteristica, favorizeaza dirijarea elevilor catre raspunsuri corecte si complete, prin întrebari suplimentare, ajutându-i sa înteleaga corect continutul la care se refera solicitarea;

 permite tratarea diferentiata a elevilor, facând posibila adecvarea gradului de dificultate a solicitarilor, cât si ritmul chestionarii la posibilitatile acestora.

Limitele evaluarii orale:

 are, în general, o validitate redusa datorita imposibilitatii acoperirii uniforme a continuturilor predate pe un interval mare de timp si al verificarii tuturor elevilor, privind asimilarea continutului supus verificarii;

 opereaza doar un sondaj în continutul predat si în rândul elevilor; cotarea raspunsurilor are o fidelitate redusa, intervenind factorii perturbatori ai evaluarii (efectul halo sau Pygmalion);

 nu se acorda sanse egale elevilor, gradul de dificultate al întrebarilor fiind inevitabil diferit;

 dezavantajeaza elevii timizi si pe cei care elaboreaza mai lent raspunsurile;

 necesita destul de mult timp.

b. Probele scrise fac posibila o evaluare obiectiva si operativa pe baza unui cuantum de cunostinte cu scopul de a regla si perfectiona procesul de învatare.

 Îndeplinesc o functie diagnostica (pun în evidenta punctele forte, respectiv lacunele învatarii din perspectiva obiectivelor vizate), furnizeaza atât învatatorului cât si elevului un feed-back asupra performantelor obtinute; constituie un mijloc de autoevaluare pentru elevi; au valoare formativa si reprezinta un instrument de integrare si consolidare a învatarii.

Probele scrise pot fi:

• probe curente (extemporale);

• probe de evaluare periodica (lucrari de control sau probe de evaluare sumativa;

• probe de bilant (lucrari scrise semestriale, teze);

• probe de evaluare centrate pe obiective.

Avantajele evaluarii scrise:

 elevii au posibilitatea sa-si prezinte achizitiile fara interventia

învatatorului;

face posibila evaluarea unui numar mare de elevi într-un interval determinat;

 economie de timp pentru evaluare;

 rezultatele se raporteaza la un criteriu unic de validare;

 avantajeaza elevii timizi, pe cei cu ritm de lucru inegal si pe cei care se exprima defectuos pe cale orala;

 asigura un grad sporit de obiectivitate în aprecierea comparativa a rezultatelor;

 asigura un grad ridicat de fiabilitate, permitând reexaminarea raspunsului (care a fost conservat);

 permite verificarea unor capacitati de analiza/sinteza, tratarea coerenta a unui subiect, rezolvarea problemelor, pe care evaluarea orala nu le evidentiaza decât partial;

 verifica competente specifice învatarii, cum este exprimarea scrisa; atunci când lucrarile sunt secretizate, îngaduie diminuarea subiectivitatii.

Limitele evaluarii scrise:

 nu permite dirijarea elevilor în formularea raspunsurilor; întarirea pozitiva/negativa a raspunsului nu se produce imediat; ofera un feed-back mai slab, în sensul ca unele erori sau neîmpliniri

nu pot fi eliminate operativ prin interventia învatatorului;

 sunt dezavantajati elevii cu lacune; uneori opereaza doar sondaje în învatare.

c. Probele practice vizeaza evaluarea capacitatii elevilor de a aplica informatii, folosind priceperi, deprinderi, abilitati.

Pe lânga competentele specifice, aplicative (utilizarea datelor, a instrumentelor de lucru, interpretarea rezultatelor) ofera posibilitatea elevilor de a-si dezvolta competente generale (comunicare, analiza, sinteza, evaluare).

Cerinte în utilizarea probelor practice:

• avizarea tematicii lucrarilor practice;

• cunoasterea modului în care ele vor fi evaluate;

• informare asupra conditiilor necesare realizarii acestor activitati (instrumente de lucru, consumabile, aparate, unelte etc.).

Un tip specific de proba practica îl constituie activitatile experimentale. În cadrul acestora, elevul descopera mecanisme specifice de investigatie, de observare, de reflectie. De fapt aceste experimente sunt situatii de învatare în care învatatorul îsi propune sa evalueze capacitati variate care nu pot fi surprinse prin intermediul altor tipuri de probe, cum ar fi:

 capacitatea de a manipula corect instrumente, aparatura, substante; capacitatea de a efectua masuratori;

 capacitatea de a utiliza limbaje specifice (instrumente matematice); capacitatea de a înregistra si de a prezenta cu claritate datele si rezultatele obtinute.

 Principala caracteristica a activitatilor experimentale este reprezentata de caracterul preponderent formativ al acestora, manifestat în domenii de activitate variate, cum ar fi:

 verificarea fenomenelor, legilor, relatiilor cunoscute; planificarea si realizarea unui experiment; determinarea valorilor marimilor; observarea si studierea unor fenomene determinate.

Modalitatile de evaluare a activitatilor experimentale se fac:

 fie prin experimente scurte, urmate de întrebari la care elevii raspund oral sau în scris, apoi se noteaza datele experimentale si se interpreteaza rezultatele;

 fie ca se porneste de la o problema bine aleasa, clara, ce urmeaza a fi studiata în vederea determinarii unei legi, a studiului unui anumit sistem.

d. Testele sunt instrumente eficiente de evaluare care:

• asigura o mai mare obiectivitate în procesul de evaluare;

• permit verificarea întregii clase într-un timp foarte scurt;

• cuprind esentialul informatiilor asimilate;

• conduce la formarea unor deprinderi de învatare sistematica. Limitele utilizarii testelor:

 favorizeaza o învatare care apeleaza la detalii, la secvente informationale izolate;

 nu stimuleaza formarea unor capacitati de prelucrare, de sinteza sau creatie.

Avantajul utilizarii testelor consta în faptul ca nu urmareste numai verificarea informatiei acumulate de elevi, ci si capacitatea acestora de a folosi cunostintele asimilate deja în situatii variate.

Testele pot fi standardizate sau elaborate de catre învatator. La baza constructiei lor se regasesc itemii.

Itemii reprezinta elementele componente ale unui instrument de evaluare. Din punct de vedere al tipului de raspuns asteptat si al gradului de obiectivitate al notarii, itemii se împart în:

1. itemi obiectivi:

• itemi de tip pereche;

• itemi cu alegere duala; • itemi cu alegere multipla.

2. itemi semiobiectivi:

• itemi cu raspuns scurt/de completare;

• itemi tip întrebari structurate.

3. itemi subiectivi:

• itemi tip rezolvare de probleme;

• itemi tip eseu structurat;

• itemi tip eseu nestructurat.

.1. Itemii obiectivi – caracteristici:

 sunt utilizati preponderent pentru evaluarea nivelurilor inferioare ale domeniului cognitiv, dar nu numai;

 pot fi cuprinsi în testele de progres scolar, în special în cele standardizate;

 au obiectivitate ridicata în masurarea/evaluarea rezultatelor învatarii; nu necesita scheme de notare detaliate; punctajul se acorda în functie de marcarea raspunsului corect;

 se pot aplica în cadrul tuturor disciplinelor scolare.

Itemii de tip pereche:

 solicita elevilor stabilirea unor corespondente între informatiile distribuite pe doua coloane. Informatiile din prima coloana se numesc premise, iar cele din coloana a doua, raspunsuri;

 se folosesc mai ales pentru testarea unor informatii factuale, urmarind dezvoltarea puterii de asociere în gândirea elevilor;

 se pot asocia: oameni - realizari; date - evenimente; termeni - definitii; reguli - exemple; plante/animale - clasificari; calcule matematice - rezultate; Itemii cu alegere duala:

 ofera elevilor posibilitatea sa aleaga raspunsul corect din doua alternative (adevarat-fals, da-nu, corect-incorect);

 acest tip de itemi poate testa:

 însusirea unor cunostinte (elevii vor putea identifica daca o definitie, o regula sunt formulate corect;

 capacitatea de a utiliza o definitie, o regula, pentru a-si exprima opinia asupra unor clasificari dupa criteriile învatate;

 puterea de discriminare a elevilor în aprecierea unor fapte, judecati.

Itemii cu alegere multipla:

 presupun existenta unei premise (enunt) si a unei liste de alternative (solutiile posibile sub forma unor cuvinte, numere, simboluri, fraze).

 elevul trebuie sa aleaga singurul raspuns corect sau cea mai buna alternativa (în acest caz alegerea raspunsului se face pe baza unor procese mentale complexe si a unor discriminari atente);

 se folosesc pentru masurarea rezultatelor învatarii care presupune întelegerea, aplicarea sau interpretarea datelor factuale;

 masoara rezultatele învatarii atât la nivelul memorarii cunostintelor,

cât si la nivelul comprehensiv si aplicativ al învatarii.

.2. Itemii semiobiectivi – caracteristici:

 elevul este pus în situatia de a-si construi singur raspunsul.

 permit identificarea si natura/tipul greselilor elevilor în scop diagnostic;

 testeaza o gama larga de capacitati intelectuale, cu un nivel de dificultate si de complexitate variabil.

Itemii cu raspuns scurt:

 cer elevilor sa formuleze raspunsul sub forma unei propozitii, fraze, cuvânt, numar, simbol;

 este formulat sub forma unei întrebari directe.

Itemii de completare:

 solicita drept raspuns unul sau doua cuvinte, care sa se încadreze în contextul-suport dorit;

 sunt formulati sub forma unor afirmatii incomplete.

Itemii de tip întrebari structurate:

 sunt formati din mai multe sub-întrebari de tip obiectiv, semiobiectiv sau minieseu legate între ele printr-un element comun;

 sub-întrebarile umplu golul dintre tehnicile de evaluare cu raspuns liber (deschis) si cele cu raspuns limitat (închis) impuse de itemii de tip obiectiv

 pot viza toate categoriile taxonomice, pornind de la simpla reproducere (definitii, enumerari) pâna la aplicarea cunostintelor, analiza, sinteza si formularea de ipoteze, judecati de valoare.

3. Itemii subiectivi

Itemii de tip rezolvari de probleme:

 solicita creativitatea, gândirea divergenta, imaginatia, capacitatea de a genera sau reformula o problema;

 în functie de domeniul solicitat (cel al gândirii convergente sau divergente), comportamentele evaluate sunt cele din categoriile aplicarii sau explorarii;

 etapele urmarite în rezolvarea de probleme: întelegerea problemei; obtinerea informatiilor necesare rezolvarii problemei; formularea si testarea ipotezelor; descrierea/explicarea metodelor de rezolvare a problemei; discutarea rezultatelor obtinute; posibilitatea de generalizare si transfer a tehnicilor de rezolvare.

Itemii de tip eseu:

 permit evaluarea globala a unei sarcini de lucru din perspectiva unui obiectiv care nu poate fi evaluat eficient, valid si fidel cu ajutorul unor itemi obiectivi sau semiobiectivi (compuneri, demonstratii, descrieri etc.);

cu ajutorul acestor itemi se testeaza: abilitatea de a evoca, organiza, integra idei; abilitatea de exprimare “personala” în scris; abilitatea de a realiza interpretarea si aplicarea datelor.

Dupa tipul raspunsului asteptat itemii de tip eseu pot fi:

 eseu structurat sau semistructurat, în care, cu ajutorul unor indicii, sugestii, cerinte raspunsul asteptat este ordonat si orientat;

 eseu liber (nestructurat) care valorifica gândirea/scrierea creativa, imaginativa, originalitatea, creativitatea, inventivitatea etc.

e. Proiectul presupune un demers evaluativ amplu:

• începe în clasa cu definirea si întelegerea sarcinii de lucru si se continua acasa pe o perioada de timp în care elevul are permanente consultari cu învatatorul si se încheie tot în clasa prin prezentarea în fata clasei a unui raport asupra rezultatelor obtinute, eventual a produsului realizat;

• în cadrul proiectului sarcina de lucru poate fi individuala sau de grup;

• capacitatile elevilor posibil de evaluat prin intermediul acestei metode sunt: adecvarea metodelor de lucru si a instrumentarului ales la obiectivele propuse prin proiect; folosirea corespunzatoare a materialelor si a echipamentelor din dotare; rezolvarea de probleme; realizarea cu acuratete a produsului din punct de vedere tehnic; posibilitatea generalizarii problemei/solutiei; prezentarea proiectului.

Etapele proiectului sunt:

Pasii realizarii unui proiect:

 stabilirea domeniului de interes;

 stabilirea premiselor initiale (cadru conceptual, metodologic, datele

generale ale investigatiei);

 identificarea si selectarea resurselor materiale; colectarea datelor;

 precizarea elementelor de continut ale proiectului; realizarea produsului.

Elementele de continut ale proiectului:

 pagina de titlu, pe care se consemneaza tema proiectului, numele autorului, scoala, perioada în care a fost elaborat proiectul (alegerea temei proiectului poate fi facuta de catre învatatori sau chiar de catre elev);

 cuprinsul proiectului care prezinta titlurile capitolelor si subcapitolelor pe care se structureaza lucrarea;

 introducerea care include prezentarea cadrului conceptual si metodologic caruia i se circumscrie studiul temei propuse;

 dezvoltarea elementelor de continut, a capitolelor si subcapitolelor

care ofera substanta si fundament analizei initiate;

concluziile care sintetizeaza elementele de referinta desprinse în urma studiului temei respective, sugestii de ameliorare a aspectelor vulnerabile semnalate;

 bibliografia;

 anexa care poate cuprinde grafice tabele, chestionare, fise de observatie etc.

Evaluarea proiectului:

 Proiectul va fi evaluat atât dupa criterii care tin de aprecierea calitatii proiectului (validitatea, completitudinea, elaborarea si structura, calitatea materialului utilizat, creativitatea) cât si dupa calitatea criterii care vizeaza activitatii elevului (raportarea elevului la tema proiectului, performarea sarcinilor, documentarea, nivelul de elaborare si comunicare, greselile, creativitatea, calitatea rezultatelor). Strategia de evaluare a proiectului trebuie clar definita astfel încât sa valorizeze efortul elevului în realizarea acestuia.

f. Portofoliul poate fi considerat un instrument complex de evaluare dinamica care cuprinde rezultante relevante obtinute prin metode si tehnici de evaluare diverse.

Elementele definitorii ale unui portofoliu sunt:

• scopul;

• contextul;

• modul de proiectare.

În functie de scopul urmarit, portofoliul poate sa cuprinda:

 toate realizarile unui elev pentru o perioada de timp (situatie în care ilustreaza progresul elevului);

 parte din realizarile elevului (astfel devine instrument de

autoevaluare);

 selectie de materiale pe o tema data; selectie a celor mai reusite produse; portofoliul va contine acelasi numar de elemente pentru fiecare elev. Pentru ca portofoliul sa devina un instrument de evaluare interactiv este necesar:

 sa luam decizii despre continutul si utilizarea portofoliilor împreuna cu elevii;

 elevii sa aleaga singuri piesele pe care le considera reprezentative spre a fi incluse în portofoliu;

 sa negociem cu elevii cum se va evalua portofoliul si cum va fi inclusa aceasta evaluare în aprecierea finala;

 sa stabilim o periodicitate în revizuirea portofoliilor, astfel încât acest lucru sa se poata face în colaborare elev-învatator; pe cât posibil sa fie stabilite scopuri individuale pentru fiecare elev; este de dorit sa includem si parintii în revizuirea portofoliilor;

sa ne asiguram ca discutia despre portofoliu se poarta în termeni pozitivi, de colaborare si, mai ales, de fata cu elevul al carui portofoliu este analizat;

 sa adoptam o atitudine pozitiva si încurajatoare.

Aprecierea portofoliului are în vedere:

 progresul realizat de elev;

 efortul depus pentru realizarea acestui portofoliu;

 saltul evident între primele si ultimele piese, în ceea ce priveste calitatea materialului.

 Evaluarea prin portofoliu este mai putin riguroasa decât un test sau o examinare orala, dar personalizeaza evaluarea.

g. Chestionarele cuprind un set de întrebari ale caror raspunsuri ofera date despre nivelul cunostintelor elevilor. Se pot realiza oral sau în scris.

Chestionarea orala:

 eficienta metodei depinde de modul în care sunt formulate întrebarile si ce se urmareste cu precadere (simpla reproducere a cunostintelor, interpretarea si prelucrarea lor, capacitatea de a opera cu ele si de a le aplica în practica);

 avantajele ei constau în faptul ca permite o verificare directa (învatatorul poate interveni cu întrebari suplimentare si stimulative, ajutându-l pe elev. Întrebarile adresate elevilor trebuie sa fie clare, precise, logice).

Chestionarele scrise:

• se utilizeaza mai mult ca mijloc de investigatie în cadrul unor cercetari si mai putin ca metoda de evaluare;

• constituie o succesiune de întrebari organizata ca dialog, textul fiind astfel conceput încât sa genereze elevilor impresia ca este o transcriere a unei discutii cu un învatator anume;

• tipurile si ordinea întrebarilor, limbajul folosit si modul de exprimare, stabilirea variantelor pentru raspunsurile prestabilite sunt diverse. Din punctul de vedere al informatiilor solicitate se pot folosi doua tipuri de întrebari:

 întrebari de date factuale - sunt întrebari de identificare în care se cer date ce în mod normal ar putea fi culese si prin alte mijloace;

 întrebari de opinie, în care raspunsul cuprinde date de ordin subiectiv, imposibil de observat pe cale directa.

Din punctul de vedere al genurilor de raspunsuri solicitate se folosesc trei tipuri de întrebari:

 întrebari închise, în care a raspunde înseamna a alege una sau doua

variante dintr-o serie de întrebari gata formulate; întrebari deschise care lasa libertate pentru o exprimare personala; întrebari mixte, în care lista de variante nu a fost închisa, lasându-se subiectului posibilitatea de a completa si alte variante de raspuns. Din punctul de vedere al locului si rolului întrebarilor în succesiunea chestionarului, se folosesc:

 întrebarile introductive; întrebari de baza, care ofera informatia principala despre opinia

investigata;

 întrebari complementare, care aduc si alte informatii;

 întrebari “cheie” cu rolul de a verifica coerenta si constanta anumitor opinii;

 întrebari filtru, al caror raspuns permite subiectului sa raspunda la întrebarea urmatoare sau i se cere sa faca alte completari.

h. Observarea sistematica a activitatii si a comportamentului elevilor consta în investigarea sistematica pe baza unui plan dinainte elaborat si cu ajutorul unor instrumente adecvate, a actiunilor si interactiunilor, a evenimentelor, a relatiilor si a proceselor.

 Pentru înregistrarea acestor informatii învatatorul poate utiliza:

• fisa de evaluare;

• scara de clasificare;

• lista de control/verificare.

 Aceste instrumente se pot utiliza atât pentru evaluarea procesului, cât si a produselor realizate de catre elevi; cu ajutorul lor pot fi surprinse atât obiectivari comportamentale ale domeniului cognitiv, cât si ale domeniilor afectiv si psihomotor.

În fisa de evaluare, învatatorul înregistreaza:

 date factuale despre evenimentele cele mai importante pe care le identifica în comportamentul sau modul de actiune al elevilor sai;

 interpretarile învatatorului asupra celor întâmplate.

Scara de clasificare:

 însumeaza un set de caracteristici (comportamente) ce trebuie supuse evaluarii, însotit de un anumit tip de scara (scara Likert);

 scara cuprinde un numar de enunturi fata de care elevul trebuie sa-si manifeste acordul sau dezacordul, discriminând 5 trepte: puternic acord, acord, indecis, dezacord, puternic dezacord.

Lista de control/verificare:

 este aparent asemanatoare cu scara de clasificare ca maniera de structurare; se deosebeste de aceasta prin faptul ca prin intermediul ei doar se constata prezenta sau absenta unei caracteristici, comportament etc, fara a emite o judecata de valoare oricât de simpla;

 se elaboreaza usor, fiind si simplu de aplicat elevilor (vezi anexa).

i. Evaluarea cu ajutorul software-ului specializat/dedicat:

 se realizeaza prin rularea unui program informatic educational,

program recunoscut de sistemul de operare al unui calculator;

 are avantajul verificarii riguroase, într-un timp dat/scurt si cu feedbak imediat;

 softul se poate adapta nivelului evaluatilor prin ajustarea dificultati

itemilor pe care îi contine.

5. FACTORI PERTURBATORI SI ERORI ÎN EVALUAREA SCOLARA.

MODALITATI DE CORECTARE

 Obiectivitatea în notare poate fi influentata de anumite circumstante care pot induce variatii destul de semnificative fie de la un învatator la altul (variabilitate interindividuala), fie la acelasi învatator în momente diferite (variabilitate intraindividuala).

Efectul „halo”:

 aprecierea elevului se realizeaza prin extinderea unor calitati secventiale la întreaga sa conduita didactica;

 în virtutea unor judecati anticipative, învatatorii nu mai sunt dispusi sa observe lipsurile elevilor buni sau progresele elevilor slabi;

 în evaluarea conduitei se pot identifica doua variante ale efectului „halo”: efectul blând (aprecierea cu indulgenta a persoanelor cunoscute comparativ cu cele necunoscute) si eroarea de generozitate (tendinta de a prezenta o realitate la modul superlativ, dorinta de a masca o stare de lucruri reprobabila).

 ca modalitati de corectare amintim câteva strategii: recurgerea la examene externe (evaluarea se va face de catre învatatori ai altor scoli); extinderea lucrarilor cu caracter secret; efortul volitiv al învatatorului de autoimpunere a unei valorizari cât mai obiective.

Efectul „Pygmalion” sau efectul oedipian:

 în acest caz aprecierea rezultatelor unui elev este influentata de parerea relativ fixa pe care învatatorul si-a facut-o despre capacitatile acestuia;

 predictiile învatatorului nu doar anticipa, ci si faciliteaza aparitia fenomenului.

Ecuatia personala a examinatorului:

 în functie de personalitatea sa, fiecare învatator îsi structureaza criterii proprii de apreciere: unii sunt mai generosi, altii sunt mai exigenti; unii folosesc nota ca mod de stimulare a elevului, altii constrâng prin nota elevii la depunerea unor eforturi suplimentare; unii apreciaza mai mult originalitatea, altii conformitatea cu informatiile predate;

 diferente apar la acelasi examinator, pe parcursul unui an de învatamânt sau între evaluatorii de la scoli diferite.

Efectul de contrast:

 are loc ca urmare a accentuarii a doua însusiri contrastante care survin imediat în timp si spatiu, datorita compararii si ierarhizarii pe care învatatorii au tendinta sa o faca;

 acelasi rezultat primeste o nota mai buna daca urmeaza dupa evaluarea unui rezultat mai slab, sau primeste o nota mai mica daca urmeaza dupa raspunsurile unui candidat care a dat raspunsuri foarte bune.

Efectul de ordine:

 examinatorul, din inertie, mentine acelasi nivel de apreciere pentru o suita de raspunsuri care în realitate prezinta anumite diferente calitative.

Eroarea logica:

 consta în substituirea obiectivelor si parametrilor importanti ai evaluarii prin obiective secundare (acuratetea, sistematicitatea expunerii, efortul depus de elev etc.)

 De obicei disciplinele de învatamânt riguroase, exacte se preteaza la o evaluare mai obiectiva fata de cele umaniste si sociale care predispun la evaluari marcate de subiectivitatea evaluatorului. Personalitatea învatatorului, starea de moment, oboseala, factorii accidentali pot favoriza aparitia erorilor în evaluare.

6. METODOLOGIA PROIECTARII, ELABORARII, APLICARII SI

INTERPRETARII PROBELOR EVALUATIVE

 Proiectarea unei probe de evaluare necesita lamurirea câtorva probleme:

 Ce evaluam? (procesul de formare, rezultatele scolare, niveluri de performanta, competente în actiune, aptitudini, abilitati, capacitati, elemente de competenta, reprezentari mentale, atitudini, randamentul sau eficienta educationala);

 Cu ce scop evaluam? (formativ, sumativ, diagnostic);

 Pe cine evaluam? (toti elevii, un anumit grup, elevii luati individual);

 Cum evaluam? (stabilirea clara a parcursului: scopuri, obiective, instrumente de evaluare, rezultate, interpretare, comunicare);

 Când evaluam? (la începutul unui proces, pe parcursul procesului, la finele procesului, dupa un anumit timp de la finalizarea procesului, la date fixe, continuu);

 Cu ce evaluam? (instrumentele de evaluare: probe orale, scrise, practice; observatie directa în clasa; exercitii, probleme, teme pentru acasa, eseuri; proiecte, referate, teme pentru investigatiile individuale sau de grup; portofolii, tehnici de autoevaluare);

 Cui foloseste evaluarea? (elevilor, învatatorilor, parintilor, factorilor de decizie, conceptorilor de curriculum, autoritatilor abilitate în proiectarea examenelor).

Etapele demersului privind elaborarea unei probe de evaluare:

Pas 1: Stabilirea obiectivele de evaluare:

• se obtin prin operationalizarea obiectivelor curriculare (de referinta);

• definesc rezultate concrete, particulare ale învatarii;

• se exprima în termeni de comportament observabil, fiind astfel echivalente obiectivelor operationale; arata ceea ce poate elevul sa faca;

• în formularea unui obiectiv de evaluare se tine seama de 3 elemente: comportamentul pe care elevul trebuie sa-l demonstreze (ce?), conditia în care se va produce acest comportament (cum?) si nivelul de performanta (cât?).

Conform taxonomiei lui Bloom, obiectivele de evaluare pot fi:

 obiective de învatare (cunoasterea si întelegerea unor date, fapte, reguli, principii);

 obiective de transfer (presupune capacitatea elevului de a utiliza cunostinte asimilate în alte situatii similare);

 obiective de exprimare (se raporteaza la capacitatea de comunicare, de abstractizare si generalizare, la posibilitatile creative ale individului).

Pas 2: Stabilirea continuturilor curriculum-ului, reprezentative pentru obiectivele pe care dorim sa le evaluam ; Pas 3: Stabilirea instrumentelor de evaluare; Pas 4: Redactarea probei;

Pas 5: Utilizarea descriptorilor de performanta corectare;

Pas 6: Acordarea calificativelor în functie de descriptorii de performanta si comunicarea rezultatelor aprecierii;

 Pas 7: Analiza erorilor si dificultatilor;

Pas 8: Corectarea greselilor (exercitii de recuperare si dezvoltare).

Pentru evaluarile sumative se vor respecta urmatoarele conditii:

 itemii sa aiba acoperire în materia parcursa de elevi; subiectele formulate sa nu fie numai generale; itemii probei sa se distribuie gradat atingând cât mai multe niveluri

taxonomice;

 formularea sa fie clara, precisa si accesibila;

 la stabilirea itemilor sa se aiba în vedere o paleta cât mai larga de criterii de verificare a capacitatilor si a nivelului de cunostinte ale elevilor.

7. FORMAREA CAPACITATII DE AUTOEVALUARE LA ELEVI

 Prin autoevaluare elevii îsi compara nivelul la care au ajuns în raport cu obiectivele de referinta si cele operationale (de evaluare).

 Implicarea elevilor în aprecierea propriilor rezultate (atât autoevaluarea verbala cât si autonotarea) are efecte benefice pe mai multe planuri:

• învatatorul dobândeste confirmarea aprecierilor sale în opinia elevilor, referitoare la rezultatele constatate;

• elevul exercita rolul de subiecte al actiunii pedagogice, de participant la propria formare;

• îi ajuta pe elevi sa aprecieze rezultatele obtinute si sa înteleaga eforturile necesare pentru atingerea obiectivelor stabilite;

• cultiva motivatia launtrica fata de învatatura si atitudinea pozitiva, responsabila, fata de propria activitate.

Capacitatea de autoevaluare a elevilor se formeaza:

• implicit prin interiorizarea repetata a grilelor de evaluare pe care învatatorul le foloseste;

• prin câteva modalitati explicite de formare si educare a spiritului de evaluare obiectiva cum ar fi:

 autocorectarea sau corectarea reciproca - un prim pas pe drumul constientizarii competentelor în mod independent (elevul este solicitat sa-si depisteze operativ unele erori, scapari proprii sau ale colegului de banca, în momentul realizarii unor sarcini de învatare; de obicei aceste erori nu se sanctioneaza prin note);

 autonotarea controlata - elevul este solicitat sa-si acorde o nota, care este apoi negociata cu învatatorul sau cu colegii; învatatorul va argumenta si evidentia corectitudinea sau incorectitudinea aprecierilor formulate;

 notarea reciproca - elevii sunt pusi în situatia de a-si nota colegii, prin reciprocitate, fie la lucrarile scrise, fie la probele orale (nu se concretizeaza neaparat prin note);

 metoda de apreciere obiectiva a personalitatii, conceputa de psihologul G. Zapan, consta în antrenarea întregului colectiv al clasei în evidentierea rezultatelor obtinute de elevi prin coroborarea a cât mai multe informatii si aprecieri în vederea formarii unor reprezentari cât mai complete despre fiecare elev în parte si ale tuturor la un loc. Informatiile obtinute în urma autoevaluarii vor fi integrate si valorificate prin câteva modalitati:

 comparate cu informatiile obtinute de catre învatator prin intermediul

altor metode alternative; inserate în portofoliile elevului; prezentate periodic parintilor, alaturi de alte informatii pentru a obtine o imagine cât mai completa asupra evolutiei elevului.

 Un loc aparte îl ocupa autoevaluarea comportamentelor din domeniul afectiv realizat prin chestionare si scari de clasificare.

8. PERFECTIONAREA METODOLOGIEI DE EVALUARE SI PERSPECTIVA REFORMEI ÎNVATAMÂNTULUI ÎN ROMÂNIA

 În contextul general al reformei învatamântului românesc are loc si o reforma a evaluarii rezultatelor scolare. Schimbari de esenta s-au întâmplat atât în ceea ce priveste evaluarea curenta, cât si în ceea ce priveste evaluarile externe (examenele, testele nationale). Astfel:

• în ciclul primar a fost elaborat si aplicat cu succes un nou sistem de apreciere prin calificative;

• în gimnaziu si liceu a fost îmbunatatita evaluarea rezultatelor scolare prin utilizarea pe scara tot mai larga a metodelor moderne de evaluare;

• rezultatele examenului de capacitate au constituit baza admiterii în licee si scoli profesionale;

• bacalaureatul, prin modul de formulare a subiectelor si administrarea probelor, a devenit un examen din ce în ce mai credibil pentru a constitui unul din criteriile admiterii în învatamântul superior.

În învatamântul primar:

 evaluarea are un caracter formativ;

 înregistrarea rezultatelor elevilor în cataloage si carnete se realizeaza ca rezultat al mai multor evaluari, în anumite momente stabilite de cadrul didactic;

 nu orice rezultat al unei evaluari de mai mica întindere este automat înregistrat în catalog, ci într-un caiet personal al cadrului didactic. (calificativul consemnat în catalog si în carnetul de elev este rezultatul câtorva evaluari de acest tip; se pot înregistra în catalog calificativele obtinute de elevi la evaluari cu un anumit grad de complexitate);

 principiul înregistrarii ritmice a rezultatelor constituie o constanta definitorie a noului sistem de evaluare;

 în documentele scolare, în locul notelor, se înregistreaza calificativele (Foarte bine, Bine, Suficient, Insuficient) si datele acordarii acestora (calificativele se acorda pe baza descriptorilor de performanta elaborati de Serviciul National de Evaluare si Examinare).

? Elemente caracteristice evaluarii în ciclul primar Descriptorii de performanta:

 sunt elaborati în concordanta cu noul curriculum pentru învatamântul primar si descriu capacitatile si subcapacitatile pe care elevii trebuie sa le demonstreze dupa anumite perioade de instruire;

 aceste capacitati corespund obiectivelor cadru sau obiectivelor de referinta din curriculum si reprezinta criterii unitare de apreciere a performantelor elevilor

 sunt prezentati în ghidul elaborat de SNNE (pe baza lor, fiecare cadru didactic îsi poate elabora alte exemple tinând seama de curriculum si de situatia concreta de evaluare: formuleaza o capacitate si/sau subcapacitate pe care doreste sa o evalueze, dedusa din obiectivele cadru sau de referinta; elaboreaza descriptorii de performanta pe trei niveluri; Fb, B, si S; aplica o proba de evaluare si noteaza elevii în

concordanta cu descriptorii de performanta elaborati); Calificativul semestrial va fi decis astfel:

 se aleg doua calificative cu frecventa cea mai mare, acordate în timpul semestrului;

 în urma aplicarii probelor de evaluare sumativa, cadrul didactic opteaza pentru unul din cele doua calificative.

Calificativul anual se alege dintre calificativele semestriale, pe baza câtorva criterii orientative:

 progresul sau regresul în performanta al elevului; raportul efort-performanta realizata; cresterea sau descresterea motivatiei elevului;

 realizarea unor sarcini din programul suplimentar de pregatire sau din cel de recuperare stabilite de cadrul didactic.

La sfârsitul anului scolar:

 un elev este declarat promovat la o disciplina daca a obtinut cel putin calificativul semestrial “suficient”;

 elevii nu mai primesc premii, ci distinctii stabilite de Consiliul învatatoral al scolii.

 În sistemele de învatamânt din tarile dezvoltate se da o importanta mult mai mare finalizarii unui ciclu de învatamânt printr-un examen de certificare decât admiterii într-o treapta superioara. Transparenta organizarii si desfasurarii examenelor, informarea permanenta a celor interesati privind modificarile preconizate si formarea cadrelor didactice în domeniul evaluarii sunt conditii esentiale pentru punerea în practica a unui sistem credibil si obiectiv de evaluare si examinare curenta în România.

PASCU GEORGETA, institutor,

Liceul Pedagogic „Dimitrie Tichindeal” Arad

Bibliografie:

1. Bocos, M., Evaluarea în învatamântul primar, Cluj-Napoca, Casa cartii de stiinta, 2004.

2. Chis, Vasile, Activitatea învatatorului între curriculum si evaluare, Editura Presa Universitara Clujeana, Cluj-Napoca, 2001.

3. Cucos, C. (coordonator), Psihopedagogie, pentru examenele de definitivare si grade didactice, Editura Polirom, Iasi, 1998.

4. Herlo, D., Metodologie educationala, Editura UAV, Arad, 2002.

5. Ilica, A., Didactica generala si didactica specialitatii..., Editura SV, Arad, 2004.

6. Ionescu, M., Chis, V., Pedagogie - suporturi pentru formarea învatatorilor, Editura Presa Universitara Clujeana, Cluj-Napoca, 2001.

7. Ionescu, M., Radu, I., Didactica moderna, Editura Dacia, ClujNapoca, 2001.

8. Lisievici, P., Evaluarea în învatamânt. Teorie, practica, instrumente, Editura Aramis, Bucuresti, 2002.

9. Meyer, G., De ce si cum evaluam, Editura Polirom, Iasi, 2000.

10. Stoica, Adrian(coordonator), Evaluarea curenta si examenele, ghid pentru învatatori, Editura Pro Gnosis, Bucuresti, 2001.

11. Voiculescu, E., Factorii subiectivi ai evaluarii scolare, cunoastere si control, Editura Aramis, 2001.

XII. PROIECTAREA PEDAGOGICA A ACTIVITATILOR DE INSTRUIRE SI EDUCARE. MODURI SI FORME DE ORGANIZARE A ACTIVITATILOR DIDACTICE

8. Conceptul de proiectare pedagogica. Functiile proiectarii pedagogice: anticipare, orientare, organizare, dirijare, reglareautoreglare, decizie, inovare

9. Etapele proiectarii pedagogice: definirea obiectivelor si a sistemului de referinta spatiotemporal, determinarea continuturilor, stabilirea strategiei optime de actiune; stabilirea criteriilor si a instrumentelor de evaluare

10. Niveluri ale proiectarii pedagogice. Finalizarea proiectarii pedagogice:

a. Proiecte elaborate pe: ciclu, an, semestru de învatamânt, saptamâna, ora;

b. Proiecte elaborate pe: arii curriculare, disciplina scolara, tema, subiect;

11. Unitate si diversitate în proiectarea activitatilor de instruire si educatie. Modele de proiectare a lectiei, a altor activitati scolare si extrascolare

12. Grile de evaluare. Criterii de autoevaluare

13. Moduri si forme de organizare a activitatilor didactice: concept, tipologie (frontal, pe grupe, individual etc.): Lectia – activitate didactica de baza. Alte forme de organizare

14. Aplicatii: proiectarea unui sistem de lectii, de alte activitati scolare si extrascolare

1. CONCEPTUL DE PROIECTARE PEDAGOGICA. FUNCTIILE PROIECTARII PEDAGOGICE: ANTICIPARE, ORIENTARE, ORGANIZARE, DIRIJARE, REGLARE-AUTOREGLARE, DECIZIE,

INOVARE

v Conceptul de proiectare pedagogica:

• În viziune traditionala

Activitatea de proiectare didactica consta în simpla planificare si esalonare rigida a timpului pe unitati de instruire si, în paralel, în esalonarea univoca a materiei de studiat sub forma planului calendaristic, a sistemului de lectii, a planului tematic, a proiectului de lectie etc., în functie de asanumitele „programe analitice”.

• În viziune moderna

Proiectarea didactica reprezinta o activitate complexa, un ansamblu de procese si operatii deliberative de anticipare a modului de desfasurare a activitatii instructiv-educative, de fixare mentala a pasilor care se vor parcurge si a relatiilor dintre acestia. Actiunile de proiectare didactica nu se identifica cu cele de elaborare a planurilor de activitate, ci sunt mult mai complexe. Ele constau în gândirea, anticiparea si prefigurarea procesului instructiv-educativ, a strategiilor de predare, învatare si evaluare, a modului orientativ în care se va desfasura activitatea.

Se introduce sintagma „design instructional” prin care se întelege actul de a anticipa, de a prefigura demersul didactic într-o modalitate operationala, în termeni care sa îl faca traductibil în practica. Presupune: a defini obiectivele învatarii la unul sau mai multe niveluri; a sugera teme de activitate susceptibile sa provoace învatarea în sensul dorit; a oferi posibilitatea de alegere a metodelor si mijloacelor de predare si învatare; a presupune instrumente de control al predarii si învatarii; a determina conditiile prealabile necesare unei activitati de învatare eficienta (V.Landshere).

v Functiile proiectarii pedagogice: proiectarea didactica se realizeaza într-o maniera flexibila, care îi da profesorului posibilitatea sa adapteze demersul pedagogic la caracteristicile situatiei educationale si la conditiile concrete de instruire (M.Ionescu);

 accentul se pune pe prefigurarea si construirea cât mai atenta a experientelor de învatare si a situatiilor educationale în care ei sa realizeze activitati cognitive eficiente;

 proiectarea didactica reprezinta un demers personalizat, care presupune elaborarea de instrumente didactice de interpretare personala a programei scolare, în functie de contextul educational;

 confera activitatii de instruire si autoinstruire rigurozitate stiintifica si metodica datorita aparitiei în didactica moderna a unor orientari si tendinte;

 se asigura premisele unor preocupari mai substantiale si mai sistematice de prefigurare cât mai amanuntita a influentelor educative si de elaborare a unor documente de lucru cu valoare de autentice instrumente didactice. Precede demersurile instructiv-educative, indiferent de dimensiunea, complexitatea sau durata acestora;

 ofera cadrului didactic o imagine sistemica, de ansamblu, bine construita, asupra întregului curriculum corespunzator unei perioade determinate de timp;

ofera libertatea, dar si responsabilitatea cadrului didactic în conceperea si organizarea activitatilor instructiv-educative (M.Ionescu).

Argumentele care justifica acest demers anticipativ sunt urmatoarele:

 educatia este un demers teleologic, prefigurat constient, inclusiv la nivelul microsecventelor sale;

 educatia constituie un act de mare complexitate si responsabilitate; prin urmare ea se va consuma în acord cu o anumita programare si

prescriere detaliata ale actiunilor specifice;

 atingerea finalitatilor se face gradual, treptat, pe grupe de tinte cu grade de obiectivare diferite;

 se simte necesitatea optimizarii permanente a actului didactic si de adecvare la noi incitari;

 este necesara securizarea cadrului didactic si eliminarea amatorismului si improvizatiei în predare (C.Cucos).

2. ETAPELE PROIECTARII PEDAGOGICE: DEFINIREA

OBIECTIVELOR SI A SISTEMULUI DE REFERINTA SPATIOTEMPORAL, DETERMINAREA CONTINUTURILOR,

STABILIREA STRATEGIEI OPTIME DE ACTIUNE; STABILIREA CRITERIILOR SI A INSTRUMENTELOR DE EVALUARE

„Un lucru bine facut este rezultatul unui proiect bine gândit”. Unii autori (I.Jinga, D. Negret) avanseaza un algoritm procedural ce coreleaza patru întrebari esentiale, în urmatoarea ordine:

• Ce voi face?

• Cu ce voi face?

• Cum voi face?

• Cum voi sti daca ceea ce trebuia facut a fost facut?

Raspunsurile la cele patru întrebari vor contura etapele proiectarii didactice: prima întrebare vizeaza obiectivele educationale; a doua întrebare trimite catre resursele educationale de care dispune sau trebuie sa dispuna educatorul; cea de-a treia întrebare cere un raspuns concret privind stabilirea unei strategii educationale coerente si pertinente pentru atingere obiectivelor; raspunsul la a patra întrebare pune problema conturarii unei metodologii de evaluare a eficientei activitatii desfasurate.

• Etapele proiectarii didactice

1. Etapa identificarii si dimensionarii obiectivelor educationale ale lectiei

Precizarea clara a obiectivelor educationale reprezinta conditia fundamentala a proiectarii corecte a lectiei.

Normele de care se tine seama în definirea unui obiectiv:

un obiectiv descrie schimbarea care se asteapta sa se produca în urma instruirii elevului, si nu activitatea profesorului;

 obiectivul trebuie formulat în termeni comportamentali expliciti, prin utilizarea unor verbe de actiune;

 fiecare obiectiv concret trebuie sa vizeze o operatie singulara, pentru a facilita masurarea si evaluarea, si nu o asociatie sau o multitudine de operatii, mai mult sau mai putin distincte;

 Un obiectiv va fi elaborat si exprimat în cât mai putine cuvinte, pentru a usura referirea la continutul sau specific;

 obiectivele sa fie integrate si derivabile logic, pentru a fi asociate constructiei logice a continutului informational si a situatiilor instructive.

Pentru delimitarea unui obiectiv se trece succesiv prin trei pasi (descrisi de Mager):

 identificarea performantei finale pe care instruirea încearca sa o realizeze;

 descrierea conditiei esentiale în care trebuie sa se produca respectivul comportament;

 descrierea nivelului de perfectionare a performantei.

2. Etapa care vizeaza stabilirea resurselor educationale se constituie din operatii de delimitare a continutului învatarii (informatii, abilitati, atitudini, valori), a resurselor psihologice (capacitati de învatare, motivatie) si a resurselor materiale (spatiu, timp, mijloace materiale).

Resursele activitatii se refera la:

 Resurse materiale: manuale , texte auxiliare, materiale didactice, mijloace audio-video, locul de desfasurare etc.;

 Resurse umane: elevul cu personalitatea sa, motivatia, capacitatile de învatare si exprimare, profesorul cu experienta sa, influentele comunitatii etc.;

 Resurse procedurale – forma de organizare a clasei, modalitati de organizare a activitatii, metode de învatare, metode de predare si alocare de timp.

Un profesor este cu atât mai bun cu cât reuseste sa-l învete pe elev exact ceea ce poate elevul si are realmente nevoie.

3. Etapa care vizeaza conturarea strategiilor didactice optime, adica a unor sisteme coerente de forme, metode, materiale si mijloace educationale, pe baza carora sa se atinga obiectivele didactice.

 Selectarea celor „Trei M” ( metode, mijloace, materiale) trebuie centrate pe îmbinare si dozaj, pe adecvare si eficienta (îmbinari si ordonari, astfel încât fiecare „M” din combinatorica propusa sa potenteze efectul didactic al celorlalte);

Stabilirea scenariului didactic: previne erorile, riscurile, evenimentele nedorite în practica didactica. Activitatea didactica este un act de creatie si mai putin un sir neîntrerupt de operatii sablon, decantate în mod rutinier, didacticist. Nu se poate programa totul. Trebuie lasat suficient loc spontaneitatii si actului liber.

4. Etapa a patra vizeaza stabilirea tehnicilor de evaluare a rezultatelor învatarii:

 În proiectul didactic se stabileste de la început procedura de evaluare a nivelului de realizare a obiectivelor propuse;

 Evaluarea vizeaza raportul dintre rezultatele obtinute si rezultatele scontate;

 Prin evaluare se poate determina eficienta activitatii didactice. O activitate didactica este cu atât mai eficienta cu cât obiectivele ei au fost realizate într-un timp cât mai scurt, cu cheltuieli minime de resurse materiale, cu mai putina oboseala si cu mai multa placere pentru efortul depus;

 Prin evaluare se asigura o autoreglare si perfectionare continua a procesului instructiv-educativ (C. Cucos).

3. NIVELURI ALE PROIECTARII PEDAGOGICE. FINALIZAREA

PROIECTARII PEDAGOGICE

Proiectarea poate viza nivelele:

1. Nivelul macro - cel al procesului de învatamânt luat în ansamblul sau: planuri de învatamânt; programe scolare.

2. Nivelul micro-cel al capitolelor, temelor, secventelor de instruire, activitatilor didactice realizate în scoala;

În contextul noului curriculum, conceptul central al proiectarii didactice îl reprezinta demersul didactic personalizat, iar instrumentul acestuia este unitatea de învatare.

? Conceptul de unitate de învatare :

O unitate de învatare reprezinta o structura didactica si flexibila, care are urmatoarele caracteristici:

 Este coerenta din punct de vedere al obiectivelor vizate;

 Este unitara din punct de vedere tematic (adica al continutului); Este desfasurata în mod continuu pe o perioada de timp; Este finalizata prin evaluare.

Realizarea unei unitati de învatare impune un demers didactic proiectat de fiecare învatator/profesor în parte (C. Cucos).

??Documente de proiectare didactica – descrierea structurii lor ? Programa scolara

Programa scolara este un document reglator, în sensul ca:

 descrie oferta educationala a unei anumite discipline pentru un parcurs scolar determinat; este elementul central în realizarea proiectarii didactice;

 reprezinta un document normativ în sensul ca stabileste obiective/competente obligatorii, adica tintele ce urmeaza a fi atinse, prin intermediul actului didactic;

 nu este tabla de materii a manualului; nu este un element de îngradire pentru învatator/profesor; Programa se citeste “pe orizontala”, în succesiunea de mai jos:

 obiective obiective de activitati de continuturi cadru referinta învatare

 Fiecarui obiectiv cadru îi sunt asociate doua sau mai multe obiective de referinta;

 Pentru realizarea obiectivelor de referinta, învatatorul/profesorul poate organiza diferite activitati de învatare;

 Programa propune unele dintre activitatile de învatare posibile. Învatatorul/profesorul poate opta pentru folosirea unora dintre aceste activitati sau poate construi activitati proprii. Exemplele din programa au caracter orientativ, de sugestii si nu implica obligativitatea utilizarii numai a acestora în activitatea didactica;

 Realizarea obiectivelor de referinta se realizeaza cu ajutorul unitatilor de continut (care se regasesc în ultima parte a programei);

 Învatatorul/profesorul va selecta din lista cuprinzând „continuturile învatarii” acele unitati de continut care mijlocesc realizarea obiectivelor.

? Documente de proiectare didactica elaborate de catre profesor/institutor:

 Planificarea calendaristica; Proiectul unitatii de învatare; Programa de optional.

? Planificarea calendaristica

În contextul noului curriculum, planificarea calendaristica se transforma dintr-un document administrativ formal care repeta modul de gestionare a timpului propus de programa analitica, într-un instrument de interpretare personala a programei, care asigura un demers didactic concordant cu situatia concreta din clasa.

Etapele elaborarii planificarii pentru clasele I – IX :

Citirea atenta a programei:

 Stabilirea succesiunii de parcurgere a continuturilor;

 Corelarea fiecarui continut în parte cu obiectivele de referinta vizate;

 Verificarea concordantei dintre traseul educational propus de catre profesor si oferta de resurse didactice de care poate dispune (manuale, ghiduri, caiete etc.);

 Alocarea timpului considerat necesar pentru fiecare continut, în concordanta cu obiectivele de referinta vizate.

 Precizari :

 Unitatile de învatare se indica prin titluri, stabilite de catre profesor;

 Obiectivele de referinta pot fi prezentate prin indicii lor numerici din programa;

 Continuturile sunt indicate prin titluri din lista de continuturi a programei;

 Analiza corelatiilor obiective-continuturi se realizeaza detaliind continuturile programei; sub forma elementelor de continut (programe, manuale sau alte surse de continut);

 Modificarile ulterioare ale planificarii calendaristice-determinate de proiectarea unitatilor de învatare si de aplicarea lor efectiva-se consemneaza în rubrica observatii;

 Întocmirea planificarii calendaristice constituie pentru învatator un prilej de reflectie asupra posibilitatilor de a realiza pentru elevi parcursuri scolare individualizate.

Planificarea calendaristica se poate întocmi, pornind de la o rubricatie data.

(Anexa 1 A) ? Proiectul unitatii de învatare

Etapele parcurse în elaborarea proiectului unitatii de învatare :

 Corelarea elementelor de continut cu obiectivele de referinta: elementele de continut se obtin din prelucrarea continuturilor;

 Stabilirea activitatilor de învatare: formularea activitatilor de învatare presupun stabilirea: sarcinilor de învatare; a contextelor de învatare specifice; a formelor si modalitatilor de comunicare a rezultatelor învatarii;

 • Precizarea resurselor didactice: stabilirea resurselor activitatii.

Resursele cuprind: materiale suport: manuale, texte auxiliare (culegeri, antologii, enciclopedii, tabele matematice, harti etc.); mijloace audio-vizuale; timpul; spatiul în care se desfasoara ora de curs; organizarea clasei; resursele umane (elevul cu personalitatea sa, învatatorul/profesorul cu experienta sa, influentele comunitatii etc.); modalitatile de organizare a activitatilor de învatare.

Stabilirea instrumentelor de evaluare. Evaluarea presupune stabilirea: descriptorilor de performanta/obiectivele de evaluare (specifice unitatii de învatare); proba de evaluare preconizata pentru a vedea masura achizitiilor elevilor;

 Derivarea lectiilor din modelul de predare;

Proiectul unitatii de învatare se poate întocmi, pornind de la o rubricatie data. (Anexa 1 B)

? Programa de optional

Pentru programa de optional se propune aceeasi modalitate de proiectare ca a programelor de trunchi comun. Pe baza acesteia se realizeaza planificarea calendaristica si proiectele unitatilor de învatare ale optionalului.

Institutia de învatamânt……………..

Profesor…………………………

Disciplina……………………………

Clasa / Nr. de ore pe saptamâna. ………..

Anul scolar…………………………..

Titlul optionalului……………………

Tipul optionalului……………………

Argument

Obiective de referinta

Activitati de învatare

Lista de continuturi

Modalitati de evaluare

? Documente de proiectare didactica - elaborarea documentelor realizate de catre învatator

a. Elaborarea planificarii calendaristice :

I. Identificarea unitatilor de învatare

Realizarea planificarii calendaristice implica utilizarea anumitor criterii, respectiv, mijloace de identificare a unitatii de învatare.

Criterii:

 Coerenta în raport cu obiectivele de referinta;

 Caracter unitar tematic;

 Desfasurare continua pe o perioada de timp;

 Operare prin intermediul unor modele de învatare; Subordonare a lectiei, ca element operational; Finalizare prin evaluare.

Mijloace de identificare:

 Componentele unitatii de învatare (tema, unitatile de continut, lectiile, modelul de predare);

 Tehnicile de corelare dintre continuturile programei si obiectivele de referinta.

Avantaje fata de proiectarea didactica centrata traditional pe lectie:

 Creeaza pentru elevi un mediu de învatare coerent, în care asteptarile lor devin mai clare pe termen mediu si lung;

 Implica profesorul în anticipari didactice pe termen mediu si lung, cu ragaz pe ritmurile de învatare diferite ale elevilor;

 Ofera perspectiva lectiilor, printr-o relatie neliniara între ele, limitând reducerea lor la colectii de strategii aleatorii, în succesiuni liniare;

 Favorizeaza organizarea învatarii prin realizare de proiecte de catre elevi „modalitatea de lucru cea mai frecventa, daca examinam viata din afara scolii” (H. Gardner). Unitatile de învatare vor însemna elaborarea, de catre elevi, a unor proiecte personale, individuale sau de grup, prezentate si evaluate în finalul unitatii de învatare. II. Componentele unitatii de învatare Tema unitatii de învatare:

 Poate fi enuntata prin titlu (formulare concisa) sau scop (formulare mai ampla);

 Temele au calitatile obiectivelor de transfer si de exprimare

(creativitate);

 Stabilirea temelor pentru unitatile de învatare are scopul de a identifica si stimula : unificari tematice, sub diverse obiective de referinta ale programei; integrari tematice, în cadrul mai multor arii curriculare; personalizarea predarii si învatarii; abordari ale continuturilor sub profiluri intelectuale multiple si contexte de învatare specifice; teme pentru proiectele elevilor.

Modalitati de organizare a unitatilor de învatare:

 Lectia trebuie sa ofere o „replicare” în acelasi timp functionala, structurala si operationala a unitatii de învatare, la o scara temporala mai mica si într-un mod subordonat;

 Învatatorul poate structura conexiunile dintre obiective si continuturi , în mod progresiv, în baza urmatoarei liste de operatii: identificam continuturi din programa scolara aflate sub o unitate tematica; asociem obiective de referinta din programa, care pot fi atinse prin aceste continuturi; adaugam sau renuntam la unele continuturi, dupa criteriul relevantei în raport cu obiectivele de referinta identificate; corelam continuturile selectate si cu alte obiective de referinta asociate diverselor obiective cadru, dupa criteriul coerentei unitatii de învatare; în final, dam un titlu rezultatului obtinut.

III. Alocarea de timp unitatilor de învatare în planificarea calendaristica:

Numarul unitatilor de învatare pentru care un profesor opteaza în planificarea calendaristica, depinde de timpul considerat necesar parcurgerii de catre elevi a fiecarei unitati de învatare. Alocarea de timp pentru fiecare unitate de învatare se apreciaza în functie de conditii cum sunt:

Obiectivele învatarii-complexitatea comportamentelor de învatat;

 Nivelul de dezvoltare al elevilor, ritmurile proprii de învatare; Nivelul de pregatire al elevilor (experienta proprie); Tipul colectivului de elevi –eterogen sau omogen;

 Ritmul evaluarilor sumative, complexitatea produselor evaluate.

b. Proiectarea unitatii de învatare

I . Proiectarea unitatii de învatare începe prin stabilirea celor doua coordonate care orienteaza activitatea profesorului:

 Coordonarea orizontala presupune o succesiune de operatii de proiectare, având ca tinta obiectivele de referinta:

Ce voi face ? ( identificarea obiectivelor/competentelor; selectarea continuturilor);

Cu ce voi face ? ( analiza resurselor);

Cum voi face ? (determinarea activitatilor de învatare); Cât s-a realizat? (stabilirea instrumentelor de evaluare).

 Coordonarea cronologica a elementelor activitatii didactice este data de secventele modelelor de predare. II. Stabilirea continuturilor unitatii de învatare Profesorul rezolva urmatoarele sarcini:

 Adecvarea continuturilor la scopul curriculumului;

 Identificarea elementelor de continut, utilizând programa si alte surse;

 O analiza secundara a corelatiei obiective-continuturi la nivelul elementelor de continut;

 Reorganizarea continuturilor în functie de procesele cognitive care trebuie învatate.

Modalitati de prelucrare didactica a continuturilor unitatii de învatare. Profesorul:

 Intervine asupra continuturilor programei, prin regruparea lor sub diverse unitati tematice;

 Intervine asupra continuturilor din manuale prin adaptare, înlocuire, omitere, adaugare, utilizând materiale suport;

 Faciliteaza conexiuni între ceea ce elevii înteleg si simt si ceea ce elevii învata;

 Stimuleaza pe elevi sa reflecteze la propriile cunostinte, în timp ce învata lucruri noi;

 Articuleaza noile cunostinte pe experienta de viata a elevilor.

III. Proiectarea activitatilor de învatare

Activitatile de învatare sunt structuri didactice constituite din:

 Tema activitatii care îndeplineste urmatoarele caracteristici: evoca scopul si valoarea actiunii, nu doar sarcinile de rezolvat; sunt invitatii la cunoastere prin explorare, actiune si reflectie asupra cailor de realizare; sunt judecati de valoare care ne spun cum „sa calatorim”; au

rolul de organizatori cognitivi ai învatarii;

 Una sau mai multe sarcini de învatare;

 Forme si modalitati de comunicare a rezultatelor învatarii.

Contextele (situatiile de învatare)

Necesitatea ca elevii sa exploreze continuturile învatarii, sa comunice rezultatele în propriul cod de simbolizare cere scolii crearea contextelor (situatiilor) de învatare adecvate. În lipsa lor, multe capacitati particulare ramân în afara educatiei scolare. Elevii sunt diferiti prin profilurile aptitudinale si intelectuale cu care se nasc, dar si prin caile, situatiile de învatare în care dezvolta. Ca urmare, scoala trebuie:

 sa încurajeze elevii în rezolvarea de probleme contextualizate, de tipul celor cu care se vor confrunta în viata, în societate;

 sa stimuleze combinatiile unice de inteligente ale fiecarui elev.

IV. Analiza resurselor activitatii didactice

Profesorul va aloca fiecarei activitati de învatare acele resurse pe care le considera necesare pentru conceperea strategiei si realizarea demersului didactic:

 resurse materiale: manuale, texte auxiliare, materiale didactice, mijloace audio-video, locul desfasurarii;

 resurse umane: motivatia, capacitatile de învatare si comunicare ale elevilor, profesorul cu experienta sa, influentele comunitatii;

 resurse procedurale: metode, forme si modalitati de organizare a activitatii, tipul de lectie, alocarea de timp.

IV. Proiectarea instrumentelor de evaluare

Proiectarea evaluarii rezultatelor se realizeaza concomitent cu proiectarea demersului de predare-învatare si în deplina concordanta cu aceasta. În rubrica Evaluare din Proiectul unitatii de învatare apar:

 mentiuni cu privire la tipul de instrumente de evaluare aplicate la clasa;

 specificatii de evaluare initiala, formativa sau sumativa.

Focalizata pe unitatea de învatare, evaluarea trebuie:

 sa asigure evidentierea progresului realizat de catre elev în raport cu sine însusi, pe unitati mai mari de timp;

 sa evidentieze nu atât cantitatea de informatii de care dispune elevul, ci mai ales ce poate el sa faca, utilizând ceea ce stie sau intuieste;

 sa aiba în vedere aspecte relevante pentru personalitatea copilului: gândirea, imaginatia, atitudinea de responsabilitate, adoptarea unor metode proprii de lucru, competenta de comunicare si relationare etc.

Aspecte ale evaluarii care trebuie avute în vedere:

 diminuarea ponderii evaluarii sumative în favoarea evaluarii

formative;

stabilirea unui echilibru dinamic între evaluare scrisa si cea orala;

 folosirea cu o mai mare frecventa a metodelor de autoevaluare si de evaluare prin consultare, în grupuri mici.

Fiecare activitate de evaluare a rezultatelor scolare trebuie însotita, în mod sistematic, de o autoevaluare a procesului pe care profesorul l-a desfasurat, cu toti elevii si cu fiecare elev în parte, pentru obtinerea rezultatelor scolare (CNC).

4. UNITATE SI DIVERSITATE ÎN PROIECTAREA ACTIVITATILOR DE INSTRUIRE SI EDUCATIE. MODELE DE PROIECTARE A LECTIEI, A ALTOR ACTIVITATI SCOLARE SI EXTRASCOLARE

Activitatea de proiectare didactica se finalizeaza cu elaborarea unor instrumente de lucru, utile cadrului didactic:

 Plan tematic;

 Proiecte de activitate didactica/lectie;

 Proiectele unor secvente elementare de instruire. ? Proiectul de lectie / activitate didactica

1.Caracteristici:

 Este un instrument de lucru (scris) operational si un ghid pentru profesor;

 Ofera o perspectiva de ansamblu, globala si complexa asupra scenariului activitatii/lectiei;

 Are un caracter orientativ, o structura flexibila si elastica; Prevede alternative de actiune;

 Solicita, în aplicare, un comportament didactic creator si chiar regândirea demersului anticipat atunci când situatii neprevazute fac necesar acest lucru.

2. Structura proiectelor de activitate didactica:

Nu se lucreaza cu o structura unica a proiectelor de activitate didactica. Se concep proiecte de activitati didactice cu diferite structuri ale componentei descriptive în functie de mai multi factori: Obiectivul fundamental;

 Natura continutului stiintific, valentele preponderent informative sau formative ale acestora;

 Tipul strategiilor didactice pe care le înglobeaza; Nivelul de pregatire al elevilor etc.

Cadrul interogativ care ar trebui sa ghideze proiectarea: Activitatea pedagogica;

 Întrebarile la care raspunde activitatea pedagogica;

 Actiunile care trebuie realizate de catre profesor (M. Ionescu).

Proiectarea unei activitati presupune realizarea unei concordante între trei puncte cheie:

 Obiective – Spre ce tind?

 Metode, materiale , mijloace si experiente sau exercitii de învatare – Cum sa ajung acolo?

 Evaluarea - Cum voi sti când am ajuns?

Prin corelarea celor trei puncte cheie se proiecteaza activitatea într-un set de actiuni realizate în mai multe etape:

 Analiza generala, prin consultarea programei, manualului sau a altor materiale suport;

 Determinarea obiectivului general si a obiectivelor operationale;

 Selectarea si organizarea continutului învatarii în unitati si teme principale convergente;

 Alegerea si combinarea metodelor si procedeelor didactice pentru situatiile concrete, în acord cu secventele de continut, particularitatile elevilor, obiectivelor activitatii;

 Selectarea unor mijloace de învatamânt sau proiectarea unor materiale cerute de fiecare eveniment al instruirii;

 Stabilirea modalitatilor de activitate cu elevii (activitate frontala, abordare individualizata, lucrul în grupuri sau pe grupe de nivel, activitate combinata);

 Alegerea metodelor si instrumentelor de evaluare corespunzatoare pentru a constata nivelul realizarii obiectivelor propuse.

3. Proiectul de activitate cuprinde o articulare ideatica, scriptica a mai multor elemente componente, ce sunt repartizate , de regula, în doua parti:

• Partea introductiva (informatii din care se deduc coordonatele activitatii: obiectul de învatamânt, subiectul/tema activitatii, data, ora, clasa, propunator, obiectivul fundamental, categoria de lectie);

• Partea ce vizeaza desfasurarea propriu-zisa a activitatii (obiective operationale, continuturi, situatii/activitati de învatare, strategii didactice, evaluare).

Nu exista un model unic, absolut, pentru derularea activitatii. Se pot structura modele diferite de desfasurare a activitatilor, în functie de: obiective, continuturi, activitati, locuri de desfasurare a activitatii, mod de organizare a elevilor (C. Cucos).

5. GRILE DE EVALUARE. CRITERII DE AUTOEVALUARE

• Autoevaluarea

De ce este nevoie de autoevaluare ?

Elevii au nevoie sa se autoevalueze, sa-si compare nivelul la care au ajuns în raport cu obiectivele de referinta si cele operationale (de evaluare) si sa-si impuna un program propriu de formare;

 Elevii au nevoie sa se autocunoasca, fapt care are multiple implicatii în plan motivational si atitudinal;

 Prin informatiile pe care le furnizeaza, autoevaluarea are un rol esential în întregirea imaginii elevului din perspectiva judecatii de valoare pe care o emite profesorul-evaluator.

Cum se dezvolta capacitatea de autoevaluare ?

Pentru ca evaluarea sa fie resimtita de catre elev ca având efect formativ, raportându-se la diferite capacitati ale sale în functie de progresul realizat si de dificultatile pe care le are de depasit, este foarte utila formarea si exersarea la elevi a capacitatii de autoevaluare.

 Ca si profesorul care conduce activitatea, elevul aflat în situatia de învatare are nevoie de anumite puncte de referinta care sa-i defineasca rolul, sarcina, natura si directiile activitatii sale, ajutându-l sa constientizeze progresele si achizitiile facute, sa-si elaboreze disciplina proprie de lucru, sa se poata situa personal în raport cu exigentele de învatare. Elevii iau progresiv în sarcina propria formare;

 Evaluarea obiectiva, corecta, responsabila, competenta trebuie sa dezvolte (formeze) capacitatile elevilor de autoevaluare (autocontrol si autoapreciere). Acest deziderat se realizeaza când elevii sunt constienti de cantitatea si calitatea cunostintelor lor, de nivelul si performantelor obtinute, de capacitatile intelectuale si profesionale, dupa caz, dovedite la evaluare;

 Evaluarea trebuie sa fie însotita de fenomenul de feedback, care, dupa caz, sa asigure corectiile necesare.

• Grilele de autoevaluare

Grilele de autoevaluare permit elevilor sa-si determine, în conditii de autonomie, eficienta activitatilor realizate. Pornind de la obiectivele educationale propuse, grila de autoevaluare proiectata contine :

 capacitati vizate; sarcini de lucru; valori ale performantei.

Autoevaluarea poate sa mearga de la autoaprecierea verbala si pâna la autonotarea mai mult sau mai putin supravegheata de catre profesor.

• Implicarea elevilor în aprecierea propriilor rezultate are efecte benefice pe mai multe planuri: profesorul dobândeste confirmarea aprecierilor sale în opinia elevilor,

referitoare la rezultatele constatate;

 elevul exercita rolul de subiect al actiunii pedagogice, de participant la propria sa formare;

 îi ajuta pe elevi sa aprecieze rezultatele obtinute si sa înteleaga eforturile necesare pentru atingerea obiectivelor stabilite;

 cultiva motivatia launtrica fata de învatatura si atitudinea pozitiva, responsabila, fata de propria activitate.

Calitatea evaluarii realizate de profesor se repercuteaza direct asupra capacitatii de autoevaluare a elevului. Interiorizarea repetata a grilelor de evaluare cu care opereaza profesorul constituie o premisa a posibilitatii si validitatii autoaprecierii elevului.

• Cai explicite de formare si de educare a spiritului de evaluare obiectiva. Iata câteva posibilitati:

 Autocorectarea sau corectarea reciproca. Este un prim exercitiu pe calea dobândirii autonomiei în evaluare. Elevul este solicitat sa-si depisteze operativ unele erori, scapari, în momentul realizarii unor sarcini de învatare. În acelasi timp, se pot edita momente de corectare a lucrarilor colegilor. Depistarea lacunelor proprii sau ale colegilor, chiar daca nu sunt sanctionate prin note, constituie un prim pas pe drumul constientizarii competentelor în mod independent;

 Autonotarea controlata. În cadrul unei verificari, elevul este solicitat sa-si acorde o nota, care este negociata apoi cu profesorul sau împreuna cu colegii. Cadrul didactic are datoria sa argumenteze si sa evidentieze corectitudinea sau incorectitudinea aprecierilor formulate;

 Notarea reciproca. Elevii sunt pusi în situatia de a-si nota colegii, prin reciprocitate, fie la lucrarile scrise, fie la ascultarile orale. Aceste exercitii nu trebuie sa se concretizeze neaparat în notare efectiva;

 Metoda de apreciere obiectiva a personalitatii. Conceputa de psihologul Gh. Zapan, aceasta metoda consta în antrenarea întregului colectiv al clasei în evidentierea rezultatelor obtinute de elevii sai, prin coroborarea a cât mai multe informatii si aprecieri – eventual prin confruntare – în vederea formarii unor reprezentari cât mai complete despre fiecare elev în parte si ale tuturor la un loc.

 Un loc aparte îl ocupa autoevaluarea comportamentelor din domeniul afectiv. Acest lucru se realizeaza prin: ? chestionare (elevilor li se cere sa dea raspunsuri deschise la întrebari);

? scari de clasificare; ? fise de (auto)evaluare; ? jurnal reflexiv (I. Bontas).

• O alta problema importanta este aceea a utilitatii pe care o conferim informatiilor astfel obtinute în urma autoevaluarii. Pentru a capata o semnificatie reala, servind formarii elevului, ele trebuiesc integrate si valorificate prin modalitati diverse:

 comparate cu informatiile obtinute de catre profesor prin intermediul

altor metode alternative;

 inserate în portofoliul elevului;

 prezentate periodic parintilor, alaturi de alte informatii pentru a oferi o imagine cât mai completa asupra evolutiei elevului.

Pentru formarea deprinderilor autoevaluative la elevi este necesar ca elevii sa cunoasca obiectivelor pe care ei trebuie sa le atinga si criteriile de evaluare ale diverselor sarcini. Elevii trebuie încurajati sa reflecteze asupra activitatii lor individuale sau în cadrul grupului.

Înca din faza conceperii unui proiect de activitate, profesorul se va pozitiona interogativ fata de valoarea praxiologica a demersului sau, în legatura cu pertinenta si eficienta travaliului pe care îl savârseste. Pentru a realiza acest lucru el trebuie sa cunoasca, de la început, si sa se relationeze la un standard de expectante valorice si criterii de reusita (C. Cucos).

6. MODURI SI FORME DE ORGANIZARE A ACTIVITATILOR

DIDACTICE: CONCEPT, TIPOLOGIE (FRONTAL, PE GRUPE,

INDIVIDUAL ETC.): LECTIA – ACTIVITATE DIDACTICA DE BAZA.

ALTE FORME DE ORGANIZARE

• Definirea si tipologia formelor de organizare a activitatii didactice Formele de organizare a procesului instructiv-educativ reprezinta cadrul organizatoric de desfasurare a activitatii didactice formale, ansamblul modalitatilor specifice si operationale de derulare a procesului didactic.

• Necesitatea existentei diversitatii de forme de instruire si autoinstruire si educare/autoeducare în scoala si în afara ei:

 Aceste forme au aparut din necesitatea de a depasi dezavantajele lectiei, de a atinge obiectivele educationale ale disciplinei de studiu si de a realiza o activitate instructiv-educativa cu importante influente formative si informative;

 Se pot structura, sistematiza si transpune didactic, mai eficient, achizitiile din domeniul stiintei, tehnicii, culturii, artei care urmeaza sa fie transmise elevilor;

 Se pot valorifica diverse surse si canale de informatie cu valente instructiv-educative;

 Se pot satisface înclinatiile si interesele elevilor pentru anumite obiecte de învatamânt si pentru anumite tipuri de activitati didactice.

• Clasificarea formelor de organizare a activitatilor didactice Dupa ponderea activitatii:

 Activitati frontale ( predomina actiunea frontala): lectii, seminarii, cursuri universitare, activitati în laboratoare si cabinete scolare, activitati în ateliere scolare, activitati pe lotul scolar, activitati în sala de sport, vizite, excursii, vizionari si analizari de spectacole;

 Activitati grupale (predomina actiunea grupala): cercuri scolare, consultatii, meditatii, vizite în grupuri mici, întâlniri cu diferite personalitati, concursuri, cenacluri, serate literare si muzicale, editari de reviste scolare;

 Activitati individuale (predomina actiunea individuala): activitati independente, studiul individual, studiul în biblioteca, efectuarea temelor pentru acasa, elaborare de lucrari scrise, efectuarea de lucrari practic-aplicative si experimentale, rezolvari de exercitii si probleme, lectura, elaborarea de proiecte si materiale, cercetarea izvoarelor scrise si arheologice, pregatirea pentru examene etc.

Dupa ponderea categoriei de metode didactice:

 Activitati care au la baza metode de comunicare: lectii, prelegeri, dezbateri, consultatii;

 Activitati care au la baza metode de cercetare: activitati în cabinete scolare si biblioteci, vizite si excursii didactice;

 Activitati care au la baza metode experimentale: activitati în laboratoare, efectuarea de lucrari practic-aplicative, elaborarea de proiecte;

 Activitati care au la baza metode aplicative: activitati în ateliere scolare, pe lotul scolar, în sala de sport.

Dupa locul de desfasurare:

 Activitati organizate în mediul scolar: în clasa, în afara clasei, sub îndrumarea colectivului didactic al scolii, în afara orelor prevazute de orar, pentru a aprofunda pregatirea realizata în timpul lectiilor;

 Activitati organizate în mediul extrascolar/activitati conexe: organizate în de colectivul didactic al scolii sau de institutii din afara scolii: teatre, case de cultura, cluburi, organizatii sportive, tabere etc., într-un cadru institutionalizat, situat în afara scolii, respectiv a sistemului de învatamânt.

Dupa mediul în care se desfasoara:

 Parascolare în mediul socio-profesional; Periscolare în mediul socio-cultural.

Dupa momentul sau etapa procesului de învatamânt în care se desfasoara: Activitati introductive;

 Activitati desfasurate pe parcursul studierii capitolului sau temei; Activitati finale / de încheiere.

Dupa categoria de educatie careia îi apartin: Educatia formala;

 Educatia neformala / nonformala; Educatia informala / difuza / incidentala.

• Definirea lectiei

 Originea etimologica. Îsi are originea etimologica în termenul grecesc „lectio” care înseamna a citi cu glas tare, a audia, a lectura, a medita. Criterii de definire a lectiei: ? În functie de criteriul organizatoric lectia este forma de activitate care se desfasoara în clasa, sub conducerea cadrului didactic, într-un interval de timp precis determinat, pe baza cerintelor cuprinse în programa scolara si potrivit orarului scolar;

q Din punctul de vedere al continutului lectia este un sistem de idei articulate logic si didactic, în conformitate cu cerintele psihopedagogice referitoare la predarea-asimilarea cunostintelor, la aplicarea lor, la verificarea, evaluarea si notarea rezultatelor; ea reprezinta o unitate logica, didactica si psihologica;

q Din perspectiva sistemica lectia reprezinta un program didactic unitar, un sistem de cunostinte, abilitati intelectuale si/sau practice, obiective operationale, resurse materiale si metodologice menite sa activizeze elevii. Aceasta definitie este si cea mai moderna.

• Pozitia lectiei în rândul formelor de organizare a procesului de învatamânt

Lectia ramâne modalitatea principala de organizare a activitatii didactice, prin intermediul careia se realizeaza în acelasi timp informare si formare, instruire si educare. Atributele lectiei moderne: Dialog între profesor si elev;

 Program didactic propus în vederea activizarii elevilor; Diversitate de structuri ale lectiilor desfasurate.

• Caracterizarea lectiei:

Valentele/virtutile pe care le detine lectia comparativ cu alte forme de organizare a procesului de învatamânt:

 Asigura un cadru organizatoric adecvat pentru derularea procesului instructiv-educativ;

 Faciliteaza însusirea sistematica a bazelor stiintelor, a sistemului de cunostinte si abilitati fundamentale ale acestora;

 Contribuie la formare si modelarea capacitatii de aplicare în practica a cunostintelor teoretice însusite de elevi;

 Activitatile desfasurate de elevi în timpul lectiei sprijina formarea unei atitudini pozitive fata de învatare;

 Contribuie la dezvoltarea fortelor cognitive, imaginative si de creatie prin angajarea elevilor în lectie în eforturi intelectuale si motrice de lunga durata;

 Ofera elevilor oportunitatea de a-si exersa capacitatile intelectuale, motrice si afective, de a-si forma, consolida sentimente, convingeri, atitudini, trasaturi pozitive de caracter, forme adecvate de comportament.

• Categorii de lectii

Categoria de lectii reprezinta un grup de lectii constituite ca unitate de structura în functie de anumite criterii: obiectivul fundamental, treapta de scolarizare si modul de pregatire al elevilor etc.

Principalele categorii de lectii cu care se opereaza frecvent în practica instruirii:

 Lectia de comunicare si asimilare de noi cunostinte; Lectia de formare de abilitati intelectuale;

 Lectia de formare de abilitati practice;

 Lectia de recapitulare si sistematizare a cunostintelor si abilitatilor;

 Lectia de verificare sau de control si evaluare a cunostintelor si abilitatilor.

Categoria de lectii, model util pentru proiectarea si desfasurarea lectiilor:

 Taxonomia lectiilor este o operatie orientativa, flexibila; se recomanda renuntarea la abordare lectiei în sine, în mod izolat, trebuind considerata ca element component al unui sistem;

 Taxonomia lectiilor este un reper pentru elaborarea strategiei didactice si nu o operatie formala;

 Obiectivul fundamental este reperul constant în stabilirea categoriilor de lectii. În aceasta clasificare intervin si alti factori variabili care se pot combina în diferite moduri, rezultând mai multe variante (V. Chis, M. Ionescu).

8. APLICATII: PROIECTAREA UNUI SISTEM DE LECTII, DE ALTE

ACTIVITATI SCOLARE SI EXTRASCOLARE

Necesitatea integrarii lectiilor în unitati didactice mai ample si mai complexe:

 Lectiile urmaresc realizarea tuturor obiectivelor instructiv-educative ale procesului de învatamânt;

 Lectiile nu pot fi privite izolat, ca elemente care se alatura unul altuia într-o însiruire liniara.

Exista pârghii în demersul mintal si actional parcurs de profesor si elevi în proiectarea si desfasurarea lectiilor sau a sistemului de lectii. Se poate deduce strategia de proiectare si realizare a activitatilor, pasi principali care trebuie si pot fi respectati în organizarea si desfasurarea acestora.

Elemente care contribuie la actul decizional al profesorului în proiectarea sistemului de lectii, a activitatilor scolare si extrascolare:

 Stabilirea obiectivelor si continuturilor;

 Acestea se realizeaza daca se tine seama de urmatoarele întrebari: cum? (resurse psihologice); cu ce? (resurse materiale); în ce conditii?

(ce?, unde?, cât?, în cât timp?, cu cine?, pentru cine?) (M. Ionescu).

 Cerinte în stabilirea structurii procesuale a sistemului de lectii: Cunoasterea temeinica a personalitatii elevilor;

 Valorificarea experientei practice si profesionale a elevilor;

 Diferentierea si chiar individualizarea unor obiective operationale ;

 Structurarea si esentializarea continutului;

 Valorificarea metodelor didactice în directia activizarii elevilor;

 Utilizarea unor mijloace de învatamânt care sa sprijine esentializarea si conceptualizarea;

 Utilizarea muncii în grupuri mici de elevi;

 Realizarea unei evaluari continue; Factorii care conditioneaza reusita organizarii si derularii activitatilor instructiv-educative desfasurate, în afara clasei si extrascolare:

 Precizarea cu claritate a obiectivului general urmarit si a obiectivelor specifice;

 Stabilirea celui mai bun loc de desfasurare;

 Proiectarea structurii activitatii în raport cu obiectivele acesteia;

 Asigurarea legaturii cu procesul didactic realizat în clasa, cu obiectivele instructiv-educative ale acestuia.

Activitatile în afara clasei si extrascolare pot fi organizate în trei momente sau etape ale procesului de învatamânt:

a. La începutul studierii unui capitol sau a unei teme din programa scolara (au statut de activitati introductive) si vizeaza atingerea urmatoarelor obiective:

 Familiarizarea elevilor cu subiectul capitolului/temei;

 Familiarizare elevilor cu sarcinile de instruire si autoinstruire,

 Trezirea interesului elevilor pentru teme/temele care se vor aborda;

 Culegerea de material faptic care va fi valorificat în activitatile instructiv-educative organizate în studiul capitolului/temei etc. Exemplu: vizite la un muzeu, unitate economica, vizionare de spectacol, film etc. pot fi activitati introductive care sprijina abordare unor teme/capitole.

b. Pe parcursul studierii unui capitol/tema, în prelungirea/continuarea lectiilor si a altor forme de lucru ale binomului profesor-elev:

Exemplu: Dupa o lectie introductiva de geografie realizata în sala de clasa, procesul de transmitere si însusire a noilor cunostinte poate avea loc chiar cu prilejul excursiilor, al vizitelor la muzee etc.

c. La finele studierii capitolului/temei, caz în care au statut de activitati finale sau de încheiere si vizeaza atingerea urmatoarelor obiective:

 Sistematizarea, fixarea si consolidarea achizitiilor dobândite în studiul capitolului/temei;

 Aprofundarea achizitiilor dobândite în studiul capitolului/temei;

 Exersarea capacitatilor de aplicare si transfer a cunostintelor s.a.

Exemplu: Dupa studierea unei teme printr-un sistem de lectii cu caracter teoretic, pentru ca elevii sa sesizeze aplicabilitatea cunostintelor cunostintelor se pot organiza activitati în cercuri tehnice, vizionari de expozitii de filme etc. (M.Ionescu)

 BOCU IOAN, institutor, Grup Scolar Industrial Sebis

 CURETEAN ANA, învatator, Scoala Generala Nr. 3 Arad

Bibliografie:

1. Bontas, I., Pedagogie, Editura BICC ALL, Timisoara, 2001.

2. Cerghit, I., (coord.), Perfectionarea lectiei în scoala moderna, EDP, Bucuresti, 1983.

3. Chis, V., Ionescu, M., (coord), Pedagogie, Editura Presa Universitara Clujeana, Cluj-Napoca, 2001.

4. Consiliul National pentru Curriculum, Ghid metodologic de aplicare a programei scolare, Editura Aramis Print, Bucuresti, 2001.

5. Cucos, C., Pedagogie, Editura Polirom, Iasi, 2002.

6. Gagné, R..M., Briggs, L.J., Principii de design al instruirii, EDP, Bucuresti, 1977.

7. Ionescu, M., Clasic si modern în organizarea lectiei, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1982.

8. Ionescu, M., Lectia între proiect si realizare, Editura Dacia, ClujNapoca, 1982.

9. Ionescu, M., Demersuri creative în predare si învatare, Editura Presa Universitara Clujeana, Cluj-Napoca, 2001.

10. Jinga, I., Negret, I., Învatarea eficienta, Editura Aldiri, Bucuresti, 1999.

11. Neacsu, I., Instruire si învatare, EDP, Bucuresti, 1999.

12. Pacurari, O. (coord), Strategii didactice inovative, Centrul Educatia 2000+, Bucuresti, 2003.

ANEXA 1

A. RUBRICATURA PROPUSA PENTRU PLANIFICAREA CALENDARISTICA :

Institutia de învatamânt ………. Profesor/ institutor………….

Disciplina……………………. Clasa………………………..

Anul scolar…………………. Nr. ore/saptamâna…………. Tip de curriculum………….

Nr crt Unitati de învatare Obiective de referinta Nr. ore Saptamâna Obs.

B. RUBRICATURA PROPUSA PENTRU PROIECTAREA UNEI UNITATI DE ÎNVATARE

Institutia de învatamânt ……… Profesor/ institutor………….

Disciplina…………………... Clasa………………..………

Anul scolar…………………. Nr. ore/saptamâna…………. Tip de curriculum………….

Unitatea de învatare ……………

Perioada calendaristica………… Nr. de ore alocate………….

Obiective referinta Continuturi (detalieri) Activitati de învatare/ Situatii de învatare

 Resurse Evaluare

 Obs.

XIII. PERSONALITATEA ÎNVATATORULUI / INSTITUTORULUI

6. Structura personalitatii învatatorului: personalitatea de baza, câmpul psihopedagogic, reprezentarile psihopedagogice, credinteleconvingerile psihopedagogice, personalitatea cristalizata, stil educational

7. Statute si roluri ale cadrului didactic: planificare, organizare, control, îndrumare, evaluare, monitorizare, consiliere, decizie

8. Recrutarea, selectia si formarea cadrelor didactice

9. Cariera didactica în România – învatatorul si realitatea socioeducationala

10. Deontologia pedagogica

1. STRUCTURA PERSONALITATII ÎNVATATORULUI

 Personalitatea de baza reprezinta o structura interna, mobila si flexibila, partial polivalenta, cu care individul intra în câmpul profesional psihopedagogic. Ea contine doua mari dimensiuni:

• personalitatea reala care reprezinta un ansamblu de procese, functii si tendinte interne de care dispune un individ într-o maniera nesimulata, nemascata si care sunt caracteristice, profund reprezentative pentru sine însusi, indiferent daca în existenta sa le cunoaste, le accepta, le exteriorizeaza sau nu;

• aptitudinea psihopedagogica reprezinta dispozitiile interne relative care pot permite selectia, concentrarea si directionarea componentelor personalitatii reale, pentru a obtine cele mai bune rezultate în profesiunea didactica. Putem considera aptitudinea psihopedagogica drept energia intelectuala, volitiva si sufleteasca ce sustine activitatea profesionala.

? Câmpul psihopedagogic

 Profilul psihologic al individului interactioneaza cu mediul profesional specific – câmpul psihopedagogic. Formele concrete, obiectele de care se uzeaza zilnic, mobilizeaza constiinta si, sub ipostaza cantitatii, a masurii ne regleaza propria personalitate. Acest câmp psihopedagogic constituie modalitatea concreta de interactiune interpersonala cadru didactic – elevi. Pentru profesiunea didactica, actiunea de a raspunde altuia, de a se face înteles de altul precum si alte tehnici dispuse sa faciliteze relatiile interpersonale – contact corporal, pozitia, proximitatea, gestul, expresia faciala – contureaza specificitatea câmpului.

 Câmpul psihopedagogic implica un spatiu de viata subiectiv, cu o multitudine de componente :

• Statut socio-economic – atitudinea celorlalte institutii fata de gradinita, scoala ori universitate induce o serie de modificari în planul perceptiei cadrelor didactice si implicit asupra structurarii personalitatii acestora;

• Influente externe – sociale (perceptia opiniei publice în raport cu profesiunea didactica, asteptarile societatii fata de misiunea cadrelor didactice), politice (pozitia omului de la catedra si gradul sau de acceptare fata de documentele de politica educationala), familiale (relatiile cu parintii, solidaritatea colectivului de parinti);

• Factori ergonomici – baza materiala scolara si dotarea cu resurse practice de studiu, dispunerea mobilierului intern în clasa si în scoala;

• Norme deontologice – libertatile si interdictiile profesionale prevazute într-un cod deontologic sau vehiculate permanent în alte documente scolare;

• Formele interactionale – relatiile la nivelul colectivului de cadre didactice (o institutie scolara cu un colectiv de cadre didactice solidar si întelept organizat influenteaza pozitiv formarea personalitatii unui tânar absolvent), relatiile cadru didactic-elevi;

• Situatiile pedagogice – prezentate în obiective, continuturi, interactiuni, strategii, evaluare, timp.

? Reprezentarile psihopedagogice

Reprezentarile psihopedagogice sunt variate si în legatura directa cu câmpul psihopedagogic. Ele pot fi:

a. didactice;

b. socio-educationale;

c. deontologice.

a. Reprezentarile psihopedagogice didactice:

 se refera la opiniile, imaginile si atitudinile institutorului fata de proiectare (obiective – accentul pus pe operationalizare, pe varierea dimensiunilor taxonomiei lui Bloom, în special pe dimensiunile superioare ale judecatilor valorice si creativitatii, continuturi – atitudinea institutorului fata de programe si manuale, timp – planificarea, orarul si ritmul de predare);

 strategie (preferinta pentru o metoda expozitiva, conversativa, demonstrativa, explicativa sau combinatii dintre acestea);

 interactiuni (autoritar, permisiv, alternant, elevii au drept la decizie,

numai cadrul didactic este acela care decide, ambivalenta);

 evaluare (forme : munca independenta, teste si probe scrise, examinari verbale ; ritmicitatea :evaluare continua, prin sondaj, sumativa, predictiva, complexa ; rezistenta în fata subiectivitatii :efectele Hallo, Pygmalion, efectele de asteptare, de contaminare, ecuatia personala).

b. Reprezentarile socio-educationale surprind diferentele între elevi în functie de statutul socio-economic al familiei, pozitia elevului în familie, sexul, rasa, etnia, nationalitate etc

c. Reprezentarile deontologice cuprind semnificatiile pe care cadrul didactic le da normelor prevazute în codurile deontologice scrise ori traditiei si modului în care acestea sunt traduse în comportamente de rol.

? Credintele psihopedagogice

Credintele psihopedagogice iau fiinta printr-o profunda implantare în structurile interioare afectiv-emotionale a anumitor reprezentari psihopedagogie. Se caracterizeaza prin:

• sunt structuri complexe cu multa energie si cu o dinamica proprie, prezentându-se astfel atât ca proces dar si ca produs;

• faciliteaza interactiunea planului ideatic cu cel comportamental, astfel încât cadrul didactic care are o credinta se distinge prin clarviziune, siguranta si constanta în conduita de cei care nu o detin;

• din punctul de vedere al carierei didactice se schimba arareori si putin cantitativ, deoarece aceste procese presupun o conversiune interna si o inversiune a planurilor de reprezentare.

Functiile credintelor psihopedagogice sunt :

 dirijare si reglare comportamentala – credinta orienteaza si directioneaza comportamentul cadrului didactic în sensul

normativitatii sau principiilor proclamate prin continutul respectiv;

 formativ-educativa – credintele au o contributie pregnanta în devenirea morala si pedagogica a cadrului didactic;

 proiectiv-anticipativa – cunoscând setul de credinte al unui cadru didactic putem realiza predictii asupra manierei sale de comportare si a stilului educational;

 axiologica – prin analiza credintelor se poate caracteriza grila valorica a unui individ, precum si gradul sau de cultura generala si pedagogica;

 simbolica – orientarea spre scop a credintelor. ? Stilul educational

 În ceea ce priveste stilul educational, nu exista un stil ideal, cel mult unul mai eficient decât celalalt, datorita variabilelor constitutive ale acestuia : variabila directionala si variabila socio-afectiva. El poate fi flexibil si perfectibil. Pornind de la perfectionarea informationala obtinuta pe diferite cai (cursuri organizate, lecturi particulare, asistenta la activitati, cercuri didactice, discutii ocazionale cu colegii, schimburi de experienta, perfectionari institutionalizate) sunt declansate reprezentari active care, fiind filtrate pe filiera afectiva, sunt supuse validarii practice si în final sunt expuse unei judecati valorice subiective.

2. STATUT SI ROLURI ALE CADRULUI DIDACTIC

În practica educationala, statutul si rolurile prescrise si asumate îi arata cadrului didactic sarcinile, atributiile care conduc la atingerea cu succes a obiectivelor formarii- dezvoltarii elevilor.

Statutul indica pozitia ocupata de cadrul didactic în structura sociala, pozitie care are asociate drepturi si obligatii. Statutul educatorului are caracter complex si multidimensional. Acesta include:

• statutul politico-moral: rezulta din interactiunea exigentelor, prescriptiilor, îndatoririlor legate de conduita etico- morala, de totalitatea comportamentelor, atitudinilor, motivatiilor educatorului;

• statutul profesional-stiintific: rezulta din cerintele privind nivelul de pregatire psihopedagogica si ansamblul de priceperi, deprinderi, aptitudini ale profesorului;

• statutul psihopedagogic: rezulta din interactiunea exigentelor legate de constructia diferitelor componente ale personalitatii educatorului si ansamblul de priceperi, deprinderi, aptitudini care îi apartin acestuia;

• statutul psihosocial: rezulta din interactiunea exigentelor legate de interrelationarea umana si ansamblurile de cunostinte, priceperi, deprinderi aptitudini, motivatii ale educatorului, din punct de vedere personal.

Rolul reprezinta aspectul dinamic si situational al statutului de educator în aplicarea drepturilor si îndatoririlor care sunt precizate formal în conducerea procesului instructiv-educativ. Rolul este un concept complex care include:

• asteptarea celorlalti pentru ca educatorul sa aiba o anumita conduita dedusa din rolul prescris;

• perceptia rolului- conduita concreta;

• jucarea rolului- actiuni care confirma sau infirma asteptarile;

• continutul actiunilor;

• intensitatea implicarii;

• evaluarile efectelor asupra elevilor;

• autoevaluarea;

• reglarea pe parcurs.

Învatatorul/ institutorul reprezinta:

• autoritatea publica, ca reprezentant al statului;

• furnizor de cunostinte;

• educator;

• evaluator al elevilor;

• partener al parintilor în activitatea educativa; • membru în colectivul scolii;

• coleg.

Educatorul se afirma ca o personalitate constienta, rationala, responsabila, motivata si competenta. Acest lucru are loc prin învatarea, exersarea si perfectionarea rolurilor derivate din statut.

Rolurile cadrului didactic în activitatea instructiv-educativa:

 planificare: activitatile cu caracter instructiv-educativ, determinarea sarcinilor si obiectivelor pe nivele diferite, structurarea continuturilor esentiale, întocmirea orarului clasei;

 organizare: activitatile clasei, fixeaza programul muncii, structurile si formele de organizare; constituie si determina climatul si mediul pedagogic;

 comunicare: informatiile stiintifice, seturile axiologice sub forma mesajelor, stabileste canalele de comunicare si repertoriile comune.

Construirea unui climat educational stabil, deschis si constructiv presupune:

• conducerea activitatii desfasurate în clasa, directionând procesul asimilarii cunostintelor si dezvoltarii aptitudinilor si deprinderilorelevilor, apelându-se la normativitatea educationala. Educatorul are rol de „ dirijor”, ajutând constructia sentimentelor si a ideilor comune.

• Coordonarea actiunilor clasei în globalitatea lor actiunile instructiveducative ale clasei. Urmareste mereu o sincronizare între obiectivele individuale ale elevilor cu cele comune clasei, evitându-se în acest fel suprapunerile sau risipa. Acest lucru duce la solidificarea relatiilor din clasa-grup.

• îndrumarea elevilor pe drumul cunoasterii prin interventii punctuale adaptate situatiilor aparute, prin sfaturi si recomandari care si fie potrivite comportamentelor si reactiilor elevilor.

• motivarea activitatii elevilor prin formele de întariri pozitive si negative. Se recomanda utilizarea aprecierilor verbale si a reactiilor nonverbale pentru a se ajunge la comportamente pozitive; apelarea la simtul civic pentru corectarea tendintelor negative ivite în comportamentele elevilor; încurajarea si manifestarea solidaritatii cu unele momente de „ suflet” prin care trece clasa sau unii membri ai sai.

• consilierea elevilor în activitatile scolare, dar si în cele extrascolare, prin ajutorare prin sfaturi, prin orientare culturala a acestora. Un rol deosebit îl are educatorul prin interventia în orientarea scolara si profesionala, dar si în cazurile de patologie scolara.

• controlul elevilor în scopul cunoasterii stadiului în care se afla activitatea de realizare a obiectivelor, dar si nivelele de performanta ale acestora. Controlul are un rol reglator si de ajustare a activitatii si atitudinilor;

• evaluarea elevilor în concordanta cu obiectivele proiectate într-o etapa au fost atinse prin instrumente de evaluare (sumativa, prin prelucrari statistice ale datelor recoltate si prin elaborarea sintezei aprecierilor finale).

Eficienta îndeplinirii rolurilor ca învatator / institutor depinde si de gradul în care acesta constientizeaza si utilizeaza adecvat faptul ca prescriptiile sunt mai clar definite sau nu, ca au valoare diferentiata, ca permit o libertate variata de aplicare, ca sunt mai mult sau mai putin variate si dorite. Cu toate acestea, uneori, învatatorul/institutorul se afla în situatii conflictuale.

Situatii conflictuale:

 situatie conflictuala apare din raporturile sale cu parintii si cu institutia scolii. Unii parinti solicita acordarea unei atentii speciale pentru copiii lor, dar educatorul trebuie sa acorde aceeasi atentie tuturor elevilor, în egala masura. Învatatorul/ institutorul se orienteaza dupa principiul „stimulare si selectie”, iar acest lucru vine în contradictie cu obligatia de a pretinde performante tuturor elevilor;

 un conflict de rol apare si între transmiterea cunostintelor de specialitate si calitatea de educator a dascalului. La unii învatatori/ institutori predomina preocuparea pentru transmiterea de cunostinte, altii sunt preocupati mai ales de formarea personalitatii elevilor.

Eficienta îndeplinirii rolurilor va depinde de relatia constientizata si respectata între asteptarea celorlalti si perceptia proprie a dascalului.

3. RECRUTAREA, SELECTIA SI FORMAREA CADRELOR

DIDACTICE

Formarea cadrelor didactice se gaseste într-o etapa de restructurari. Exercitarea profesiunii de cadru didactic presupune însusirea a trei competente specifice:

• competenta profesionala: o cultura tehnica specifica si o competenta interumana care-i permite sa lucreze cu un public;

• capacitatea de a întretine raporturi satisfacatoare cu esaloanele ierarhiei superioare: sunt evaluati periodic de superiori, avansarea se face cu proba practica;

• competenta de dezvolta relatii bune cu beneficiarii- elevi, parinti, comunitate.

Pregatirea cadrelor didactice este considerata o investitie în resurse umane, ceea ce conduce spre reconsiderarea statutului sistemului de pregatire a personalului didactic deoarece:

• educatia este un factor de progres social, iar educatorul o forta propulsiva a spiritualitatii unui popor;

• daca formatia lui este buna, temeinica, aceasta forta va actiona pozitiv, daca formatia este inconsistenta, iar profesionalismul sau este incert, forta va actiona ineficient;

• dreptul la educatie trebuie sa-l aiba toti copiii. Dreptul de a preda, însa, trebuie sa fie strict limitat, adica sa nu fie acordat decât acelora care au aptitudini, inteligenta si calitati morale care sa le permita sa faca fata cu succes responsabilitatilor.

Activitatea în învatamânt presupune o selectie riguroasa. Formarea profesionala a cadrelor didactice presupune doua etape: învatarea profesiunii si exersarea ei.

 Selectia, pregatirea si perfectionarea personalului didactic pentru ciclurile începatoare- gradinita si ciclul primar:

a. se foloseste un sistem de preselectie, constând în trecerea candidatilor printr-o serie de teste de aptitudini, apreciate ca elemente componente ale aptitudinii pedagogice: aptitudini de dictie si comunicare, muzicale, plastice, fizice.

b. Pregatirea psihopedagogica se face atât în plan teoretic, cât si în plan practic:

? Formarea initiala este:

• centrata pe achizitii vizând formarea competentelor;

• bazata pe o didactica rationala, deoarece practica pedagogica este definitorie pentru calitatea activitatii viitorului cadru didactic;

• mult mai buna în institutiile de profil decât formarea pe care o poate da multitudinea posibilitatilor de formare continua în absenta acesteia. La sfârsitul secventei de pregatire initiala, viitorul educator trebuie sa dovedeasca:

 stapânirea si utilizarea adecvata a conceptelor, teoriilor, orientarilor stiintifice specifice literaturii de specialitate;

 stapânirea cunostintelor de proiectare, conducere si evaluare a

proceselor de instruire si educare;

 manifestarea unei conduite optim creative în domeniul organizarii situatiilor de învatare;

 utilizarea eficienta a metodologiei stiintifice;

 manifestarea unor atitudini si motivatii pozitive referitoare la evolutia personalitatii elevilor, asigurându-se astfel succesul scolar.

Principiile de baza care caracterizeaza procesul de formare initiala a cadrelor didactice sunt:

 continuitatea; dimensiunea evolutiva; progresia; flexibilitatea; mobilitatea.

Institutiile de învatamânt care ar putea sa se implice în formarea initiala a cadrelor didactice, ar fi recomandabil sa fie facultatile de psihologie si stiintele educatiei:

 colegiul universitar pedagogic de institutori cu durata de 3 ani, cu posibilitati de comprimare (certificarea specializarilor sa se realizeze prin diploma de absolvire; dezvoltarea profesionala sa permita accesul la toate gradele didactice);

 sectie pedagogica pentru pregatirea profesorilor din învatamântul primar si prescolar cu o durata e 4 ani, cu posibilitatea de comprimare (certificarea studiilor sa se poata face prin diploma de licenta; dezvoltarea profesionala sa se realizeze prin accesul la toate gradele didactice);

? Formarea continua:

• se va realizeaza pe baza solida a unei pregatiri initiale temeinice, între cele doua procese stabilindu-se un raport de continuitate;

• decurge din specificul evolutiei fiintei umane, care pe masura ce dobândeste cât mai multe cunostinte, aspira tot mai mult si tot mai sus.

La nivel de minister a fost elaborata o strategie nationala pentru restructurarea sistemului de formare initiala si continua a cadrelor didactice, având ca finalitate:

 dezvoltarea unei cariere didactice motivante si flexibile, orientata în sensul progresului si evolutiei profesionale pe baza standardelor educationale si a sistemului creditelor profesionale transferabile;

 adaptarea la cerintele impuse de comunitatea europeana printr-un sistem de formare a cadrelor didactice pe baza criteriilor de eficienta, modernitate si deschidere, fundamentat pe mecanismele transferabilitatii, certificarii si asigurarii calitatii.

Profesia de cadru didactic este complexa si nobila, dificila, dar si placuta, flexibila si mândra, exigenta si libera, în care mediocritatea nu este permisa, în care a sti nu înseamna nimic fara emotie si forta spirituala.

4. CARIERA DIDACTICA ÎN ROMÂNIA – ÎNVATATORUL /

INSTITUTORUL SI REALITATEA SOCIO-EDUCATIONALA

Trasaturi ale învatamântului românesc actual:

• este constituit pe un model determinist, care considera scoala ca o microsocietate, ca o obiectivare, mai mult sau mai putin fidela a societatii si care îsi asuma ca finalitati de baza excelenta cognitiva, socializarea si integrarea socio-profesionala a tinerilor, pe baza unui model educational predeterminat si cvasistandardizat;

• în spatiul educational se manifesta mereu mai evident fenomene specifice economiei de piata, cum ar fi: cultul competitiei, finantarea în termenii relatiei cost-beneficiu, considerarea educatiei ca marfa. Unele dintre aceste fenomene, care configureaza o noua cultura a institutiei scolare, au o valoare pozitiva, dar patrunderea lor dezordonata si extinderea lor abuziva si necontrolata pot produce mai degraba efecte negative, unul dintre acestea fiind o scadere evidenta a calitatii actului educational. „Logica de piata” produce o înfruntare între calitate si cantitate;

• scoala devine o comunitate în care domina cultura competitiei si cea a cooperarii. Ea reprezinta un mediu al crearii si dezvoltarii valorilor personale, dar si un context al socializarii, care este un proces de atribuire de sensuri si semnificatii prin care se construiesc statusurile si rolurile respective (J. Cl. Filloux).

Prioritati ale sistemului de învatamânt românesc:

• misiunea scolii românesti este stabilita prin Legea nr. 84/1995, modificata si completata. În lege este prezentat idealul educational. Scoala are un rol important pentru societate, iar pentru a se accentua acest rol, Constitutia României mentioneaza ca învatamântul este o prioritate nationala. Acest lucru nu poate fi contestat, dar sustinerea financiara nu a fost pe masura importantei scolii;

• se fac eforturi pentru perfectionarea procesului de predare-învatare, dar informatia nu ajunge în toate localitatile;

• se doteaza scolile cu mijloace moderne, dar nu sunt cadre suficient pregatite sa le mânuiasca; pregatirea tinerilor conform cerintelor societatii actuale. Unii absolventi nu-si gasesc locuri de munca, altii fac altceva decât s-au pregatit, altii încearca alta calificare. Exista pericolul ca scoala sa piarda legatura cu piata si „sa produca pe stoc”.

Statutul social al învatatorului / institutorului, în societatea contemporana:

• pare sa fie statutul clasei mijlocii (meseria de învatator nu se afla printre meseriile cele mai solicitate, dar nici printre cele evitate). Profesiunea intelectuala, respectata, nu confera detinatorului putere, influenta sau venituri superioare. Confera prestigiu si satisfactii, vocatia fiind considerata unul dintre motivele de baza în alegerea acestei profesiuni;

• întreaga activitate didactica a învatatorului / institutorului se desfasoara având la baza , în primul rând o motivare personala a acestuia. Aceasta motivare depinde de mai multe aspecte, atât de ordin personal, cât si ordin social. Conceptul de motivare este foarte important pentru lider. Termenul este folosit în teoria managementului pentru a descrie fortele din individ care sunt responsabile de nivelul, discretia si persistenta la locul de munca. O persoana puternic motivata lucreaza din greu la slujba, în timp ce una nemotivata nu procedeaza asa.

Forme de motivare a învatatorului:

 recompensa poate constitui o forma de motivare. Aceasta poate fi intrinseca (sentimentele si experienta traita, dezvoltarea personala si autocontrolul) si extrinseca (retributia tarifara);

 responsabilizarea pentru proiectarea si organizarea activitatilor curriculare în perspectiva novatoare strategica si procedurala: utilizarea maximala a tuturor resurselor de învatare: adoptarea unor conceptii moderne, tratarea diferentiata a elevilor, redimensionarea relatiilor elev-profesor, însusirea cunostintelor si operatiilor necesare utilizarii tehnologiei informatiei si a comunicatiei în educatie;

 responsabilizarea pentru dezvoltarea profesionala si propria cariera didactica : formarea continua;

 asumarea noilor roluri în conditiile unei societati care se afla în cautarea propriei identitati, prin dezvoltarea capacitatilor necesare: autoreflectia, promovarea parteneriatelor cu structurile societatii civile, utilizarea limbajelor specifice societatii cunoasterii;

 dezvoltarea la nivelul scolii a unei culturi organizationale, care sa conduca la instaurarea unui climat organizational optim.

Practicarea meseriei de învatator:

 în majoritatea tarilor dezvoltate, aceasta meserie este cautata mai ales de femei. România nu face exceptie de la aceasta regula. Stereotipul care circula în câmpul profesional este acela ca meseria de profesor este o profesiune feminina. Unii sociologi cred ca specificul acestei profesiuni o face necreativa pentru barbati;

 salariile mai putin ridicate îndeparteaza pe barbatii care au aspiratii

înalte;

 meseria de profesor ofera o redusa perspectiva de cariera, în sensul clasic al termenului, presupunând putine diferente între cei cu experienta si cei debutanti.

 obtinerea succesului si a eficacitatii personale raspund unei nevoi firesti de autoafirmare si este o problema de filosofie personala, dar si de principii de actiune ce implica adesea un plan riguros, cu strategii si termene concrete;

 învatatorul / institutorul este influentat de numeroase variabile: pregatirea sa initiala pentru cariera didactica, habitusul sau profesional, raportul personal si specific cu stiinta si cultura scolara, sensurile si semnificatiile pe care le ofera finalitatilor educatiei, reprezentarile sale despre elevi, opiniile colegilor sai de cancelarie, propria sa viziune referitoare la procesul scolar al elevilor, preferintele si rezistentele elevilor.

Rolul învatatorului în scoala de astazi:

 reelaboreaza si negociaza curriculumul;

 dispune de scheme de interpretare, generatoare de noi continuturi, sensuri si semnificatii, acordate aspectelor tematice;

 maxime responsabilitati fata de comportamentele si interventiile educatorului. Învatatorii sunt singurii adulti într-un grup de copii. În fata lor, educatorii devin reprezentantii lumii adultilor, lumea pentru care îi pregatesc pe acestia.

Iata ca, învatatorul / institutorul nu are alt rol decât acela de a fi un “manager destept”, care sa se poata îmbogati atât din punct de vedere financiar, cât si din punct de vedere sufletesc. Întreaga sa activitate va avea la baza o motivare, o dorinta de mai bine, atât pentru propria lui persoana, dar si pentru beneficiarii de educatie.

5. DEONTOLOGIA PEDAGOGICA

? Functiile pe care le îndeplineste profesorul: ? organizator al procesului de învatamânt;

? educator; ? partener al educatiei; ? membru al corpului profesoral.

Ca organizator al învatarii:

 dascalul îmbina aspectele obiectiv logice ale transmiterii cunostintelor cu aspectele psihologice. este un antrenor care prin întrebari analitice stimuleaza gândirea elevilor, acestia gasind independent raspunsurile si întelegând mai bine problemele;

 gaseste metodele cele mai adecvate, construieste secvente instructive bazate pe logica obiectiva a disciplinei, trezeste interesul elevilor si stimuleaza performantele;

 creeaza o atmosfera prielnica studiului, dozeaza dificultatile pentru a putea dezvolta strategii de rezolvare a problemelor.

Functia de educator:

 este dependenta de conceptia care sta la baza semnificatiei care se acorda scolii si organizarii ei, de felul în care profesorul îsi întelege misiunea, de atitudinile parintilor;

 se exprima prin îndeplinirea statutului de model, partener, sfatuitor; se îndeplineste prin crearea unei atmosfere generale de securitate si încredere în clasa, prin încurajarea succeselor fiecarui elev, prin crearea unui flux de simpatie între dascal si elevi.

 folosirea unor metode care sa formeze elevilor înclinatia pentru munca independenta, dezvoltarea de virtuti sociale. Elevii trebuie îndrumati sa priveasca cu ochi critici propriile aptitudini si performante, stabilind astfel contacte pozitive si analizând critic propriile prejudecati.

Conceptul de partener al educatiei:

 se refera la raporturile institutorului cu alti factori educativi, în special cu parintii, si la conceptia conform careia dascalii si elevii formeaza împreuna o comunitate scolara;

 poate juca rolul de consultant al parintilor, împartind cu familia raspunderea formarii copiilor.

Ca membru al corpului profesoral:

 se gaseste într-o strânsa interdependenta cu colegii, cu directorii si alti educatori;

 pentru a eficientiza actiunea de formare a clasei de elevi, este necesar ca toti cei care predau la acea clasa sa lucreze în echipa. Ideea de a lucra în echipa în vederea unei actiuni convergente presupune discutii între profesorii respectivi, pregatirea comuna pentru procesul instructiv, repartizarea functiilor în cazul unor sarcini speciale, organizarea unor discutii în grup.

? Rolurile profesorului: • reprezentant al statului;

• transmitator de cunostinte si educator;

• evaluator al elevilor;

• partenerul parintilor în sarcina educativa;

• membru al colectivului scolii, coleg;

• are obligatia de a observa si evalua, disponibilitatea de a primi sugestii, aptitudinea de a organiza si regiza procesul de instruire;

• mediaza si rezolva situatii conflictuale, provenite din raporturile sale cu parintii si cu institutia scolii. Parintii solicita adesea o atentie speciala copiilor lor, iar profesorul este obligat sa-si distribuie impartial atentia tuturor elevilor. În relatiile sale cu elevii, dascalul se orienteaza dupa principiul „stimulare si selectie”, ceea ce poate veni în contradictie cu obligatia de a pretinde performante din partea tuturor elevilor. La unii profesori predomina preocuparea pentru transmiterea de cunostinte, altii sunt preocupati cu precadere de a forma. Starile tensionale sunt inevitabile. Solutia este organizarea unui „învatamânt educativ” articulând cele doua tendinte: educatia fara instructie e imposibila, componenta educativa stimuleaza si motiveaza instructia;

• este un planificator al activitatilor de grup, un facilitator al interactiunii elevilor si un consultant;

• realizeaza activitati agreabile în clasa, într-un mediu afectiv, cald si securizant;

? Stilurile profesorului:

• stilul democratic este indicat, având ca rezultate relatiile amiabile dintre elevi, performantele înalte si acceptarea profesorului de catre clasa;

• stilul autoritar se dovedeste si el util: când sarcina este structurata, liderul se bucura de simpatia elevilor si are puterea de a recompensa si pedepsi; conducerea autoritara poate determina obtinerea unui randament excelent.

Profesorii eficienti sunt cei ce stiu sa mentina un echilibru între controlul strâns si exigent si deplina libertate de decizie a clasei.

 MAGER PATRICIA, institutor, Scoala Generala „Ioan Slavici” Siria

 SIMANDAN ALEXANDRA, Scoala Generala Nr. 4 „Ioan Slavici Arad

Bibliografie:

1. Cosmovici, A., Iacob, L., Psihologie scolara, Editura Polirom, Iasi, 1998.

2. Cucos, C., Psihopedagogie pentru examenele de definitivare si grade didactice, Editura Polirom, Iasi, 1998.

3. Ionescu , M., Radu I., Diactica moderna, Editura Dacia, Cluj- Napoca, 2001.

4. Iucu, B. R., Managementul clasei de elevi, Editura Fundatiei Culturale “Dimitrie Bolintineanu”, Bucuresti, 2000.

 XIV. EDUCATIA MORALA

8. Reperele întemeierii educatiei morale: reper subiectiv (psihologic), reper obiectiv (axiologic, normativ)

9. Educatia morala, institutii sociale: determinism si conexiuni specifice învatamântului primar

10. Limbajul moral: specificitati psiho-pedagogice, implicatii în activitatile instructiv-educative

11. Comportamentul moral: definire, forme de exprimare, caracteristici

12. Nivelurile si stadiile dezvoltarii si educarii comportamentului moral

13. Autoeducatia morala – parte constitutiva a educatiei morale: semnificatii, forme, surse, componente structural-functionale

14. Finalitatile si strategiile de formare si evaluare în cadrul educatiei morale

1. REPERELE ÎNTEMEIERII EDUCATIEI MORALE: REPER SUBIECTIV (PSIHOLOGIC), REPER OBIECTIV (AXIOLOGIC, NORMATIV).

Prin educatia morala se urmareste transformarea sau metamorfozarea obiectivului în subiectiv, pe tot parcursul dezvoltarii ontogenetice ale individului. În procesul interiorizarii din cadrul sistemului moral distingem doua laturi complementare: subiectivarea si obiectivarea.

• subiectivarea consta în transpunerea obiectivului în subiectiv prin integrarea normelor morale în personalitatea subiectului afectând cele trei niveluri ale acestuia: cognitiv, afectiv, volitional.

• obiectivarea consta în exprimarea celor asimilate în fapte si manifestari morale, în conduita adoptata.

Actiunea educationala se exercita antrenând niste baze pe care si le subsumeaza în calitate de fundamente, de determinari importante. Acestea exercita o serie de influente ce genereaza si perfectioneaza actiunea educativa.

? Fundamentele (reperele) educatiei

Definitie se refera la toate acele determinari specifice si nespecifice, din interiorul spatiului formarii dar si din afara lui, care conditioneaza procesul educational. Aceste determinari pot fi: biopsihice, socioculturale, istorice, filozofice, stiintifice, axiologice (C. Cucos).

Fundamentele biopsihice:

 Se cauta descifrarea si influentarea proceselor prin care individul poate deveni ceea ce societatea asteapta de la el, punând mai presus de actiune, interventia, procesul, factorul intern;

 Se urmareste „datul” ereditar al subiectului ce este supus unui tratament educational;

 Se au în vedere principalele componente functional – dinamice transmise ereditar, implicate în educatie: plasticitatea sistemului nervos central, dinamica activitatilor nervoase superioare si particularitatile functionale ale analizatorilor.

Fundamentele socioculturale:

 Urmaresc înregistrarea factorilor care influenteaza procesul formarii individului, a rolului pe care urmeaza sa-l joace în viata sociala;

 Mediul sociocultural se refera la toate determinarile de ordin comunitar (tipuri de relatii interumane, forme de organizare, de realizare a activitatii materiale, de producere a elementelor spirituale) ce au un impact direct asupra proceselor educationale;

 Mediul social poate actiona fie ca un factor de blocaj, fie ca un element dinamizator, stimulator al activitatilor de perfectionare a personalitatii umane.

Fundamentele istorice:

 Educatia porneste de la reeditarea marilor experiente ale omenirii, transmiterea unei zestre culturale;

 Educatia asa cum este ea la un moment dat, nu este doar descoperirea celor prezenti, ci este, de multe ori, preluarea descoperirii altora prin

aplicarea la conditiile existente aici si acum;

 Gândirea despre educatie a evoluat de la o epoca la alta.

Fundamentele filozofice:

 Se evalueaza idealurile pedagogice;

 Se sistematizeaza si se generalizeaza anumite teze care orienteaza educatie;

 Se integreaza într-o conceptie cuprinzatoare si li se da o fundamentare larga si temeinica acestor teze;

 Înainte de a întreprinde ceva, te ghidezi (te „înarmezi”) cu o anumita filozofie actionala;

 În spatele fiecarui proiect transformator exista o filozofie chiar o ideologie adiacenta.

Fundamentele politice:

 Educatia se exercita sub forma unui program de activitati dimensionat de cei care conduc societatea;

 Fiecare grupare politica îsi construieste o politica educationala în acord cu ideologia ce o domina.

Fundamentele stiintifice:

 Educatia nu se face la întâmplare, oriunde, de oricine doreste, ci de cel care detine „stiinta predarii si formarii”.

Fundamentele axiologice:

 E nevoie de o sistematizare a valorilor, obiectivelor si telurilor educationale;

 Analizeaza modul în care educatia se înscrie pe linia valorizarii unor aspecte ale realitatii si sugereaza modalitati de actiune, ajutându-l pe individ sa dobândeasca o atitudine fata de lume, fata de mediul în care traieste;

 Sub aspectul activitatilor concrete, educatia în perspectiva axiologica ar însemna orientarea procesului educativ pe traiectele cele mai bune, identificarea sau exploatarea momentelor didactice privilegiate, finalizarea tuturor cautarilor prin cele mai bune alegeri, stabilirea de fiecare data a unei ierarhii de finalitati valabile, actionarea în functie de o ordine pertinenta de prioritati (C. Cucos);

 Toate laturile educatiei pot si trebuie concepute într-o perspectiva axiologica, astfel încât fundamentele valorice sa poata fi decelate, atât corelat, pe linia specificitatii laturii educatiei, cât si sincretic, pe o filiera nespecifica.

2. EDUCATIA MORALA, INSTITUTII SOCIALE: DETERMINISM SI CONEXIUNI SPECIFICE ÎNVATAMÂNTULUI PRIMAR.

Problema educabilitatii, adica a receptivitatii fiintei umane fata de influentele educative, este una din cele mai controversate din istoria educatiei, existând o multime de teorii, în acest sens:

• Teoria ereditarista – ai carei sustinatori afirma ca rolul determinant în formarea personalitatii îl are ereditatea;

• Teoria ambientalista – conform careia acest rol l-ar avea mediul socio-cultural;

• Teoria dublei determinari, mai apropiata de adevar – care considera ca ereditatea este premisa naturala a dezvoltarii psiho-individuale, iar mediul socio-cultural si, în mod special educatia, constituie cadrul acestei dezvoltari.

? Factori ai educatiei si institutii sociale care determina educatia morala

Parteneriatul educational trebuie sa devina o prioritate a strategiilor orientate catre dezvoltarea educatiei românesti. În cadrul acestui parteneriat sunt imperios necesare:

• Precizarea axului valoric care trebuie sa directioneze eforturile partenerilor;

• Elaborarea unor strategii coerente si pe termen lung în domeniul parteneriatului;

• Stabilirea directiilor prioritare care sa uneasca eforturile partenerilor;

• Precizarea rolului asumat de diferitele institutii si categorii în cadrul parteneriatului;

• Transformarea parteneriatului educational într-un principiu fundamental al oricarui demers reformator în educatie.

Familia:

 Este primul factor care formeaza persoana într-o perspectiva multidirectionala (îl introduce pe copil în valorile grupului de referinta, dar si de formare a primelor conduite, sau de interiorizare al unor stari de spirit elementare);

 Familia mai mult formeaza decât informeaza;

 Copilul absoarbe din mediul apropiat, familial, primele impresii, formându-si conduite prin mimetism si contagiune directa;

 Copiii vor face sau vor crede precum parintii imitând comportamentele acestora.

Scoala:

 Copilul devine om social si îsi însuseste limbajul social;

 Îsi formeaza cultura generala si comportamentul moral cetatenesc; Îsi formeaza conceptia stiintifica despre lume;

 Îsi dezvolta potentialul creator si se pregateste pentru integrarea socioprofesionala.

Biserica si reprezentantii cultelor:

 Educatia religioasa constituie o importanta componenta a procesului de spiritualizare a omului, o modalitate eficienta de cunoastere si autocunoastere;

 A face educatie religioasa înseamna a-i familiariza pe tineri cu sistemul categoriilor religioase, cu instructia religioasa (notiuni cum sunt: evlavia, adevar, rugaciune, pietate, iertare, cult, sacru, etc.) si a le cultiva un comportament adecvat normelor si canalelor religioase;

 Atmosfera religioasa si climatul moral vor constituii un deziderat comun al scolii, familiei, bisericii, societatii, în care tinerii sa învete pretuirea, iubirea de semeni si retinerea de la a savârsi „raul”.

Institutii culturale

 Organizatii guvernamentale cu caracter central sau local: case de cultura, case ale corpului didactic, institute de cercetare, biblioteci, societati culturale si stiintifice, etc.

Structuri asociative

 Organizatiile cu caracter nonguvernamental: asociatii profesionale, asociatii ale parintilor, agenti economici si reprezentantii lumii economico-financiara, structuri de tip sindical, autoritati centrale si locale.

Mass-media

 Instantele mediatice sunt chemate sa amplifice, sa continue sau sa diversifice experientele cognitive si comportamentale ale persoanelor;

 Gama acestor mijloace este deosebit de larga: ziare si reviste, radio si televiziune, internet;

 Este de dorit ca receptorul sa ajunga la capacitatea de a filtra cu simt critic, dând dovada de circumspectie interpretativa si de competenta valorizatoare, pentru a selecta doar ceea ce este benefic si pentru a deveni imun fata de chemari si incitatii false sau chiar periculoase.

Promovarea unor valori comune la nivelul tuturor partenerilor implicati: Asigurarea egalitatii sanselor în educatie;

 Revigorarea spiritului civic si a mentalitatii comunitare;

 Promovarea dialogului, transparentei si a comunicarii deschise;

 Încurajarea initiativei si participarii; Dezvoltarea cooperarii si colaborarii;

 Statuarea disciplinei si responsabilitatii;

 Armonizarea conditiilor specifice cu exigentele sociale de ordin general.

3. LIMBAJUL MORAL: SPECIFICITATI PSIHO-PEDAGOGICE, IMPLICATII ÎN ACTIVITATILE INSTRUCTIV-EDUCATIVE.

Specificitati psiho-pedagogice ale limbajului:

• Limbajului moral se exprima în: termeni pragmatici (relatie morala, interes moral, actiune morala), termeni axiologici-normativi (valoare morala, norma morala, sens moral, optiune morala, decizie morala) si termeni atitudinali- evaluativi si instrumentali (judecata morala, apreciere morala, opinie morala, sanctiune morala, deprindere morala, obisnuinta morala, etc.);

• Potrivit lui C. L. Stevenson, limbajul moral poate fi folosit în doua scopuri: unul pentru a înregistra, clarifica si comunica anumite opinii sau pentru a încerca si modifica interesul celuilalt, iar altul pentru a stimula oamenii la actiune sau a-i face sa ia anumite atitudini;

• Mânuirea eficienta a argumentelor de catre educator trebuie sa tina atât de legitatile formatiunilor logice cât si de exigente particulare de ordin psihologic;

• Prin limbaj, educatorul nu numai ca prezinta sau înfatiseaza realul, dar îi da un sens, îl pune în valoare. Daca stapânim limbajul avem sansa de a stapâni si realitatea. ? Canalele comunicarii:

Subsistemul verbal caracterizat prin:

 Discursul verbal ocupa locul principal în educatia morala;

 Cuvintele, integrate în unitati propozitionale cât si la nivelul frazei, au puterea de a trezi elevului imagini si emotii cu valente beneficie pentru receptarea unor continuturi;

 Limbajul comporta nu numai functia de comunicare, ci si o functie de apel, orientata spre destinatar, si o functie expresiva, ce vizeaza locutorul. Limbajul mai poate avea si o functie metalingvistica (orientata spre cod), o functie poetica (ce are ca obiect enuntul) si o functie fatica (ce vizeaza contactul comunicarii).

Subsistemul paraverbal:

 Modul cum sunt rostite cuvintele încarca emotional ideile circumscrise de acestea, transformând dialoguri obisnuite – aparent banale – în instante expresiv modelatoare;

 Comunicarea orala, prin elementele ei supra-segmentale (intonatie, accent, debit, ritm, forta, stil) are darul de a personaliza actul de comunicare si de a implica afectiv atât emitentii – profesorii cât si receptorii – elevii;

 Un profesor bun trebuie sa fie si un excelent actor care sa exploateze la maximum haloul de semnificatii ale cuvântului rostit;

 Prin pronuntare el trebuie sa miste, sa emotioneze si sa capteze întreaga fiinta a elevilor;

 Eludând exprimarea concisa si comuna, figurile de stil amplifica puterea mesajului, nu numai prin suplimentarea lui cu semnificatii colaterale, ci si prin ocultare, disimulare sau ascundere intentionata, dirijând conduita elevilor spre traiectele imaginarului;

 Chiar si ne rostirea, pauza între cuvinte sau fraze (într-o anumita masura, poate chiar neexplicarea sau ne-raspunsul la unele întrebari) se pot converti în factori provocatori pentru cresterea gradului de interes al elevilor;

 explicatie pâna la capat – chiar daca este indicata – poate da expozeului didactic o nota de monotonie si plictiseala;

 Sunt momente când explicatiile încheiate pot rapi din farmecul si frumusetea unei lectii.

Subsistemul non-verbal:

 Mesajul vizual îmbraca atât un aspect semantic (lingvistic transpozabil si recuperat în parte de limba) cât si un aspect ectosemantic (ce transcende semnificatia imediata prin explorarea câmpului de libertate al semnului), iar sub aspectul functiilor, imaginilor vizuale li se revendica statutul de instante rationale, expresive si conative;

 O pedagogie a imaginii, bine conturata, ar putea stimula învatarea, caci prin aratare directa si trecere rapida în revista a obiectului de învatare se transmit informatii fara scriere si lectura;

 Sa mai retinem ca tinuta fizica, fizionomia fetei sau gesticulatia educatorului pot stârni reverberatii intelectuale sau afective asupra elevilor: mimica fetei si gesturile mâinii acompaniaza limbajul vorbit, întregind sau prelungind semnificatiile cuvintelor; uneori, gesturile pot comunica mai multe informatii, ascultând, decât vorbirea. Alte aspecte ale comunicarii (A. Ilica):

• Comunicare intrapersonala (reflexiva) presupune:

 Comunicarea cu sine, înfatisare meditativa, atitudine de reflexie asupra sinelui, asupra comportamentului propriu; gândire emotionala;

 Dialog interior; omul sta de vorba cu sine, fara cuvinte;

 Nu presupune codificarea – decodificarea informatiei;

• Comunicarea interpersonala presupune:

 Dialog între doi parteneri;

 Rolul ei este de a influenta opiniile, atitudinile si credinta oamenilor;

 Functii ale acestei comunicari sunt: persuasiunea (convingerea), autocunoasterea (determinam partenerii la destainuiri despre noi) descoperirea lumii exterioare (prin dialog dar si prin alte mijloace), stabilirea de relatii semnificative cu altii.

• Comunicarea în grup presupune:

 Comunicare interpersonala cu participarea mai multor locutori

(grupuri constituite din 4 – 10 persoane);

 Constituirea grupelor este determinata de proiecte comune;

• Comunicarea publica presupune:

 Emitator unic – receptor multipli;

 Retorica – e ars liberala a nivelului universitar medieval;

 Reguli ale comunicarii publice eficiente: teoria tintei – oratorul este un arcas care tinteste; teoria interactionala – îi este caracteristica caracterul comparativ al comunicarii; varianta ping-pong – comunicarea este transmitere de informatii la care se asteapta raspunsuri; alternativa replicilor; inversarea rolurilor.

• Comunicarea de masa – prin intermediul mass-mediei.

4. COMPORTAMENTUL MORAL: DEFINIRE, FORME DE

EXPRIMARE, CARACTERISTICI

Comportamentul moral se învata. Performantele sale sunt diminuate în cazul elevilor cu discernamânt scazut sau a celor care cresc într-un mediu social care ofera modele comportamentale straine de valorile morale acceptate. Comportamentul moral se obiectiveaza în forme observabile a conduitei:

Construirea codului moral:

 În evolutia starilor de constiinta ale copilului se produc unele transformari de care este necesar sa se tina seama. Acest aspect a fost evidentiat de catre Jean Piaget în lucrarea Judecata morala la copil, în care arata ca, mai întâi, copilul respecta litera regulii morale (ceea ce i se cere) si, abia apoi, spiritul normei morale (ceea ce trebuie, ceea ce e dezirabil);

 Suportul psihologic fundamental al sustinerii comportamentului moral este cel afectiv, cu mult mai important decât cel rational;

 Cea mai veche si mai directa modalitate de achizitionare a comportamentului moral se realizeaza pe baza modelelor comportamentale pe care le ofera comunitatea – în speta – si în primul rând – familia, pe structura a ceea ce e bine si ceea ce e rau, în interesul pe care familia îl atribuie binelui si raului;

 Achizitionarea comportamentului moral ramâne exterioara starilor de constiinta daca în munca educatorului nu se respecta principiul activismului, în conformitate cu care copilul trebuie sa devina coparticipant la procesul propriei lui formari (morale – în cazul nostru).

Coordonatele realizarii unei bune directionari a actiunii educationale:

 Calitatea rezultatelor obtinute de educator depinde, într-o buna masura de calitatea achizitiilor (cunostinte, obisnuinte, deprinderi, experiente) morale ale copilului din etapa prescolara a dezvoltarii lui;

 Metodele si argumentele cu cel mai mare efect la interlocutor sunt cele care au mare forta persuasiva, angajând starile emotionale si motivationale ale subiectului;

 Întarirea comportamentelor dezirabile este posibila atât prin metode recompensatoare cât si sanctionari, dar cele dintâi creeaza un mai mare atasament fata de norma;

 Mai puternic decât orice metoda este modelul comportamental pe care-l ofera o persoana cu mare credibilitate si atractivitate pentru cel ce suporta actiunea/ influenta educativa;

 Este mai usor de a forma comportamente de tip nou, decât de a schimba (corecta obisnuinte si deprinderi morale vechi si proaste; Strategiile schimbarii comportamentelor si atitudinilor trebuie sa parcurga integral, pas cu pas, traseul formarii respectivelor comportamente si atitudini, prin dislocarea – în puncte esentiale – a legaturilor care au condus la stabilizarea lor.

Reguli de întarire a comportamentului moral:

 Amplasarea copilului în contexte generatoare de mesaje cu continut moral pozitiv;

 Revizuirea si reconsiderarea cunostintelor morale ale copilului prin cautarea argumentelor care sa contrazica justificarea si promovarea respectivelor deprinderi;

 Furnizarea de argumente satisfacatoare, credibile, impresioniste cu privire la avantajele respectarii regulilor si normelor morale, acceptate social, si cu privire la dezavantajele ce decurg din nerespectarea lor;

 Slabirea fortei orientative a opiniilor si convingerilor ce contin deprinderi si atitudini indezirabile;

 Convertibilitatea continutului negativ al constiintei morale a copilului, printr-o fundamentare noua, pozitiva, mai înainte de a se fi asezat si stabilizat criteriile valorice ferme care configureaza personalitatea tânarului de mai târziu.

Pentru ca regulile de întarire sa actioneze într-un sens pozitiv este necesar:

 Sa se asigure o anumita coerenta influentelor educative cu caracter moral (ceea ce este permis într-un moment sa nu devina interzisa imediat în momentul urmator);

 Sa se evite contrarietatea mesajelor care-i sunt adresate copilului la un moment dat (ceea ce-i spune mama sa nu fie contrazis de tata, ori invers, ceea ce-i pretinde un educator sub aspect disciplinar sa nu fie contrazis de un altul);

 Reperele valorice sa fie explicate (un mediu educativ indiferent fata de reperele valorice creeaza ambiguitate si conflict interior iar selectiile valorice opereaza aleatoriu;

 Valorile morale care fac obiectul procesului de învatare sa nu intre în conflict în mod dramatic cu sentimentul de posesiune, de teritorialitate, cu imaginea de sine, cu asteptarile personale (L. Ezechil).

? Formarea constiintei morale Componentele constiintei morale:

• Componenta cognitiva – se refera la informarea cu continutul si cerintele valorilor, normelor si regulilor morale. Pentru ca aceste elemente ale moralei sociale sa devina comportamente ale moralitatii, se impune ca elevul sa cunoasca si sa înteleaga: notele definitorii, sensul si cerintele lor. Ele se prezinta sub forma unor interdictii, permisiuni si „chemari” adresate personalitati;

• Componenta afectiva: Dezvoltarea sensului acestor norme si reguli se face treptat, în functie de complexitatea lor si de capacitatea de întelegere a educabilului:

Formarea reprezentarilor, notiunilor morale, convingerilor morale si judecatilor morale:

a. Reprezentarea morala:

 Este o reflectare sub forma de imagine intuitiva a unor multitudini de elemente caracteristice unui complex de situatii si fapte morale concrete, în care copilul a fost angrenat, sau pe care le-a perceput, observat, în legatura cu aceeasi regula morala – imagine care include si o nota apreciativa ori imperativa;

 Se formeaza în situatii concrete, în care educabilul este antrenat, important este, ca din punct de vedere educativ, sa cream situatii favorabile;

 Elevul reuseste sa delimiteze notele esentiale de cele tangente unei împrejurari oarecare si apoi sa le extinda la toate situatiile reale sau posibile, pe care norma sau regula morala o acopera;

b. Notiunea morala:

 Reflecta ceea ce este esential si general unei clase de manifestari morale pe care norma sau regula morala le cuprinde;

 Cunoasterea comandamentelor morale sociale trebuie sa fie întregita cu elementele afective ale constiintei (emotii, sentimente, etc.) pentru a putea actiona asupra conduitei;

 Nici cunoasterea si nici adeziunea afectiva nu sunt suficiente, pentru declansarea actului moral – în cazul unei obstructionari – fara un efort volitional concretizat în trasaturi diverse (perseverenta, tenacitatea, consecventa, independenta, spiritul de initiativa, curajul, etc.).

c. Convingerile morale:

 sunt rodul integrarii cognitive, afective si volitionale în structura psihica a persoanei.

d. Judecatile morale:reflecta caracterul apreciativ asupra notiunii morale.

Urmare a atingerii componentelor: reprezentari si notiuni morale, idei si conceptii morale, convingeri morale, sentimente morale, aspiratii si idealuri morale se ajunge la formarea constiintei morale.

? Conduita morala

Definitie:

Din perspectiva psihopedagogica, formarea conduitei vizeaza atât deprinderile si obisnuintele de comportare morala cât si trasaturile pozitive de caracter. În timp ce constiinta morala se exprima prin intentii prin cum trebuie, conduita morala se exprima prin fapte.

• Deprinderi si obisnuinte morale:

Deprinderile morale:

 sunt componente automatizate ale conduitei ce se formeaza ca raspuns la anumite cerinte care se repeta în conditii relativ identice.

Obisnuintele morale:

 implica faptul ca activitatile automatizate au devenit o trebuinta interna. Exercitarea acelei activitati se face automat, datorita unui impuls intern, ori de câte ori se repeta conditiile externe care o presupun si o solicita.

Cerinte de care trebuie tinut seama în formarea deprinderilor si obisnuintelor morale:

 Exersarea sa fie astfel organizata, încât sa se desfasoare întotdeauna în concordanta cu cerintele, precis si clar formulate;

 Sa existe o foarte buna organizare a activitatii elevilor;

 Formarea deprinderilor si obisnuintelor este o actiune de durata, automatizarea neputându-se realiza doar prin câteva exercitii;

 Automatizarea se bazeaza pe cele trei componente: cognitiva, afectiva, volitionala;

 În formarea deprinderilor si obisnuintelor sa se tina seama de particularitatile individuale ale elevilor.

• Manifestarile sau trasaturile pozitive de caracter Definitie:

 Sunt componente psiho-morale ale persoanei ce rezulta din asimilarea normelor morale si integrarea lor în structura personalitatii umane. Este vorba despre un aliaj dintre normele morale si un substrat psihologic corespunzator. În acest aliaj normele morale ofera continutul; activitatea psihica a persoanei, cu toate mecanismele ei constituie procesul; iar rezultatul obtinut îl constituie trasaturile caracteriale.

Trasaturile caracteriale:

 sunt considerate ca forme stabilizate de comportare morala (I. Nicola). Ele se formeaza în si prin activitate, prin interactiunile omului cu mediul social.

Categorii de trasaturi pozitive de caracter, dupa continutul lor:

 Atitudinea omului fata de societate si implicit fata de semenii sai: spirit de cooperare, dragoste de tara, principialitate, sociabilitate, cinste, umanism, optimism, delicatete, etc.;

 Atitudinea omului fata de munca: harnicie, spirit de initiativa, spirit de întrajutorare, punctualitate, etc.;

 Atitudinea omului fata de sine însusi: modestie, demnitate, spirit critic si auto-evaluativ, curaj.

• Atitudinea – indicator al conduitei moral civice

Cele mai multe dintre normele morale se refera la atitudinea individului fata de valorile sociale, fata de institutii, fata de ceilalti, fidelitatea fata dea numite valori fundamentale. Între conduita morala si cea civica este un raport, partial de subordonare, partial de supunere. Ambele sunt bazate, în linii mari, pe acelasi set de valori, se constituie concomitent si se exprima prin atitudini cetatenesti.

Civismul este unul din obiectivele importante ale educatiei:

Necesitatea educatiei civice: Avem nevoie de cetateni bine informati care:

 Sa participe într-un mod responsabil la schimbarile care se produc si la dezvoltarea societatii civile;

 Sa cunoasca si sa sustina ideile si valorile democratice; Sa se manifeste ca cetateni informati si responsabili;

 Sa participe cu competenta la viata scolii si în perspectiva, a societatii;

 Sa-si dezvolte deprinderi de luare a deciziilor si de participare activa la viata societatii.

Specificul educatiei civice:

 Educatia civica presupune însusirea unor cunostinte referitoare la o societate democratica si exersarea unor practici specifice modului de existenta si de manifestare a cetateanului într-o democratie

(cunostinte etice, deprinderi etice, valori si atitudini civice).

 Elementele de continut pe care se pune accent în cadrul educatiei civice: recunoasterea valorii si demnitatii personale; identificarea drepturilor personale dublate de responsabilitati; raporturile noastre cu lumea înconjuratoare; întelegerea organizarii si functionarii institutiilor statului; întelegerea structurilor sociale si a dinamicii vietii si activitatii acestora; aprecierea valorilor democratice; întelegerea aspectelor de ordin politic, istoric, economic; analiza raportului între cetatean si stat; întelegerea raportului dintre atingerea scopurilor individuale si colective; exprimarea opiniilor în raport cu diferite puncte de vedere; folosirea independenta si critica a informatiei.

Modalitati de îmbunatatire a calitatii educatiei.

 Construirea unui mediu educational în masura sa determine elevul sa cunoasca, sa înteleaga si sa aplice de asa maniera aspectele formative legate de valori, încât sa reducem cât mai mult traseul de la norma la comportament;

 Valorizarea experientei cotidiene a elevilor pe probleme de educatie civica si o mai buna motivare prin racordarea mai puternica la realitatea pe care acestia o întâlnesc în cale;

 Cresterea gradului de constientizare si convingere privind exersarea unor valori ca: respectul, ajutorul reciproc, onestitatea, responsabilitatea, demnitatea, solidaritatea, atitudinile civice;

 Dezvoltarea capacitatilor care sa le ofere posibilitatea de a se exprima pe ei însisi, de a-si sustine propriile optiuni;

 Dezvoltarea la un nivel superior a competentelor care sa permita elaborarea de raspunsuri la probleme si situatii complexe ce tin de: integrare, adaptare, cooperare, solidaritate, mobilitate;

 Dezvoltarea unor abilitati sociale care sa-i faca pe elevi mai receptivi la diferitele probleme sociale dezvoltând: curajul, initiativa si responsabilitatea de a se implica în rezolvarea lor;

 Accentuarea preocuparilor privind încurajarea muncii în echipa, prin care sa conturam mai puternic valori ca: responsabilitatea, spiritul critic, solidaritatea, cooperarea, respectul reciproc, compasiunea, etc.;

 Sporirea situatiilor de învatare prin care sa situam elevul în miezul problemei rezervându-i rolul activ si principal;

 Dezvoltarea competentelor sociale;

5. NIVELURILE SI STADIILE DEZVOLTARII SI EDUCARII

COMPORTAMENTULUI MORAL

v Teoria dezvoltarii stadiale a lui Jean Piaget

Jean Piaget a identificat patru stadii succesive ale reprezentarii si practicarii regulii morale pe care copilul o primeste de la societate:

• Stadiul motric (corespunzator copilului între 2 – 3 ani), în care regula morala nu este coercitiva, nu are caracter de obligatie, pentru ca la acea vârsta el nu se comporta în functie de propriile sale dorinte si deprinderi asimilate si traieste realitatea externa lui, oarecum inconstient;

• Stadiul egocentric (de imitare a regulii morale impuse din afara copilului în vârsta de 4 – 5 ani), în care acesta nu este preocupat de codificarea regulii, de identificarea intentiilor comportamentului;

• Stadiul cooperarii sau respectarii regulii morale (corespunde vârstei de 7 – 8 – 10 ani), respectarea lor reprezentând o obligatie de comportament;

• Stadiul codificarii regulii morale (specific vârstei de 11 – 14 ani), în care preadolescentul este interesat de întelesul si motivele comportamentului sau si de reunirea regulilor într-o lege morala.

v Teoria lui Lawrence Kohlberg Caracteristici:

• plaseaza în primul plan, din unghiul sau de vedere al raportarii la societate valorile de bine si justitie (dreptate) ca definitorii dezvoltarii comportamentului moral al copilului;

• coreleaza conceptul de stadialitate cu cel de nivel al dezvoltarii morale în întelesul de gradualitate sau înaltime a acesteia;

• conceptia sa, dezvoltarea morala parcurge un nivel pre-conventional, un nivel conventional si un nivel post-conventional, în cadrul fiecaruia existând doua stadii (etape) de dezvoltare:

Nivelul pre-conventional cuprinde:

 Stadiul moralei heteronome caracterizat de respectarea regulii de comportament a carei încalcare este urmata de sanctiune; comportamentul copilului are drept motivatie evitarea pedepsei si a puterii;

 Stadiul individualitatii morale în care: regula morala este respectata daca ea corespunde intereselor imediate ale individului si ceilalti au posibilitatea de a actiona în acelasi fel.

Nivelul conventional cuprinde:

 Stadiul subordonarii fata de societate, în sensul de contract social, de utilitate sociala a dreptului omului care sa fie respectata în fiecare comunitate umana;

 Stadiul eroilor morali (daca acestia exista) sau al responsabilitatii morale universale, prin care se cere a ne comporta în spiritul valorilor de dreptate si de respectarea demnitatii umane, încât fiecare individ sa fie tratat ca scop în sine si nu ca mijloc posibil de actiune;

Este de dorit o dezvoltare morala a individului, astfel încât el sa evolueze cât mai corect de la respectarea regulii morale pentru a evita pedeapsa, dezaprobarea altora, somatia, sau blamul autoritatii îndreptatite la o conformare normativ – axiologica, prin care sa se pastreze respectul altora fata de sine si pentru a se implica activ si rational în viata comunitatii în care traieste.

? Teoria constiintei lui Gordon W. Allport Caracteristici:

• aduce un plus de clarificare asupra stadialitatii facând deosebirea între o constiinta morala autoritara, specifica perioadei copilariei care spune trebuie sau este obligatoriu si constiinta de mai târziu a adolescentului care semnifica ar trebui si decurge dintr-un simt al datoriei si al recunoasterii valorilor si normelor morale în viata sociala;

• Prin trecerea de la obligatoriu la ar trebui, comportamentul moral devine un fel de auto-orientare generala care presupune trei schimbari importante:

 Sanctiunile exterioare sunt înlocuite prin sanctiuni interioare;

 Starile afective, legate de interdictii, frica sau obligatii sunt înlocuite de trairi ale preferintei si optiunii morale, ale respectului de sine si respectului altora;

 Deprinderile sau obisnuintele morale specifice ascultarii fac loc unei autonomii valorice generale, care continua liniile alese ale efortului de perfectionare comportamentala (autoeducatie morala).

Toate aceste consideratii dezvaluie un mecanism psihologic si normativ – axiologic al edificarii morale a comportamentului uman, care atentioneaza asupra caracterului sau deschis de maturizare psihica si asimilare treptata a unui nucleu valoric în continua largire. Vârsta, nivelul de inteligenta, mediul familial si scolar, microgrupul din care face parte copilul sunt factori care contribuie la dezvoltarea sa morala.

6. AUTOEDUCATIA MORALA – PARTE CONSTITUTIVA A EDUCATIEI MORALE: SEMNIFICATII, FORME, SURSE,

COMPONENTE STRUCTURAL-FUNCTIONALE

Definitie:

• Autoeducatia este o activitate constienta, sistematica si orientata spre atingerea unui scop pe care si-l stabileste fiecare si care pretinde un efort personal. Caracteristici:

• Are scop propriu;

• Are caracter constient si organizat al actiunilor;

• Se bazeaza pe cunoastere si auto-angajare;

• Necesita efort orientat spre perfectionarea propriei personalitati; Semnificatii:

• Autoeducatia este conceputa ca un continuum existential, a carei durata se confunda cu însasi durata vietii si care nu trebuie limitata la timp (vârsta scolara) si închisa în spatiu (cladiri scolare);

• Autoeducatia constituie un raspuns specific fata de dinamismul existential, în sensul implicarii în autoformare în functie de solicitarile multiple si inedite, este un mod al omului de a se elibera de tensiuni, de crize, de surprizele profesionale neplacute;

• Este un scut si un sprijin care întareste încrederea în viitor si în progres;

• Are un caracter anticipativ, bazându-se pe obisnuinta de a învata si pe ideea ca, într-o societate democratica, fiecare învata de la fiecare;

• Individul devine mai responsabil fata de sine însusi si fata de ideile sau realizarile celorlalti;

• Autoeducatia este una dintre caile prin care se realizeaza educatia permanenta;

• Autoeducatia nu se mai defineste în raport cu un continut determinat, ce trebuie asimilat, ci se concepe, în adevaratul sau sens, ca un proces al fiintei care, prin diversitatea experientelor date, învata sa se exprime, sa comunice, sa puna întrebari si sa devina tot mai mult ea însasi.

Relatia autoeducatiei cu educatia morala:

• Au acelasi elemente structurale;

• Presupun acelasi scop;

• Implica un minimum de conditii în cazul autoeducatiei;

• Autoeducatia apare ca un corolar al educatiei, ca nivelul cel mai înalt pe care trebuie sa-l cucereasca fiecare în desavârsirea sa. Virtutile autoeducatiei:

• Autoeducatia presupune o serie de calitati si însusiri din partea celui care-si propune un proiect de autoformare: decizie, perseverenta, fermitate, aspiratii, nazuinte, ambitie, si prezenta unui ideal mobilizator, a unui model pozitiv;

• Modelul ales devine un stimulent, un factor dinamizator, care exercita asupra noastra o atractie deosebita si duce deseori la perfectionari neasteptate;

• Autoeducatia sta la dispozitia tuturor, în mod egal. Ea poate face servicii deosebite mai ales celor care nu au putut beneficia, din motive felurite, de toate avantajele scolaritatii, asa încât alaturi de autoinstructie, autoeducatia devine pârghie a progresului social;

• Autoeducatia este o calitate a omului modern si pentru ca ea exprima o tendinta a prezentului si o cerinta a viitorului, vizând afirmarea fiecarei persoane constiente;

• Nu trebuie trecuta cu vederea motivatia ca suport al autoeducatiei precum si responsabilitatea individuala (dorinta, mândria, ambitia, dragostea, etc.);

Autoeducatia contine elemente cu caracter social care se conditioneaza:

 Autoeducatia presupune autocunoastere, iar aceasta se realizeaza, de obicei mai bine prin altii, prin semenii nostri. Componenta constiintei de sine, un mod de explorare si verificare a propriului eu, autocunoasterea are rolul a ne regla comportamentul în acord cu exigentele sociale si cu propriile aspiratii si capacitati. Autocunoasterea serveste ca punct de plecare a autoeducatiei. Educatia capacitatilor de autocunoastere a elevului trebuie sa înceapa înca din primele clase ale scolii generale, ajutându-i în descoperirea identitatii lor, dezvoltându-le treptat capacitatea de a-si aprecia obiectiv, cu spirit critic si cu simt de raspundere calitatile si lipsurile. Autocunoasterea este si trebuie sa fie întotdeauna în serviciul autodezvoltarii, fie ca este vorba de a ne abtine de la unele fapte condamnabile, fie ca este vorba de a ne cultiva si dezvolta unele trasaturi pozitive;

 Autoeducatia presupune autoconducere, vointa de a interveni si responsabilitatea care delimiteaza atributiile subiectului si care-l plaseaza în colectiv, care îl individualizeaza fata de ceilalti si-i arata ce anume se impune;

 Constiinta de sine, ca focar interior (initiator, executor si evaluator) actioneaza sub imperiul unor norme morale impuse de societate si colectiv;

 Autoeducatia presupune o autonomie morala, care trebuie cultivata si desavârsita mereu.

 Înteleasa, din perspectiva individuala sau subiectiva, autoeducatia este o continua aspiratie spre autodepasire, dar si credinta permanenta a individului, de a se birui, de a lupta neîmpacat cu sine însusi pentru a cucerii noi înaltimi;

 Privita sub unghi psihologic, aceasta lupta apare ca una din cele mai nobile si mai elevate aspiratii ale individului. Ea este corespunzatoare setei de a cunoaste – pe plan intelectual – si se înscrie în sfera motivatiei;

 Ca angajare, solicita personalitatea în întregime si, mai ales, latura voluntara si caracteriala. De aceea programul de autoeducatie devine proiect, deviz si bilant, el oferind si posibilitatea obiectiva de autocontrol si autoevaluare, indispensabile în ambele situatii;

 Autoeducatia permite confruntarea discreta a oricarei persoane cu cerintele actuale, favorizeaza încercarea unei depasiri permanente, stimuleaza încrederea în sine si finalizeaza ceea ce scoala sau mediul a lasat neterminat;

 Autoeducatia presupune o viata psihica activa, o efervescenta intelectuala, cautari si nazuinte nobile.

? Metode si procedee de autoeducatie

Se poate vorbi mai degraba de sugestii metodologice, decât despre o adevarata metodologie referitoare la realizarea autoeducatiei.

Pentru elaborarea unui program de autoeducatie se iau în considerare:

• Conditionarea, dorinta de schimbare;

• Fixarea scopului;

• Alegerea metodelor si procedeelor specifice adecvate pentru formarea si dezvoltarea a ceea ce urmarim si integrarea într-un sistem si în regimul nostru de activitate;

• Stabilirea perioadei de aplicare a programului;

• Autoevaluarea.

Exercitiul:

 Exercitii normale, oferite de munca, învatatura, timpul liber, jocul, eventuale îndeletniciri preferate (lectura, sahul, muzica, etc.);

 Exercitiile speciale pot fi de foarte multe feluri, dupa natura activitatilor (fizice sau mintale); dupa domeniul vizat (morale, estetice, intelectuale, etc.); dupa durata (de lunga sau scurta durata); dupa telul urmarit (de cercetare, de dezvoltare, sau de perfectionare).

Alte metode:

 metode de control: jurnalul intim, autoobservatia, autoanaliza, autocontrolul, autoraportul;

 metode de auto-stimulare si autoexersare: critica si autocritica, autocomanda, autoconvingerea, autosugestia, comunicativitatea, exemplul;

 metode practice: jocul, comparatia; metode de constrângere: autodezaprobarea, renuntarea;

Exemplul lui Demostene, care si-a învins bâlbâiala prin exercitii de respiratie si vorbire cu pietricica în gura pe malul marii este edificator si încurajator. Despre Goethe se spune ca se urca pe cladiri înalte pentru a-si învinge teama si ameteala. ? Educatia morala si religioasa

Educatia morala si religioasa-actiuni complementare:

• Educatia religioasa constituie o coordonata importanta a formarii personalitatii, strâns legata de cea morala, care urmareste implementarea si asimilarea valorilor religiei în conduita sociala a persoanei;

• A face educatie religioasa înseamna a-i familiariza pe tineri cu sistemul categoriilor religioase, cu instructia religioasa si a cultiva un comportament adecvat normelor si canoanelor religioase, recunoasterea sacrului ca valoare;

• Educatia religioasa devine, într-o viziune ecumenica, un suport al educatiei spirituale, morale si civice, strâns legate si interdependente;

• Prin educatia religioasa se realizeaza mai repede si mai usor un comportament mai respectuos, dezirabil si umanist;

• Atmosfera religioasa si climatul moral vor constitui un deziderat comun al scolii, familiei, bisericii, societatii, în care tinerii sa învete pretuirea, iubirea de semeni si retinerea de la a savârsi raul;

• Climatul moral si religios al familiei contribuie extrem de mult la realizarea educatiei morale. Cu atât mai mult cu cât vârstele mai mici sunt mai deschise punerii bazelor sentimentelor religioase;

• Trecerea de la basme, legende si alte istorisiri cu caracter moral, la pilde cu continut religios, se face la vârsta scolara mica aproape pe nesimtite. Imaginatia, afectivitatea si receptivitatea fata de tot ceea ce este nou, posibil si misterios fiind deosebit de activa, favorizeaza contactul cu aceste valori;

• Sensibilitatea copilului si disponibilitatea lui pentru a participa la descoperirea misterelor, presarate în texte sacre, sunt premise admirabile pentru educatia religioasa;

• În educatia religioasa, acceptarea liber consimtita, pe baza unor convingeri morale, personale a unor principii si a unor valori perene reprezinta si ea premisa obligatorie a succesului.

7. FINALITATILE SI STRATEGIILE DE FORMARE SI EVALUARE ÎN CADRUL EDUCATIEI MORALE.

v Finalitatile Definitie:

• Sunt aspiratii, intentionalitati, pe termen lung. Conceptul de finalitate demonstreaza faptul ca omul este o fiinta îndreptata catre un viitor, pe care el îl doreste mai bun; Categorii de finalitati:

• Finalitati micro-structurale – specifice diferitelor laturi ale educatiei (morale, intelectuale, estetice, etc.), care se refera la dezvoltarea persoanei (spirit critic, creativitate, autonomie morala, capacitate de analiza si sinteza);

• Finalitati macro-structurale – situate la nivelul sistemului de învatamânt, prin care se delimiteaza ansamblul influentelor diferitelor medii educationale.

Finalitati ale sistemului educational (A. Peretti)

• Finalitate centrala – de comunicare interpersonala între generatiile unei societati – asigurând continuitatea unei societati cu ea însasi, cu trecutul si prezentul sau si cu posibilitatile de evolutie care permit realizarea aspiratiilor;

• Finalitate de referinta – îi asigura individului capacitatea de a unifica, printr-un act de gândire si de a sensibiliza diferite fapte de cultura si civilizatie;

• Finalitate a securitatii si creativitatii – presupune ca actul educatiei sa ofere celor educati un mediu cultural securizat.

v Idealul educativ Definitie:

• Exprima modelul sau tipul de personalitate solicitat de conditiile sociale ale unei etape istorice si pe care educatia este chemata sa-l formeze în procesul desfasurarii ei. Idealul educational realizeaza jonctiunea între ceea ce este si ceea ce trebuie sa devina omul prin procesul educatiei;

• Idealul educational din societatea noastra presupune formarea unei personalitati integral – vocationale si creatoare, capabila sa exercite si sa initieze roluri sociale în concordanta cu propriile aspiratii si cu cerintele sociale (I. Nicola);

Componentele idealului educational:

• Antropologica: urmareste formarea unei individualitati armonioase, integrale, realizarea ei efectiva prin concretizarea finalitatilor si obiectivelor diferitelor laturi ale educatiei (intelectuale, morale, estetice, etc.);

• Actionala: urmareste operationalizarea cunostintelor însusite în diferite contexte actionale; nu trebuie privita doar din perspectiva formarii unei competente profesionale, ci si în vederea îndeplinirii de catre individ a diferitelor roluri sociale (legate de profesie, de cetatean, de parinte, de membru al unei comunitati). Dimensiunile idealului educational: (I. Nicola):

• Dimensiunea sociala (sa fie congruent sau coextensiv unor cerinte sociale);

• Dimensiunea psihologica (sa raspunda nevoilor si posibilitatilor indivizilor; nu trebuie sa fie cu mult peste putinta oamenilor);

• Dimensiunea pedagogica (sa permita o transpunere practica în plan instructiv – educativ).

Nivelurile de la care se porneste în fixarea unui ideal pedagogic:

• Determinarea sociala (tipul si esenta societatii);

• Modelul dezvoltarii ideale a personalitatii – istoriceste determinat;

• Valorile fundamentale ale lumii contemporane (democratia, umanismul, civismul, toleranta, respectarea drepturilor omului);

• Traditiile culturale, valorile nationale – întemeiate istoric.

v Omul de vocatie si omul reprezentativ: Omul reprezentativ

• Este tipul reusit al adaptarii pasive la mediu, corespunde imaginii pe care si-o face societatea despre aceasta realitate (parlamentar, ziarist, muzician, calugar etc.);

• Se caracterizeaza prin stapânire de sine, întrecere pe sine; Omul de vocatie:

• se caracterizeaza prin: dezinteresare, uitare de sine, tenacitate, originalitate, constiinciozitate, raspundere personala, raspundere fata de viitorime, gaseste în munca o întregire sufleteasca, este garant al progresului social, este vizionar, cu raspundere morala, productiv, atras de opere de valoare;

• nu se sperie de obstacolele care apar în timpul exercitarii profesiei. Când tiparul profesional nu se potriveste cu aptitudinile sale, toarna unul nou adaptat acestora (M. Stanciu). ? Scopurile educationale Definitie:

• sunt ipostaze ale finalitatilor educationale care realizeaza acordul între idealul educational si obiectivele sale, atunci când ele sunt pertinente sau pot sta în locul idealului când acesta este supradimensionat axiologic, sau inadecvat, iluzoriu, utopic. Relatia ideal educativ - scop educativ:

• Daca idealul educativ este general si unitar, scopurile ce (eventual) îl detaliaza sunt variate, multiple, datorita relativitatii acestora la diversitatea situatiilor educative. Astfel se pot identifica: scopul unei lectii, scopul unei teme, scopul unui exercitiu, scopul unei laturi a educatiei;

• Este de dorit ca între ideal si scop sa se stabileasca o relatie de continuitate si adecvare. Realitatea, însa, contrazice, adesea, aceste exigente.

v Obiectivul educational Definitie:

• Este ipostaza cea mai concreta a finalitatilor si desemneaza tipul de schimbare pe care procesul de învatamânt sau cel din alt sistem educativ îl asteapta si / sau îl realizeaza. Obiectivele educationale se refera, întotdeauna, la achizitii de încorporat redate în termen de comportamente, concrete, vizibile, masurabile si exprimabile. Obiectivele educationale se deduc din scopul educational. Chiar daca poarta pecetea idealului educational, obiectivele nu pot fi extrase direct din idealul educational.

Clasificarea obiectivelor:

a. În functie de domeniul la care se refera:

 obiective cognitive (transmitere si asimilare de cunostinte); obiective afective (ce vizeaza formarea convingerilor, sentimentelor, atitudinilor);

 obiective psihomotorii (centrate pe formarea unor conduite si capacitati manuale).

b. În functie de nivelul de generalitate:

 obiective generale (au caracter global, abstract si se refera la o anumita latura a educatiei);

 obiective medii (sunt finalitati privitoare la disciplinele scolare, particularitati de vârsta ale educatiilor, etc.);

 obiective particulare (se refera la performantele concrete, obtinute prin prelucrarea materiei din programe); Functiile obiectivelor (C. Cucos):

• Functia de orientare axiologica a procesului de învatamânt – se refera la constientizarea sistemului de valori care orienteaza activitatea educatorilor;

• Functia de anticipare a rezultatelor scolare – se refera la caracterul anticipativ al proiectarii si la motivarea pe care aceste obiective operationale o creeaza elevilor;

• Functia evaluativa – urmareste modul prin care obiectivele educationale devin criterii importante în evaluarea eficientei activitatilor desfasurate;

• Functia de reglare a procesului de învatamânt – urmareste modul de selectare, organizare si transmitere a continuturilor, strategiilor, formelor de organizare adecvate diferitelor situatii.

? Sistemul metodelor educatiei morale

Sistemul metodelor educatiei morale poate fi descris si explicat prin raportare la nivelurile si stadialitatea dezvoltarii comportamentului moral, în contextul a doua împrejurari educative din mediul scolar:

• Situativ directiva – în care educatorul actioneaza asupra comportamentelor psihologice ale elevilor, prin intermediul combinarii prescriptiilor diferitelor valori si norme de tipul este permis (se poate), este interzis (nu se poate), este obligatoriu (trebuie);

• Valoric actionala – în care accentul cade pe interiorizarea (asimilarea) valorilor si normelor morale, mediata de capacitatea persuasiva a sistemului metodelor educatiei morale, potrivit scopurilor pe care le au de atins.

Continutul metodelor educatiei morale:

• Metode ale receptarii si întelegerii limbajului moral si a situatiilor de viata cu semnificatii morale: explicatia, convorbirea, analiza de caz, povestirea, reflectia, hermeneutica, traditia morala;

• Metode ale declansarii, întaririi sau restructurarii manifestarilor de comportament moral: imitatia, exemplul, recomandarea, sugestia, lauda, jocul cu roluri, exercitiul moral sub diferite variante, testul proiectiv, mustrarea, sanctiunea;

• Metode ale autoeducarii morale: autoobservarea si autoanaliza, autosugestia, autocontrolul, autorenuntarea, autoimpunerea, autoevaluarea.

Tipuri de interventie:

• Interventia educativa directa – care este de natura explicativa, sugestiva si autoritara;

• Interventia educativa indirecta – care este de natura rationala, fiind reprezentata de mediul social grupal din care subiectul moral face parte si al carui produs relativ este.

Metodele educatiei morale:

Imitatia:

 are întelesul de copiere a unor manifestari de comportament; indiferent de vârsta, omul traieste trebuinta de concret, de amanunt, al unei fapte sau întâmplari morale;

 imitatia poate fi folosita spontan sau selectiv: exemplul moral, propunerea, sugestia, recomandarea unui comportament moral de urmat;

 imitatia pune problema unor modele de comportament si a unor particularitati ale ei pentru anumite vârste.

Lauda:

 obiectul laudei este o actiune morala înfaptuita, o însusire de

comportament;

 tipuri de lauda: confidentiala – între cel care lauda si cel laudat; publica – cu unul sau mai multi martori; simbolizatoare – cel laudat este ridicat la rangul de model comportamental;

 efecte pedagogice: asupra celui laudat produce placere, stimuleaza, iar prin repetare cel laudat devine apreciat, admirat, ascultat, se simte folositor; asupra grupului din care face parte, exemplul celui laudat poate fi urmat; asupra relatiei dintre cel laudat si cel ce lauda – trezeste simpatie, declanseaza receptivitate, sau, din potriva, când – din carii motive – nu este acceptata, de exemplu de grupul scolar, poate provoca reactii ostile: în loc sa ocroteasca pe cel laudat, grupul are o atitudine negativa fata de el;

 conditii pentru ca lauda sa însemne o recunoastere a valorii: sa se refere la fapte sau realizari (sa fie autentica); sa fie stimulatoare; sa nu degenereze în lingusire sau conflict.

Persuasiunea:

 are întelesul de a convinge, de a îndemna;

 elementul definitoriu al acestei metode este deliberarea morala, înteleasa ca obtinere a fortei psihice, afective si rationale, necesare trecerii la activitate; prin aceasta particularitate subiectul moral adera la una sau alta dintre valorile si normele morale ale vietii sociale, efectul deliberarii fiind decizia morala.

Reflectia morala:

 este un act de meditatie întreprins spre a întelege si explica sensul unei manifestari de comportament, mobilurile si consecintele sale;

 este o metoda care din punct de vedere psihologic este alcatuita din operatiile de: îndoiala, evocare, deliberare si optiune morala;

 prin intermediul unor proverbe, maxime, sau aforisme despre calitatile si defectele morale ale comportamentului moral, putem întelege mesajul referitor la conditia umana;

 aceasta metoda contribuie la asimilarea unor valori si norme comportamentale cum ar fi: bunavointa, amabilitatea, respectul si sinceritatea, datoria, curajul, cumpatarea, întelepciunea.

Exercitiul moral:

 se prezinta sub mai multe variante, între care si activitati de învatare scolara curenta când aceasta este privita ca activitate pentru sine si societate;

 prin componenta afectiva (ca atitudine fata de munca), componenta sa volitiva (de efort si tenacitate a subiectului moral în realizarea activitatii de învatare, ca obligatie morala) aceasta varianta a exercitiului este un indicativ al evolutiei comportamentului copilului si al adolescentului si în acelasi timp spatiul în care nu pot lipsi motivele morale ale succesului moral.

Sanctiunea morala este o metoda de educatie a deprinderilor si obisnuintelor morale de comportament si se prezinta ca o experienta neplacuta, consecinta a unei vini morale. Rostul ei nu este o educare catre supunere, ci sa previna sau sa avertizeze, sa îndrepte ori sa schimbe diferitele motive, ale unor manifestari negative de comportament;

 trebuie avute în vedere gradele de gravitate ale comportamentului moral astfel ca, prin diferite forme de sanctiune – cum sunt scaderea notei la purtare sau lucrari de pedeapsa, prin a reface o lucrare data si a o scrie de mai multe ori, în ideea ca elevii sa fie ordonati sau punctuali în ceea ce fac;

 atentionarea în fata clasei a unor neglijente de comportament, utilizând des si în diverse situatii: mustrarea, admonestarea, ori reprosul poate avea si ea consecinte negative.

? Evaluarea comportamentului moral

Evaluarea vizeaza importanta comportamentului alcatuita din doua aspecte:

 unul referitor la efectul moral extern al comportamentului (diferiti oameni sunt afectati de manifestarile comportamentale ale cuiva, la baza carora se afla diferite intentii ca sursa cauzala);

 altul referitor la efectul moral intern al comportamentului, care consta în ceea ce numim încrederea pe care o avem în cineva, a conta, a te baza, pe cineva datorita optiunii si virtutilor sale morale; Optiunea morala:

 este un cumul posibil de virtuti (curajul, cumpatarea, prudenta, cinstea, corectitudinea), în contrast cu mediocritatea morala si admiterea manifestarilor negativa ale acestora în viata sociala.

 Oportunismul moral:

 este reprezentat de omul care nici nu se supune unor valori si norme morale, nici nu se opune, nici corect nu este si nici cinstit, nici nu minte, cu gura plina, dar nici nu spune adevarul. El pare omul care privit de la distanta, nu comite nimic grav. Ori tocmai acesta e pacatul lui de moarte, cel care-l scuteste de atacul comunitatii si de tresarirea constiintei proprii. Un astfel de comportament este unul depozitar al mizeriei morale.

O evaluare corecta presupune:

 Definirea si formularea cât mai obiectiva a caracteristicilor procesului evaluat;

 Identificarea celor mai relevante tehnici si instrumente de evaluare.

Tehnici alternative / complementare de evaluare:

În cadrul evaluarii actiunilor educative e nevoie de folosirea tehnicilor alternative de evaluare, ce vizeaza alaturi de obiectivele de învatare, urmarirea unor obiective atitudinale si comportamentale la elevi.

• Observarea sistematica a comportamentului elevilor: are la dispozitie instrumente ca: fisa de evaluare (calitativa), scara de clasificare si lista de control / verificare;

• Investigatia: cunoaste doua etape: prima etapa, în care elevul primeste o sarcina prin instruiri precise; a doua etapa consta în evaluarea investigativa prin care urmarim: strategia de rezolvare, corectitudinea înregistrarii datelor, abilitatile elevilor si prezentarea observatiilor si a rezultatelor obtinute, produsele realizate, atitudinea elevilor în fata sarcinii, dezvoltarea unor deprinderi de lucru individual / de grup;

• Portofoliul: este un instrument de evaluare complex, integrator, reprezentând o alternativa viabila la testele standardizate; reprezinta cartea de vizita a elevului;

• Proiectul: constituie o metoda complexa de evaluare, individuala sau de grup, recomandata ca o evaluare sumativa; subiectul este stabilit de educator, dar ulterior si elevii îsi pot propune subiecte;

• Înregistrarea standardizata a rezultatelor scolare (ROA): toate datele furnizate de-a lungul scolaritatii unui elev, prin formele de evaluare: obiectiva, semi-obiectiva si prin tehnicile alternative (complementare) de evaluare, asigura o buna cunoastere a elevului prin traiectele formarii sale în diversele segmente de scolaritate pe care le urmeaza; scopul acestei metode este asigurarea compararii rezultatelor scolare, la nivel national, în situatii în care elevii nu sunt selectati pe baza unui examen.

Concluzii asupra evaluarii: Evaluam:

• Volumul de notiuni morale, caracterul de sistem al acestora, nivelul de integrare si temeinicia acestora;

• Capacitatea de a efectua rationamente morale;

• Capacitatea de a aplica cunostintele morale, capacitatea de autoinstruire si autoeducatie;

• Deprinderile, abilitatile si obisnuintele morale;

• Trasaturile de personalitate care influenteaza randamentul scolar: motivatii, atitudini, convingeri, perseverenta, tenacitate, hotarâre, vointa, nivel de aspiratii.

BOCU IOAN, învatator, Grup Scolar Industrial Sebis

Bibliografie:

1. Allport, G., W., Structura si dezvoltarea personalitatii, EDP Bucuresti,1983.

2. Calin, C., M., Educatia morala în viziunea lui Piaget si a discipolului sau Kohlberg, în Revista de psihologie, serie noua, Tomul 43, 1-2/1997.

3. Calin, C., M., Valorile, dezvoltarea morala si educatia, în Revista Învatamântul Primar, nr. 4 / 1996 si 1-2 / 1997.

4. Calin, C., M., Teoria educatiei. Fundamentarea epistemica si metodologica a actiunii educative, Editura ALL, Bucuresti, 1996.

5. Cucos, Constantin, Axiologie si educatie, EDP, Bucuresti, 1994.

6. Cucos, Constantin, Educatia religioasa, Editura Polirom, Iasi, 1999.

7. Dewey, J., Democratie si educatie, EDP, Bucuresti, 1972.

8. Iucu, B., Romita, Managementul si gestiunea clasei de elevi, Polirom, Iasi, 2000.

9. Geissler, E., Mijloace de educatie, EDP, Bucuresti, 1977.

10. Paun, E., Sociopedagogie scolara, EDP, Bucuresti, 1982.

11. Sponville – Comte, A., Mic tratat al marilor virtuti, Editura Univers, Bucuresti, 1998.

XV. CONSILIEREA PSIHOPEDAGOGICA

ÎN CICLUL PRIMAR

6. Delimitarea conceptelor: consiliere, orientare scolara si profesionala

7. Clasa de elevi ca grup educational. sintalitatea clasei de elevi.

8. Consilierea psihopedagogica. orientarea scolara si profesionala: fundamente, obiective, continuturi, metodologie, cadrul institutional (centre si cabinete de asistenta psihopedagogica a elevilor, cadrelor didactice si parintilor).

9. Documente utilizate în managementul clasei de elevi: planul activitatii educative (pe ciclu, an, semestru), fisa de caracterizare psiho-socio-pedagogica a clasei de elevi; fisa de caracterizare psihopedagogica a elevului.

10. Parteneriat si cooperare în domeniul consilierii.

1. DELIMITAREA CONCEPTELOR: CONSILIERE, ORIENTARE SCOLARA SI PROFESIONALA

 Consilierea vine în sprijinul copiilor, al adolescentilor, al parintilor si al educatorilor prin explicarea motivelor care conduc la delicventa, abateri comportamentale, relationare deficienta, dificultati în învatare si, prin procese actionale, ajuta la gasirea solutiilor viabile, optime pentru rezolvarea acestora.

 Scopurile consilierii se ating prin informatii, discutii de lamurire, încurajare, prelucrarea în comun a deciziilor. Etapele consilierii:

• explicarea dorintelor;

• prezentarea cailor de rezolvare;

• culegerea de informatii relevante;

• evaluarea în comun a informatiilor;

• prelucrarea criteriilor decizionale; • sustinerea în procesul de decizie;

• oferta de sprijin.

 Orientarea scolara si profesionala este un sistem de actiuni si masuri prin care un individ sau un grup de indivizi este ajutat sa-si aleaga scoala, respectiv profesiunea, potrivit atât cu înclinatiile si aptitudinile proprii, cât si cu cerintele sociale.

Deci, orientarea scolara si profesionala se constituie ca un sistem coerent si dinamic de principii, actiuni si masuri prin care un individ sau un grup sunt îndrumati sa-si aleaga o anumita scoala si pentru o anumita profesie data de o anumita scoala, corespunzator înclinatiilor, aptitudinilor si aspiratiilor proprii, în scopul dezvoltarii personalitatii, respectiv al pregatirii pentru o anumita profesie si pentru integrarea social-utila.

 Multe dictionare definesc separat notiunea de orientare scolara si pe cea de orientare profesionala. Cele doua componente ale orientarii scolare si profesionale se realizeaza atât una în continuarea celeilalte, cât si în interactiune.

 Orientarea scolara este actiunea de îndrumare a elevului spre acel tip de scoala, existent în sistemul de învatamânt al unei tari, care-i asigura dezvoltarea maxima a personalitatii sale:

• este componenta necesara, pregatitoare pentru preorientarea si orientarea profesionala;

• ea se realizeaza îndeosebi în scoala primara si în gimnaziu. La rândul ei, orientarea profesionala este definita ca o activitate bazata pe un sistem de principii, metode si procedee prin care omul este ajutat sa-si aleaga acea profesiune pe care o poate exercita mai bine spre folosul sau si al societatii.

 Orientarea scolara si profesionala se bazeaza pe cunoasterea capacitatilor individului, pe cunoasterea specificului profesiunii, a situatiei cererii de forta de munca în domeniul respectiv si pe realizarea unui acord între toate aceste elemente.

2. CLASA DE ELEVI CA GRUP EDUCATIONAL. SINTALITATEA

CLASEI DE ELEVI

Grupul este o pluralitate dinamica de persoane între care exista mai multe tipuri de relatii, cu influente multiple asupra membrilor sai.

 Clasa de elevi este un grup scolar formal în cadrul caruia se pot forma microgrupuri (grupuri informale). Grupurile formale sunt organizate oficial, relatiile dintre membrii grupurilor fiind reglementate de anumite norme. Clasa de elevi este un grup angajat în activitati cu obiective comune, ce creeaza relatii de interdependenta functionala între membrii sai. Grupurile informale sau microgrupurile (de studiu, de joaca, de prieteni) nu sunt institutionalizate, ci sunt formate pe baza unor interese comune (afective, culturale, biologice). Ele apar în interiorul grupurilor formale si întretin relatii cu alte grupuri sau microgrupuri.

 Atât grupurile formale cât si cele informale sunt conduse de lideri. În functie de stilul de conducere adoptat, liderii pot fi:

• autoritari (cu atitudine de comanda; dau ordine si cer sa fie executate)

• de tip democratic (cooperanti, consulta membrii grupului în luarea deciziilor)

• de tip laissez-faire (lasa totala libertate membrilor grupului, produc anarhie si activitati dezorganizate).

 Clasa de elevi este un grup social cu un înalt grad de socializare, de instruire, de dezvoltare si formare a personalitatii elevilor. În cadrul grupului, liderii actioneaza pentru realizarea scopurilor si asigurarea coeziunii grupului.

 Între membrii clasei de elevi, ca grup socio-educativ, se stabilesc relatii de tip formal si informal, care la rândul lor îmbraca mai multe forme:

• Relatiile de comunicare se manifesta în schimbul de pareri, idei, convingeri si conceptii si în rezolvarea de probleme. Acest tip de relatii favorizeaza coeziunea grupului.

• Relatii de cunoastere si intercunoastere a trasaturilor de vointa si de caracter, a comportamentului.

• Relatiile afectiv-simpatetice de preferinta, de respingere sau de indiferenta, care pot stimula sau perturba starea de spirit si randamentul grupului.

 Aceste relatii interpersonale se manifesta, pe de o parte în atitudinea unui membru al colectivului fata de elevi, fata de ceilalti, iar pe de alta parte, în atitudinea grupului fata de el.

 În cadrul clasei de elevi, ca grup socio-educativ, fiecare elev este atât obiect cât si subiect al educatiei. Asupra fiecarui elev se exercita influenta grupului, dar în acelasi timp fiecare elev îi influenteaza pe ceilalti prin actiunile sale conferite de sarcinile pe care le are de îndeplinit în clasa. Deci, climatul psihosocial al grupului scolar influenteaza formarea personalitatii elevilor sub toate aspectele sale.

 Asupra grupului actioneaza atât factori externi cât si factori interni. Acestia influenteaza formarea elevilor si coeziunea grupului scolar. De regula, factorii externi actioneaza prin intermediul factorilor interni, oferind conditiile de manifestare a acestora si sunt constituiti din:

• stilul de conducere al învatatorului/dirigintelui care trebuie sa fie de tip democratic;

• normele dupa care se conduce grupul (trebuie sa formulate împreuna cu elevii pe baza regulamentului scolar si nu impuse de învatator/diriginte);

• rolul pe care îl are fiecare în cadrul grupului. Factorii interni sunt:

• de natura socioafectiva: interesul, atractia si mândria fiecaruia de a face parte din grup;

• factori socio-cooperatori, manifestati în rolul fiecarui elev pentru realizarea scopurilor grupului si în stilul de conducere.

 Dinamica clasei de elevi ca grup socio-educativ este asigurata de propunerea si realizarea unor scopuri cum ar fi: organizarea unor excursii, a unor vizite la muzee, a unor activitati cultural-sportive. Realizarea unor asemenea scopuri produce elevilor placere si bucurie, îi mobilizeaza sa coopereze si sa participe la realizarea scopului propus.

 Structura, coeziunea si dinamica unui grup îi confera acestuia o nota distincta, care îl deosebeste de celelalte grupuri, rezultând ceea ce numim sintalitatea grupului de elevi.

3. CONSILIEREA PSIHOPEDAGOGICA. ORIENTAREA SCOLARA SI PROFESIONALA: FUNDAMENTE, OBIECTIVE, CONTINUTURI,

METODOLOGIE, CADRUL INSTITUTIONAL (CENTRE SI CABINETE DE ASISTENTA PSIHOPEDAGOGICA A ELEVILOR, CADRELOR DIDACTICE SI PARINTILOR)

 Activitatile de consiliere psihopedagogica presupun un demers educational formativ centrat pe valorificarea capacitatilor si disponibilitatilor individuale ale persoanei. Consilierea psihopedagogica are menirea sa faciliteze învatarea de catre fiecare persoana a unor deprinderi si abilitati care sa-i permita adaptarea permanenta la solicitarile realitatii.

 Consilierea educationala sau psihopedagogica este un tip de consiliere care urmareste abilitarea persoanei pentru a-si asigura functionarea optima prin realizarea unor schimbari evolutive ori de câte ori situatia o cere, având la baza un model psihoeducational al formarii si dezvoltarii personalitatii umane.

 Beneficiarii activitatilor de consiliere psihopedagogica sunt toti cei aflati la un moment dat în ipostaza de elev. Obtinerea unei eficiente crescute în învatare reclama sprijinul si îndrumarea consilierilor educationali.

Consilierea psihopedagogica presupune sprijin si îndrumare pentru învatarea unor deprinderi, abilitati, competente prin care persoana sa faca fata cu succes solicitarilor vietii:

• îndruma si sprijina persoana pentru a învata sa previna eventualele situatii de criza în care s-ar putea afla la un moment dat, sa stie cum sa îsi puna în valoare disponibilitatile si resursele pentru a se adapta optim la realitate;

• ajuta oamenii sa învete sa gaseasca solutii acceptabile tuturor problemelor cu care se confrunta, dezvoltându-le ideea ca sta în puterea lor sa faca acest lucru.

 Sarcina consilierului educational nu este aceea de a instrui ci aceea de a sprijini oamenii sa se ajute singuri în rezolvarea problemelor în asigurarea dezvoltarii propriei personalitati. Consilierul educational nu are solutii prestabilite al caror succes este garantat neconditionat ci într-o situatie data ajuta persoana în cauza sa gaseasca solutia cea mai buna pentru rezolvarea propriei probleme.

 Constientizarea de catre fiecare persoana a propriilor capacitati si disponibilitati si cultivarea dorintei de a se manifesta liber, autonom, independent sunt conditii esentiale ale trairii unei vieti plina de sens, însotita de sentimentul autoîmplinirii.

 Orientarea scolara si profesionala se refera la ansamblul activitatilor educational-formative prin care se acorda sprijin, ajutor si îndrumare în alegerea studiilor si a profesiilor care se potrivesc, în cea mai mare masura, cu structura personalitatii fiecaruia si raspund cerintelor societatii. Se focalizeaza în special pe îndrumarea persoanei pentru a obtine o calificare necesara exercitarii unei ocupatii.

 Lumea muncii, a profesiilor si ocupatiilor a cunoscut în ultimul timp o dinamica accentuata, fara precedent, determinata de factori de natura social economica si psihologica. Societatea evolueaza, cerintele ei sunt tot mai diverse si mai schimbatoare astfel încât se impune pregatirea tinerei generatii, si nu numai a ei, pentru a se adapta acestor solicitari.

 Consilierea si orientarea scolara si profesionala sunt directionate de mai multe principii:

• Caracterul diferentiat si individualizat al consilierii si orientarii;

• Structurarea consilierii si orientarii pe cunoasterea personalitatii elevilor;

• Cunoasterea climatului psiho – socio - cultural si comportamental în care s-a format si se dezvolta personalitatea celui consiliat;

• Formarea personalitatii ca proces continuu de constructie si reconstructie a structurilor psiho-fizice care determina gândirea si comportamentul omului sub influenta mediul psiho – socio - cultural si educational;

• Managementul consilierii si orientarii de catre scoli, licee si Centre Judetene de Asistenta Psihopedagogica, pe baza autocunoasterii si autoorientarii.

Obiectivele orientarii scolare si profesionale trebuie sa fie:

• cunoasterea profilului aptitudinal si aspirational al elevilor (trebuie sa stim ce sunt, pot si spera sa devina elevii nostri);

• informarea adecvata a elevilor cu privire la orizontul devenirii profesionale;

• conexarea adecvata a intereselor personale cu lumea profesiunilor, cu evolutiile si dinamica acestora.

Consilierea pentru orientarea scolara cuprinde:

 testarea nivelului de cunostinte, deprinderi, abilitati, aptitudini, interese profesionale prin: probe de examen, teste chestionare de personalitate;

 informatii cu privire la unitatile scolare, potrivit resurselor de care dispune elevul respectiv;

 îndrumari privind alegerea formei de învatamânt potrivita nivelului de cunostinte, deprinderi, aptitudini si interese profesionale.

 Consilierea pentru orientare profesionala urmeaza dupa orientarea scolara si se bazeaza pe modul de integrare a elevului în forma de învatamânt recomandata. Ea se realizeaza prin :

 informatii oferite elevului despre piata muncii, mecanismele ei de functionare, mobilitatea profesiilor, posibilitati de încadrare, perspective;

 nivelul de cunostinte, deprinderi si aptitudini al elevului raportat la

cerintele meseriei pentru care vrea sa se pregateasca;

 conditiile locului de munca si contraindicatiile sale; posibilitati de pregatire pentru profesia aleasa;

 participarea parintilor la sedintele de consiliere profesionala alaturi de profesori de specialitate si specialisti din productie;

 confruntarea resurselor fizice si intelectuale ale elevului cu cerintele profesiei pentru care opteaza;

 consilierea pentru auto-orientare profesionala, pe baza constientizarii posibilitatilor de care dispune, raportate la piata muncii.

Metode si tehnici de consiliere si orientare scolara si profesionala:

• convorbiri individuale si în grup;

• studii de caz;

• dezbateri organizate pentru rezolvarea de probleme si pentru rezolvarea conflictelor;

• teste, chestionare, inventare de personalitate;

• proiecte individuale sau de grup;

• monografii si nomenclatoare profesionale;

• vizite la expozitii, întreprinderi, institutii;

• vizionari de filme;

• exercitii de autoevaluare a cunostintelor, priceperilor, abilitatilor;

• sugestia, sfatul, îndemnul, interviul;

• mass-media, brainstormingul, simularea; • demonstratii, jocul de rol, modelarea etc.;

• fise de observare a comportamentului.

Cadrul institutional în cadrul caruia se realizeaza consilierea si orientarea scolara si profesionala este alcatuit din:

 Centrele judetene de asistenta psihopedagogica din scoli;

 Cadrele didactice si directorii unitatilor de învatamânt; Casele Judetene ale Corpului Didactic;

 Întreprinderi si institutii;

 Mass-media;

 Comunitatea locala.

4. DOCUMENTE UTILIZATE ÎN MANAGEMENTUL CLASEI DE

ELEVI: PLANUL ACTIVITATII EDUCATIVE (PE CICLU, AN,

SEMESTRU), FISA DE CARACTERIZARE PSIHO-SOCIOPEDAGOGICA A CLASEI DE ELEVI; FISA DE CARACTERIZARE PSIHOPEDAGOGICA A ELEVULUI

 În managementul clasei de elevi învatatorul/dirigintele utilizeaza documente cuprinse în caietul învatatorului/dirigintelui:

• planificarea activitatii educative;

• catalogul clasei;

• numele cadrelor didactice care predau la clasa respectiva;

• consiliul de conducere al clasei;

• orarul clasei;

• comitetul de parinti cu atributiile lui;

• planul de colaborare educativa cu familia si de consiliere psihopedagogica prin lectorate;

• planul de consiliere si orientare scolara si profesionala;

• fisa de caracterizare a clasei;

• fisa de caracterizare psiho-pedagogica a fiecarui elev.

Planul de colaborare educativa si de consiliere psihopedagogica a familiei poate cuprinde:

 vizite la domiciliul elevilor, sedinte de instruire a parintilor cu teme date (De ce devin copiii capriciosi; Regimul zilnic de viata al copilului; Cum ajutam copiii sa învete; Banii de buzunar; Rolul si functia educativa a familiei etc.).

Planul de consiliere si orientare scolara si profesionala va cuprinde:

 planificarea vizitelor la întreprinderi si institutii, întâlniri cu specialisti din diferite domenii, vizitarea unor expozitii cu caracter tehnic si artistic, excursii, informarea elevilor asupra pietei muncii din zona respectiva, studierea de monografii profesionale, colaborarea cu Centrele si Cabinetele de asistenta psihopedagogica pentru elevi si cadrele didactice.

Fisa de caracterizare a clasei de elevi se alcatuieste de catre învatator/diriginte la începutul fiecarui semestru. Fisa poate avea urmatoarea structura:

 numarul elevilor (fete, baieti), elevi cu probleme de sanatate fizica si mentala, situatia la învatatura la disciplinele fundamentale, elevi cu aptitudini speciale, elevi cu rezultate deosebite la învatatura, elevi ramasi în urma la învatatura, cauzele insuccesului scolar, stilul muncii individuale ale elevilor, microgrupurile, liderii acestora, elevi izolati, disciplina clasei, elevi care ridica probleme de disciplina, dinamica grupului de elevi, masuri educative pentru semestrul respectiv.

Fisa de observare si caracterizare psihopedagogica a elevului poate contine:

 date generale despre elev; date despre familie; dezvoltarea fizica si date medicale; particularitati psihice (atentia, spiritul de observatie, memoria, gândirea, temperamentul, atitudinea fata de munca, fata de sine si societate, abateri disciplinare, integrarea în clasa de elevi); concluzii psihopedagogice (aspecte pozitive, aspecte negative, recomandari privind stilul de învatare si trasaturile de caracter); orientarea scolara si profesionala (obiecte de studiu cu cele mai bune rezultate, inteligenta, aptitudinile, aspiratiile profesionale).

5. PARTENERIAT SI COOPERARE ÎN DOMENIUL CONSILIERII

 Scoala si cadrele didactice sunt printre cei mai importanti factori de realizare a consilierii si orientarii scolare si profesionale. Elevul petrece cea mai mare parte din timpul evolutiei sale intelectuale, morale si profesionale în cadrul scolii, în interactiune cu cadrele didactice. Un rol deosebit în realizarea consilierii si a orientarii scolare si profesionale îl are învatatorul sau dirigintele clasei.

 Familia este primul factor educativ iar influenta sa este hotarâtoare în evolutia tânarului. Uneori, datorita necunoasterii, familia nu contribuie la o buna si corecta orientare scolara si profesionala a propriilor copii. Având în vedere influenta socioeducationala puternica a familiei, scoala si cadrele didactice alaturi de alti factori educativi trebuie sa îndrume si sa consilieze familia pentru ca aceasta sa contribuie alaturi de ei la o orientare scolara si profesionala eficienta a copiilor.

 Organizatiile de tineret, fundatiile si ONG-urile, prin caracteristicile si functiile educative pe care le au pot, alaturi de scoala si familie, sa contribuie la orientarea scolara si profesionala a elevilor. De asemenea legatura organizatiilor cu unitatile social-economice le poate determina pe acestea sa ofere sponsorizari învatamântului.

 Organismele si societatile economico-sociale de stat, mixte sau particulare sunt beneficiari ai învatamântului. Pentru ca acestia sa poata primi forta de munca si specialisti de calitate, este necesar ca împreuna cu scoala sa contribuie la orientarea scolara si profesionala a tinerei generatii prin prezentarea profesiilor în mass-media, prin reclame, monografii profesionale, prin întâlniri ale specialistilor cu elevii etc. Sponsorizarea unitatilor de învatamânt poate ajuta realizarea obiectivelor orientarii scolare si profesionale.

 Prin mijloacele pe care le detine, forta de patrundere si influentare a mesajului audio-vizual, mass-media alaturi de Internet reprezinta forte eficiente de consiliere în realizarea obiectivelor orientarii scolare si profesionale. Mass-media si Internetul pot prezenta scolile si unitatile socialeconomice în toata diversitatea lor, pot prezenta expuneri ale unor specialisti privind locul, rolul si valoarea economica si sociala a unitatilor de profil si a profesiunilor specifice, informând, constientizând si influentând tineretul privind orientarea sau, dupa caz, reorientarea scolara si profesionala în conditiile economiei libere.

 Pentru ca tânarul sa poata face cea mai buna alegere în ceea ce priveste scoala si profesia are nevoie de o consiliere specializata care îi poate fi oferita de Laboratoarele de consiliere si orientare scolara si profesionala, încadrate cu psihologi, pedagogi, medici si specialisti în asistenta sociala si înzestrate cu mijloacele necesare de cunoastere adecvata a individualitatii tinerilor. Actiunea de consiliere si orientare scolara si profesionala poate fi realizata si de psihologii scolari, eventual în colaborare cu alti specialisti, medicul si asistentul social scolar etc., care actioneaza în cadrul unui cabinet cu înzestrare si functionalitate adecvate.

 UZUM CORINA, profesor, inspector I.S.J. Arad

 IANCIC GABRIELA, profesor,

 Liceul Pedagogic „Dimitrie Tichindeal Arad Bibliografie:

1. Anucuta, P., Pedagogie (pentru studenti si cadre didactice), Editura Eurostampa, Timisoara, 1999.

2. Bontas, I., Pedagogie. Tratat, Editura Bic All, Bucuresti, 2001.

3. Cucos, C., (coordonator) Psihopedagogie (pentru examenele de definitivare si grade didactice), Editura Polirom, Iasi, 1998.

4. Cretu, C., Curriculum diferentiat si personalizat, Editura Polirom, Iasi, 1998.

5. Cristea, S., Dictionar de pedagogie, Editura Litera International, Chisinau-Bucuresti, 2000.

6. Cristea, S., Fundamentele stiintelor educatiei, Editura Litera International, Chisinau-Bucuresti, 2003.

7. Dragan, I., Ozunu, D., Tomsa, Gh., (coord.), Dictionar de orientare scolara si profesionala, Editura Afeliu, Bucuresti,1996.

8. Dumitru, I.-Al., Psihologia educatiei, Editura Mirton, Timisoara, 2001.

9. Joita, E., Management educational, Editura Polirom, , Iasi, 2000.

10. Nicola, I., Dirigintele si sintalitatea colectivului de elevi, EDP, Bucuresti, 1978.

11. Stoica, M., Pedagogie si psihologie (pentru examenele de definitivare si grade didactice), Editura Gheorghe Alexandru, Craiova, 2002.

XVI. CONSILIEREA. MANAGEMENTUL CLASEI

DE ELEVI

(numai pentru gradul II)

6. Delimitarea conceptelor: managementul organizatiei scolare, managementul clasei, microgrup scolar, consiliere, orientare scolara si profesionala.

7. Clasa de elevi ca grup educational. sintalitatea clasei de elevi.

8. Consilierea psihopedagogica. orientarea scolara si profesionala: fundamente, obiective, continuturi, metodologie, cadrul institutional (centre si cabinete de asistenta psihopedagogica a elevilor, cadrelor didactice si parintilor).

9. Documente utilizate în managementul clasei de elevi: planul activitatii educative (pe ciclu, an, semestru), fisa de caracterizare psiho-socio-pedagogica a clasei de elevi; fisa de caracterizare psihopedagogica a elevului.

10. Parteneriat si cooperare în domeniul consilierii.

1. DELIMITAREA CONCEPTELOR: MANAGEMENTUL

ORGANIZATIEI SCOLARE, MANAGEMENTUL CLASEI, MICROGRUP

SCOLAR, CONSILIERE, ORIENTARE SCOLARA SI PROFESIONALA

? Managementul organizatiei scolare

Managementul organizatiei scolare reprezinta activitatea de conducere globala –optima - strategica a activitatii de educatie/instruire, proiectata si realizata în cadrul unitatii de baza a sistemului de învatamânt: gradinita, scoala primara, scoala gimnaziala, scoala profesionala, liceul, colegiul, facultatea etc. (S. Cristea).

Problematica managementului organizatiei scolare presupune definirea institutiei scolare ca unitate de baza a sistemului de învatamânt.

Managementul organizatiei scolare valorifica strategiile diferentiate în functie de specificul colectivelor didactice si de elevi si de particularitatile comunitatii educative locale.

Managementul clasei de elevi presupune abilitatea cadrului didactic de a forma la elevi capacitati de (auto)reglare a comportamentului, de a preveni comportamente indezirabile, de a solutiona unele probleme comportamentale aparute la un moment dat într-o clasa de elevi. Managementul clasei are drept obiective esentiale:

• îmbunatatirea conditiilor necesare facilitarii învatarii eficiente;

• cresterea timpului destinat rezolvarii, de catre elevi, a sarcinilor de învatare si diminuarea timpului destinat controlului comportamentelor neadecvate;

• motivarea elevilor pentru implicarea lor activa în activitati de învatare;

• prevenirea stresului elevilor si al cadrelor didactice.

? Argumente pentru abordarea activitatii din clasa din perspectiva managementului clasei Argumente sociologice:

• situatiile de instruire, lectiile, ca forme de organizare a procesului de învatamânt, se desfasoara într-un anumit mediu social. Motivarea sociala a învatarii, relatiile educationale si edificarea unui climat social sunt domenii care nu pot fi ignorate în procesul de proiectare, organizare si conducere a activitatilor educationale. Performantele elevilor sunt dependente de mediul social, dar si de tipologia si structura relatiilor educationale din clasa de elevi. În acest sens se evidentiaza : dependenta rezultatelor scolare individuale de performanta grupului; învatarea scolara poate fi considerata un tip de învatare sociala.

• profesorul a început sa fie considerat « conducator de grup », o data cu investigarea unor elemente de sociologie a educatiei. El este preocupat de definirea urmatoarelor aspecte (L. Vlasceanu) : profilul social al grupului; identitatea, sintalitatea si conceptia grupului despre pozitia si coeziunea sa; climatul emotional si moral al grupului; atitudinile intelectual-scolare ale grupului si ale modurilor de rezolvare a problemelor.

Argumente psihologice:

• formarea abilitatilor participative ale elevilor, dezvoltarea aptitudinilor creative si stimularea aptitudinilor libere si pline de promptitudine nu pot fi realizate decât în prezenta unei consilieri atente din partea psihologiei. Situatiile de instruire apreciate ca interventii asupra personalitatii umane în devenire au drept scop ajutarea elevilor pentru dobândirea capacitatilor rezolutive, necesare atât în solutionarea problemelor personale, cât si a celor care privesc adaptarea sociala. Se desprinde necesitatea plasarii elevilor în centrul unor experiente integrale de studiu, învatare, traire, comunicare, evaluare;

• din perspectiva argumentarii psihologice, determinante sunt relatiile stabilite cu urmatoarele ramuri subiacente : psihologia generala, psihologia dezvoltarii, psihologia genetica, psihologia sociala, psihologia cognitiva, psihologia educatiei;

• în cadrul vietii scolare, adaptarea elevului la cadrele institutionale si organizationale de aici se deruleaza si prin procedee psihologice, diferentiate nivelar : primul nivel : aspectul exterior, care poate sa fie descris ca o învatare sociala si ca un comportament social, desfasurat prin intermediul contactelor sociale scolare ;

 al doilea nivel : aspectul interior, ca o internalizare a unei sinteze de influente sociale exterioare, conjugate cu dispozitiile psihice interne, stabilite fata de comportamentul social.

Argumente manageriale:

 cuvântul „ management” se suprapune ca sfera explicativa si de definitie cu urmatoarele concepte : supraveghere-supraveghetor, conducere-lider, a executa-executor, organizare-organizator, administrare-administrator, directiune-director, control-controlor, sefguvernator (în sensul latinescului „gubernator”, cârmaciul unei nave, omul care se asigura ca nava pastreaza directia buna);

 semantica termenului „management” încurajeaza asocierea sau chiar identificarea cu sensul de „reusita” într-un domeniu al vietii sociale, de la afaceri si pâna la propria personalitate. Procesul de învatamânt are drept scop asigurarea nivelului de reusita minimala pentru fiecare elev în parte, în planul formarii personalitatii sale, dar si atingerea unei reusite educationale, din perspectiva cadrului didactic;

 activitatea educativa nu este o simpla transmitere de date, ci, înainte de toate, conducerea (în sens cibernetic) unui proces complex de generare de comportamente durabile, motivate, finalizate si integrate

(A.Pavel); managementul clasei trebuie sa devina o componenta intrinseca stiintelor pedagogice, în directa interdependenta cu teoria instruirii, în masura în care actul educativ se manifesta ca act de conducere, aflat într-o solida unitate cu toti factorii, cu toate functiile si cu toate principiile care îl determina.

Argumente organizationale:

Caracteristicile comune care atesta apartenenta organizationala a grupului scolar sunt :

• numarul mare de elevi ce se afla în interactiune;

• desfasurarea activitatii organizate în scop comun : informarea, formarea, educarea si devenirea personalitatilor în formare ale copiilor;

• asocierea dirijata: constituirea clasei de elevi e realizata de serviciile de secretariat, orientata de cadrul didactic în faza de consolidare, ori dirijata si condusa prin majoritatea demersului cadrului didactic în toate cazurile de instruire curenta;

• structura de statute si roluri dezvaluie, pe de o parte, discriminarea rolul profesorului/rolul elevului, iar pe de alta parte, variabilitatea rolurilor din grupul de elevi;

• organizatia clasa este o configuratie la fel de complexa ca oricare alta, evolutiva si dinamica, prin faptul ca se construieste permanent în urma actiunii concertate a celor implicati aici. Argumente epistemice:

• modificarile radicale survenite în interpretarea fenomenului gândirii umane, aparitia mediului inteligent, intersectia de natura cognitiva dintre trasaturile mediului natural si cele ale mediului informational;

• epistemologia sociala este înteleasa ca fiind un instrument de lucru pentru organizarea managementului si pentru si pentru controlul tezaurului cunoasterii umane.

Argumente istorice:

• actiunile practice si ideile despre conducerea învatamântului si a clasei au fost prezente perpetuu în aria istoricului pedagogiei, începând cu Socrate, Platon, Aristotel si continuând cu Comenius, Pestalozzi, Herbart si altii;

• Comenius este primul care evidentiaza explicit multitudinea de variabile corespunzatoare conducerii colectivului de elevi, dispuse si integrate într-un sistem coerent;

• Freinet defineste pedagogia ca stiinta a conducerii unei clase în vederea unei instructii si educatii optimale a copiilor care o compun. ? Sructura dimensionala a managementului clasei

Dimensiunea ergonomica:

• dispunerea mobilierului în sala de clasa: atributele moderne ale mobilierului salii de clasa (Ullich): simplitatea, functionalitatea, durabilitatea, instructionalitatea, modularitatea;

• vizibilitatea;

• pavoazarea salii de clasa- variabile de mediu cultural-estetic ale clasei de elevi;

Dimensiunea sociala:

• analiza clasei de elevi din perspectiva sociologica reprezinta asocierea dintre clasa de elevi si grup social; clasa ca grup social- definitia data de Mielu Zlate grupului-clasa : „ansambluri de indivizi (elevi), constituite istoric, între care exista diverse tipuri de interactiune si relatii comune determinate”;

Dimensiunea normativa:

La baza constructiei grupului – clasa stau unele seturi de norme, reguli, care vor regla întreaga desfasurare a activitatii scolare cotidiene.

 normele în clasa de elevi:

• normele explicite : norme constitutive (decurg din caracteristicile procesului de predare-învatare si de transmitere a valorilor cunoasterii) si normele institutionale (decurg din prezentarea institutiei scolare ca institutie sociala);

• normele implicite- normele ascunse, care se construiesc în cadrul grupului, produse de viata în comun a grupului;

 legatura dintre normele clasei – cultura scolara:

• constituirea culturii normative implicite este legata si de perceptia membrilor grupului fata de normele scolare explicite mentionate în regulamente scolare;

• presiunea exercitata de catre cultura normativa scolara asupra normelor din clasa poate determina fie un comportament grupal adaptativ, fie o destructurare si o scindare a clasei respective ; fara o corelatie buna între cele doua paliere normative pot aparea clase în deriva

• interiorizarea normelor explicite, astfel încât acestea sa devina normele grupului;

• integrarea elementelor culturii normative implicite în procesul de favorizare si consolidare a culturii normative explicite;

• existenta divergentelor între cultura profesorilor si cea a elevilor- la nivelul elevilor, cultura implicita dezvolta o serie de strategii de supravietuire, care cuprind o multitudine de elemente de identificare, de descoperire si de angajare cu ajutorul unor competente sociale, în

adaptarea la exigentele normativitatii explicite; Dimensiunea operationala:

 modalitati de rezolvare a situatiilor de criza: proceduri si strategii de interventie ale cadrului didactic- focalizarea pe varierea eficienta a raportului recompensa/ sanctiune;

 investigatiile moderne ofera spre selectie cadrelor didactice o serie de strategii de interventie.

• strategia de dominare- aplicarea pedepsei, comportamente profesorale de prestigiu si autoritar;

• negocierea- explicita (consensuala, deschisa) si implicita (ascunsa);

• fraternizarea- neputinta de dominare a cadrului didactic, convertita într-o forma de „alint pedagogic” ; cadrul didactic se aliaza cu elevii, dând nastere unui univers inter-actional foarte ciudat;

• strategia bazata pe ritual si rutina- creeaza „profesorul predictibil”, care-si fundamenteaza interventiile pe standardizare si uniformizare;

• terapia ocupationala- sporeste dinamica clasei cu precadere la nivel fizic, cultivând miscarea ca forma suprema de tratament si interventie în situatii de abatere liniare, dar si grave;

• strategia de sustinere morala- pune pe prim plan functia moralizatoare a discutiei directe, asociind reusita scolara a elevului cu reusita sa sociala.

 conformare si complianta comportamentala în clasa de elevi:

• conformarea este o preluare a atitudinilor, valorilor, credintelor (variabile de tip cultura normativa) caracteristice unui grup,

• complianta reprezinta conotatia negativa a conformarii, sinonim îndepartat al obedientei.

 Kalman prezinta stadiile influentei sociale ca fiind :

1. complianta (preluarea unui comportament în scopul obtinerii de reactii favorabile din partea autoritatii);

2. identificarea (preluarea anumitor norme comportamentale cu ajutorul autodefinirii, prin relatia cu cel de la care preia comportamentul);

3. internalizarea (preluarea anumitor comportamente normative aflate în consonanta cu sistemul axiologic personal).

v Microgrupurile:

 sunt grupuri informale, neinstitutionalizate, formate pe baza unor interese comune. Ele apar în interiorul grupurilor formale si întretin relatii cu alte grupuri sau microgrupuri. În functie de interesele pe baza carora s-au format microgrupurile pot fi: de studiu, de joaca, de prieteni etc.

v Consilierea:

 vine în sprijinul copiilor, al adolescentilor, al parintilor si al educatorilor prin explicarea motivelor care conduc la delincventa, abateri comportamentale, relationare deficienta, dificultati în învatare si, prin procese actionale, ajuta la gasirea solutiilor viabile, optime pentru rezolvarea acestora.

Scopurile consilierii se ating prin informatii, discutii de lamurire, încurajare, prelucrarea în comun a deciziilor.

Etapele consilierii:

• explicarea dorintelor;

• prezentarea cailor de rezolvare;

• culegerea de informatii relevante;

• evaluarea în comun a informatiilor;

• prelucrarea criteriilor decizionale;

• sustinerea în procesul de decizie;

oferta de sprijin.

? Orientarea scolara si profesionala

 este un sistem de actiuni si masuri prin care un individ sau un grup de indivizi este ajutat sa-si aleaga scoala, respectiv profesiunea, potrivit atât cu înclinatiile si aptitudinile proprii, cât si cu cerintele sociale.

Deci, orientarea scolara si profesionala se constituie ca un sistem coerent si dinamic de principii, actiuni si masuri prin care un individ sau un grup sunt îndrumati sa-si aleaga o anumita scoala si pentru o anumita profesie data de o anumita scoala, corespunzator înclinatiilor, aptitudinilor si aspiratiilor proprii, în scopul dezvoltarii personalitatii, respectiv al pregatirii pentru o anumita profesie si pentru integrarea social-utila.

 Multe dictionare definesc separat notiunea de orientare scolara si pe cea de orientare profesionala. Cele doua componente ale orientarii scolare si profesionale se realizeaza atât una în continuarea celeilalte, cât si în interactiune.

 Orientarea scolara este actiunea de îndrumare a elevului spre acel tip de scoala, existent în sistemul de învatamânt al unei tari, care-i asigura dezvoltarea maxima a personalitatii sale. Orientarea scolara este componenta necesara, pregatitoare pentru preorientarea si orientarea profesionala. Ea se realizeaza îndeosebi în scoala primara si în gimnaziu.

 La rândul ei, orientarea profesionala este definita ca o activitate bazata pe un sistem de principii, metode si procedee prin care omul este ajutat sa-si aleaga acea profesiune pe care o poate exercita mai bine spre folosul sau si al societatii.

 Orientarea scolara si profesionala se bazeaza pe cunoasterea capacitatilor individului, pe cunoasterea specificului profesiunii, a situatiei cererii de forta de munca în domeniul respectiv si si pe realizarea unui acord între toate aceste elemente.

2. CLASA DE ELEVI CA GRUP EDUCATIONAL. SINTALITATEA CLASEI DE ELEVI

? Grupul este o pluralitate dinamica de persoane între care exista mai multe tipuri de relatii, cu influente multiple asupra membrilor sai. Clasa de elevi este un grup scolar formal în cadrul caruia se pot forma microgrupuri (grupuri informale). Grupurile formale sunt organizate oficial, relatiile dintre membrii grupurilor fiind reglementate de anumite norme. Clasa de elevi este un grup angajat în activitati cu obiective comune, ce creeaza relatii de interdependenta functionala între membrii sai. Grupurile informale sau microgrupurile (de studiu, de joaca, de prieteni) nu sunt institutionalizate, ci sunt formate pe baza unor interese comune (afective, culturale, biologice). Ele apar în interiorul grupurilor formale si întretin relatii cu alte grupuri sau microgrupuri.

 Atât grupurile formale cât si cele informale sunt conduse de lideri. În functie de stilul de conducere adoptat, liderii pot fi:

• autoritari (cu atitudine de comanda; dau ordine si cer sa fie executate);

• de tip democratic (cooperanti, consulta membrii grupului în luarea deciziilor);

• de tip laissez-faire (lasa totala libertate membrilor grupului, produc anarhie si activitati dezorganizate).

 Clasa de elevi este un grup social cu un înalt grad de socializare, de instruire, de dezvoltare si formare a personalitatii elevilor. În cadrul grupului, liderii actioneaza pentru realizarea scopurilor si asigurarea coeziunii grupului.

 Între membrii clasei de elevi, ca grup socio-educativ, se stabilesc relatii de tip formal si informal, care la rândul lor îmbraca mai multe forme:

• Relatiile de comunicare se manifesta în schimbul de pareri, idei, convingeri si conceptii si în rezolvarea de probleme, acest tip de relatii favorizând coeziunea grupului;

• Relatii de cunoastere si intercunoastere a trasaturilor de vointa si de caracter, a comportamentului;

• Relatiile afectiv-simpatetice de preferinta, de respingere sau de indiferenta, care pot stimula sau perturba starea de spirit si randamentul grupului.

 Aceste relatii interpersonale se manifesta, pe de o parte în atitudinea unui membru al colectivului fata de elevi, fata de ceilalti, iar pe de alta parte, în atitudinea grupului fata de el.

 În cadrul clasei de elevi, ca si grup socio-educativ, fiecare elev este atât obiect cât si subiect al educatiei. Asupra fiecarui elev se exercita influenta grupului, dar în acelasi timp fiecare elev îi influenteaza pe ceilalti prin actiunile sale conferite de sarcinile pe care le are de îndeplinit în clasa. Deci, climatul psihosocial al grupului scolar influenteaza formarea personalitatii elevilor sub toate aspectele sale.

 Asupra grupului actioneaza atât factori externi cât si factori interni. Acestia influenteaza formarea elevilor si coeziunea grupului scolar. De regula, factorii externi actioneaza prin intermediul factorilor interni, oferind conditiile de manifestare a acestora si sunt constituiti din:

• stilul de conducere al învatatorului/dirigintelui care trebuie sa fie de tip democratic;

• normele dupa care se conduce grupul (trebuie sa formulate împreuna cu elevii pe baza regulamentului scolar si nu impuse de învatator/diriginte);

rolul pe care îl are fiecare în cadrul grupului.

 Factorii interni sunt de natura socioafectiva: interesul, atractia si mândria fiecaruia de a face parte din grup, dar si factori socio-cooperatori, manifestati în rolul fiecarui elev pentru realizarea scopurilor grupului si în stilul de conducere.

 Dinamica clasei de elevi ca si grup socio-educativ este asigurata de propunerea si realizarea unor scopuri cum ar fi: organizarea unor excursii, a unor vizite la muzee, a unor activitati cultural-sportive. Realizarea unor asemenea scopuri produce elevilor placere si bucurie, îi mobilizeaza sa coopereze si sa participe la realizarea scopului propus.

 Structura, coeziunea si dinamica unui grup îi confera acestuia o nota distincta, care îl deosebeste de celelalte grupuri, rezultând ceea ce numim sintalitatea grupului de elevi.

3. CONSILIEREA PSIHOPEDAGOGICA. ORIENTAREA SCOLARA SI PROFESIONALA: FUNDAMENTE, OBIECTIVE, CONTINUTURI,

METODOLOGIE, CADRUL INSTITUTIONAL (CENTRE SI CABINETE DE ASISTENTA PSIHOPEDAGOGICA A ELEVILOR, CADRELOR

DIDACTICE SI PARINTILOR)

 Activitatile de consiliere psihopedagogica presupun un demers educational formativ centrat pe valorificarea capacitatilor si disponibilitatilor individuale ale persoanei. Consilierea psihopedagogica are menirea sa faciliteze învatarea de catre fiecare persoana a unor deprinderi si abilitati care sa-i permita adaptarea permanenta la solicitarile realitatii.

 Consilierea educationala sau psihopedagogica este un tip de consiliere care urmareste abilitarea persoanei pentru a-si asigura functionarea optima prin realizarea unor schimbari evolutive ori de câte ori situatia o cere, având la baza un model psihoeducational al formarii si dezvoltarii personalitatii umane.

 Beneficiarii activitatilor de consiliere psihopedagogica sunt toti cei aflati la un moment dat în ipostaza de elev. Obtinerea unei eficiente crescute în învatare reclama sprijinul si îndrumarea consilierilor educationali. Consilierea psihopedagogica:

• presupune sprijin si îndrumare pentru învatarea unor deprinderi, abilitati, competente prin care persoana sa faca fata cu succes solicitarilor vietii;

• îndruma si sprijina persoana pentru a învata sa previna eventualele situatii de criza în care s-ar putea afla la un moment dat, sa stie cum sa îsi puna în valoare disponibilitatile si resursele pentru a se adapta optim la realitate;

ajuta oamenii sa învete sa gaseasca solutii acceptabile tuturor problemelor cu care se confrunta, dezvoltându-le ideea ca sta în puterea lor sa faca acest lucru.

 Sarcina consilierului educational nu este aceea de a instrui, ci aceea de a sprijini oamenii sa se ajute singuri în rezolvarea problemelor în asigurarea dezvoltarii propriei personalitati. Consilierul educational nu are solutii prestabilite al caror succes este garantat neconditionat, ci într-o situatie data ajuta persoana în cauza sa gaseasca solutia cea mai buna pentru rezolvarea propriei probleme.

 Constientizarea de catre fiecare persoana a propriilor capacitati si disponibilitati si cultivarea dorintei de a se manifesta liber, autonom, independent sunt conditii esentiale ale trairii unei vieti pline de sens, însotita de sentimentul autoîmplinirii.

 Orientarea scolara si profesionala se refera la ansamblul activitatilor educational-formative prin care se acorda sprijin, ajutor si îndrumare în alegerea studiilor si a profesiilor care se potrivesc, în cea mai mare masura, cu structura personalitatii fiecaruia si raspund cerintelor societatii. Se focalizeaza în special pe îndrumarea persoanei pentru a obtine o calificare necesara exercitarii unei ocupatii.

 Lumea muncii, a profesiilor si ocupatiilor a cunoscut în ultimul timp o dinamica accentuata, fara precedent, determinata de factori de natura social economica si psihologica. Societatea evolueaza, cerintele ei sunt tot mai diverse si mai schimbatoare astfel încât se impune pregatirea tinerei generatii, si nu numai a ei, pentru a se adapta acestor solicitari.

 Consilierea si orientarea scolara si profesionala sunt directionate de mai multe principii:

 Caracterul diferentiat si individualizat al consilierii si orientarii;

 Structurarea consilierii si orientarii pe cunoasterea personalitatii elevilor;

 Cunoasterea climatului psiho-socio-cultural si comportamental în care s-a format si se dezvolta personalitatea celui consiliat;

 Formarea personalitatii ca proces continuu de constructie si reconstructie a structurilor psiho-fizice care determina gândirea si comportamentul omului sub influenta mediul psiho-socio-cultural si educational;

 Managementul consilierii si orientarii de catre scoli, licee si Centre Judetene de Asistenta Psihopedagogica, pe baza autocunoasterii si autoorientarii.

Obiectivele orientarii scolare si profesionale trebuie sa fie:

• cunoasterea profilului aptitudinal si aspirational al elevilor (trebuie sa stim ce sunt, pot si spera sa devina elevii nostri);

informarea adecvata a elevilor cu privire la orizontul devenirii profesionale;

• conexarea adecvata a intereselor personale cu lumea profesiunilor, cu evolutiile si dinamica acestora.

Consilierea pentru orientarea scolara cuprinde:

• testarea nivelului de cunostinte, deprinderi, abilitati, aptitudini, interese profesionale prin: probe de examen, teste chestionare de personalitate;

• informatii cu privire la unitatile scolare, potrivit resurselor de care dispune elevul respectiv;

• îndrumari privind alegerea formei de învatamânt potrivita nivelului de cunostinte, deprinderi, aptitudini si interese profesionale.

 Consilierea pentru orientare profesionala urmeaza dupa orientarea scolara si se bazeaza pe modul de integrare a elevului în forma de învatamânt recomandata. Ea se realizeaza prin :

• informatii oferite elevului despre piata muncii, mecanismele ei de functionare, mobilitatea profesiilor, posibilitati de încadrare, perspective;

• nivelul de cunostinte, deprinderi si aptitudini al elevului raportat la cerintele meseriei pentru care vrea sa se pregateasca;

• conditiile locului de munca si contraindicatiile sale;

• posibilitati de pregatire pentru profesia aleasa;

• participarea parintilor la sedintele de consiliere profesionala alaturi de profesori de specialitate si specialisti din productie;

• confruntarea resurselor fizice si intelectuale ale elevului cu cerintele profesiei pentru care opteaza;

• consilierea pentru auto-orientare profesionala, pe baza constientizarii posibilitatilor de care dispune, raportate la piata muncii.

Metode si tehnici de consiliere si orientare scolara si profesionala:

 convorbiri individuale si în grup; studii de caz;

 dezbateri organizate pentru rezolvarea de probleme si pentru rezolvarea conflictelor;

 teste, chestionare, inventare de personalitate; proiecte individuale sau de grup; monografii si nomenclatoare profesionale; vizite la expozitii, întreprinderi, institutii;

 vizionari de filme;

 exercitii de autoevaluare a cunostintelor, priceperilor, abilitatilor; sugestia, sfatul, îndemnul, interviul; mass-media, brainstormingul, simularea;

 demonstratii, jocul de rol, modelarea etc.; fise de observare a comportamentului.

 Cadrul institutional în cadrul caruia se realizeaza consilierea si orientarea scolara si profesionala este alcatuit din:

• Centrele judetene de asistenta psihopedagogica din scoli;

• Cadrele didactice si directorii unitatilor de învatamânt;

• Casele Judetene ale Corpului Didactic;

• Întreprinderi si institutii;

• Mass-media; • Comunitatea locala.

4. DOCUMENTE UTILIZATE ÎN MANAGEMENTUL CLASEI DE

ELEVI: PLANUL ACTIVITATII EDUCATIVE (PE CICLU, AN,

SEMESTRU), FISA DE CARACTERIZARE PSIHO-SOCIOPEDAGOGICA A CLASEI DE ELEVI; FISA DE CARACTERIZARE PSIHOPEDAGOGICA A ELEVULUI

 În managementul clasei de elevi învatatorul/dirigintele utilizeaza documente cuprinse în caietul învatatorului/dirigintelui:

• planificarea activitatii educative;

• catalogul clasei;

• numele cadrelor didactice care predau la clasa respectiva;

• consiliul de conducere al clasei;

• orarul clasei;

• comitetul de parinti cu atributiile lui;

• planul de colaborare educativa cu familia si de consiliere psihopedagogica prin lectorate;

• planul de consiliere si orientare scolara si profesionala;

• fisa de caracterizare a clasei;

• fisa de caracterizare psiho-pedagogica a fiecarui elev.

 Planul de colaborare educativa si de consiliere psihopedagogica a familiei poate cuprinde: vizite la domiciliul elevilor, sedinte de instruire a parintilor cu teme date: De ce devin copiii capriciosi; Regimul zilnic de viata al copilului; Cum ajutam copiii sa învete; Banii de buzunar; Rolul si functia educativa a familiei etc.

 Planul de consiliere si orientare scolara si profesionala va cuprinde: planificarea vizitelor la întreprinderi si institutii, întâlniri cu specialisti din diferite domenii, vizitarea unor expozitii cu caracter tehnic si artistic, excursii, informarea elevilor asupra pietei muncii din zona respectiva,

studierea de monografii profesionale, colaborarea cu Centrele si Cabinetele de asistenta psihopedagogica pentru elevi si cadrele didactice.

 Fisa de caracterizare a clasei de elevi se alcatuieste de catre învatator/diriginte la începutul fiecarui semestru. Fisa poate avea urmatoarea structura: numarul elevilor (fete, baieti), elevi cu probleme de sanatate fizica si mentala, situatia la învatatura la disciplinele fundamentale, elevi cu aptitudini speciale, elevi cu rezultate deosebite la învatatura, elevi ramasi în urma la învatatura, cauzele insuccesului scolar, stilul muncii individuale ale elevilor, microgrupurile, liderii acestora, elevi izolati, disciplina clasei, elevi care ridica probleme de disciplina, dinamica grupului de elevi, masuri educative pentru semestrul respectiv.

 Fisa de observare si caracterizare psihopedagogica a elevului poate contine: date generale despre elev; date despre familie; dezvoltarea fizica si date medicale; particularitati psihice (atentia, spiritul de observatie, memoria, gândirea, temperamentul, atitudinea fata de munca, fata de sine si societate, abateri disciplinare, integrarea în clasa de elevi); concluzii psihopedagogice (aspecte pozitive, aspecte negative, recomandari privind stilul de învatare si trasaturile de caracter); orientarea scolara si profesionala (obiecte de studiu cu cele mai bune rezultate, inteligenta, aptitudinile, aspiratiile profesionale).

5. PARTENERIAT SI COOPERARE ÎN DOMENIUL CONSILIERII

 Scoala si cadrele didactice sunt printre cei mai importanti factori de realizare a consilierii si orientarii scolare si profesionale. Elevul petrece cea mai mare parte din timpul evolutiei sale intelectuale, morale si profesionale în cadrul scolii, în interactiune cu cadrele didactice. Un rol deosebit în realizarea consilierii si a orientarii scolare si profesionale îl are învatatorul sau dirigintele clasei.

 Familia este primul factor educativ, iar influenta sa este hotarâtoare în evolutia tânarului. Uneori, datorita necunoasterii, familia nu contribuie la o buna si corecta orientare scolara si profesionala a propriilor copii. Având în vedere influenta socio-educationala puternica a familiei, scoala si cadrele didactice alaturi de alti factori educativi trebuie sa îndrume si sa consilieze familia pentru ca aceasta sa contribuie alaturi de ei la o orientare scolara si profesionala eficienta a copiilor.

 Organizatiile de tineret, fundatiile si ONG-urile, prin caracteristicile si functiile educative pe care le au pot, alaturi de scoala si familie, sa contribuie la orientarea scolara si profesionala a elevilor. De asemenea legatura organizatiilor cu unitatile social-economice le poate determina pe acestea sa ofere sponsorizari învatamântului.

 Organismele si societatile economico-sociale de stat, mixte sau particulare sunt beneficiari ai învatamântului. Pentru ca acestia sa poata primi forta de munca si specialisti de calitate, este necesar ca împreuna cu scoala sa contribuie la orientarea scolara si profesionala a tinerei generatii prin prezentarea profesiilor în mass-media, prin reclame, monografii profesionale, prin întâlniri ale specialistilor cu elevii etc. Sponsorizarea unitatilor de învatamânt poate ajuta realizarea obiectivelor orientarii scolare si profesionale.

 Prin mijloacele pe care le detine, forta de patrundere si influentare a mesajului audi-vizual, mass-media alaturi de Internet reprezinta forte eficiente de consiliere în realizarea obiectivelor orientarii scolare si profesionale. Mass-media si Internetul pot prezenta scolile si unitatile socialeconomice în toata diversitatea lor, pot prezenta expuneri ale unor specialisti privind locul, rolul si valoarea economica si sociala a unitatilor de profil si a profesiunilor specifice, informând, constientizând si influentând tineretul privind orientarea sau, dupa caz, reorientarea scolara si profesionala în conditiile economiei libere.

 Pentru ca tânarul sa poata face cea mai buna alegere în ceea ce priveste scoala si profesia are nevoie de o consiliere specializata care îi poate fi oferita de Laboratoarele de consiliere si orientare scolara si profesionala, încadrate cu psihologi, pedagogi, medici si specialisti în asistenta sociala si înzestrate cu mijloacele necesare de cunoastere adecvata a individualitatii tinerilor. Actiunea de consiliere si orientare scolara si profesionala poate fi realizata si de psihologii scolari, eventual în colaborare cu alti specialisti, medicul si asistentul social scolar etc., care actioneaza în cadrul unui cabinet cu înzestrare si functionalitate adecvate.

 UZUM CORINA, profesor, inspector I.S.J. Arad Bibliografie:

1. Anucuta, P., Pedagogie (pentru studenti si cadre didactice), Editura Eurostampa, Timisoara, 1999.

2. Bontas, I., Pedagogie. Tratat, Editura Bic All, Bucuresti, 2001.

3. Cucos, C., (coordonator) Psihopedagogie (pentru examenele de definitivare si grade didactice), Editura Polirom, Iasi,1998.

4. Cretu, C., Curriculum diferentiat si personalizat, Editura Polirom, Iasi, 1998.

5. Cristea, S., Dictionar de pedagogie , Editura Litera International, Chisinau-Bucuresti, 2000.

6. Cristea, S., Fundamentele stiintelor educatiei, Editura Litera International, Chisinau-Bucuresti, 2003.

7. Dragan, I., Ozunu, D., Tomsa, Gh., (coord.), Dictionar de orientare scolara si profesionala, Editura Afeliu, Bucuresti, 1996.

8. Dumitru, I.-Al., Psihologia educatiei, Editura Mirton, Timisoara, 2001.

9. Joita, E., Management educational, Editura Polirom, Iasi, 2000.

10. Nicola, I., Dirigintele si sintalitatea colectivului de elevi, EDP, Bucuresti, 1978.

11. Stoica, M., Pedagogie si psihologie (pentru examenele de definitivare si grade didactice), Editura Gheorghe Alexandru, Craiova, 2002.

PEDAGOGIE SI ELEMENTE DE PSIHOLOGIE

Programa pentru definitivare în învatamânt institutori / învatatori

PRELUARE DE PE INTERNET

A. PREZENTARE GENERALA. COMPETENTE CHEIE

1. Programa de pedagogie pentru definitivarea în învatamânt reprezinta o componenta esentiala a curriculum-ului destinat formarii continue a învatatorilor, institutorilor cu pregatire medie si universitara (de scurta durata) care lucreaza în învatamântul primar.

2. Conceptia si principiile care stau la baza realizarii ei sunt:

2.a. continuitatea, reflectata în obiectivele si continuturile stabilite, asigurându-se atât integrarea pregatirii initiale din perioada studiilor liceale, cât si formarea / dezvoltarea pentru cariera didactica (gradele didactice II si I);

2.b. coerenta, conferita de organizarea si articularea modular-tematica a obiectivelor ariilor de continut si referintelor bibliografice orientate spre a elimina repetitiile, interferentele si contradictiile conceptualmetodologice ale diferitelor abordari, respectând însa legitimitatea variatelor puncte de vedere;

2.c. adecvarea, asigurata prin corelarea si armonizarea obiectivelor si a continuturilor dezvoltate cu directiile si programele de reforma educationala aflate în desfasurare în România;

2.d. dezvoltarea si inovarea, satisfacute prin introducerea unor noi teme destinate sa initieze candidatii în ceea ce semnifica astazi achizitie moderna, pozitiva în domeniul de referinta psihopedagogic, sa sensibilizeze cadrele didactice, învatatori, la problematica tendintelor de inovare a teoriei si a practicii educationale pe plan national si international;

3. Domeniile si unitatile de competenta cheie, precum si nivelurile de performanta vizate de examenul de definitivat la disciplina pedagogie - elemente de psihologie sunt, în principal urmatoarele:

3.1. stapânirea si utilizarea adecvata si argumentata a conceptelor, teoriilor, orientarilor si tendintelor stiintifice specifice fiecarei arii tematice stabilite în programa;

3.2. stapânirea optima a capacitatilor de proiectare, conducere si evaluare a proceselor de instruire si educatie scolara si extrascolara în învatamântul primar;

3.3. manifestarea unei conduite psihopedagogice optim creative în domeniul organizarii experientelor de instruire si învatare, al interpretarii fenomenelor si proceselor educationale, al solutionarii dificultatilor de transpunere în practica scolara a teoriilor si modelelor de referinta în disciplina predata;

3.4. utilizarea eficienta a metodologiei stiintifice destinate cunoasterii si formarii elevilor / grupurilor scolare, comunicarii educationale eficiente, consilierii elevilor si parintilor;

.3.5. manifestarea unor atitudini si motivatii pozitive fata de evolutia personalitatii elevului, asigurând astfel sanse de acces, de reusita si integrare scolara si sociala pentru toti copiii .

4. Comparativ cu vechea programa de definitivare, prezentul corp de teme aduce unele ameliorari. Acestea constau în :

a. restructurarea unor elemente în continutul temelor, inclusiv introducerea unor concepte noi;

b. introducerea de noi teme (de exemplu, temele vizând sistemul institutional, managementul clasei de elevi);

c. prezentarea unei bibliografii generale si tematice nerestrictive, continând documente legislative si cu rol reglator în învatamânt, cursuri si monografii, precum si dictionare, de natura sa dezvolte bibliografia atasata fiecarei teme; ea va fi consultata corespunzator solicitarilor din subtematica prezentata.

B. TEME PENTRU STUDIUL INDIVIDUAL, CURSURI, SEMINARII SI APLICATII

I. Problematica educatiei si a învatamântului în societatea contemporana.

Inovatie si reforma în scoala româneasca .

II. Educabilitatea. Factorii devenirii fiintei umane.

III. Structura si dinamica personalitatii.

IV. Problematica sistemului institutional si a procesului de învatamânt. V. Finalitatile educatiei. Ideal, scopuri, obiective.

VI. Învatarea scolara. Orientari contemporane în teoria si practica învatarii.

VII. Probleme teoretice si practice ale curriculumului. Reforma curriculumului în învatamântul românesc.

VIII. Predarea. Orientari contemporane în teoria si practica predarii.

IX. Metodologia si tehnologia instruirii. Moduri si forme de organizare a activitatilor didactice.

X. Evaluarea în procesul de învatamânt si educatie.

XI. Proiectarea pedagogica a educatiei si instruirii. Moduri si forme de organizare a activitatilor didactice.

XII. Consilierea. Managementul clasei de elevi.

C. BIBLIOGRAFIE GENERALA

• Legea învatamântului nr. 84/1995, republicata în Monitorul Oficial al României, Partea I, nr. 606, 10 decembrie 1999.

• Legea privind Statutul personalului didactic nr.128/1997, .Monitorul Oficial al României, partea I, nr. 158.

• MEN, Curriculum National. Planuri - cadru de învatamânt pentru învatamântul preuniversitar (coord .D. Georgescu, M. Cerchez, M. Singer, L. Preoteasa), Bucuresti, Editura Corint, 1999.

• CERGHIT, I..,VLASCEANU,L., Curs de pedagogie, Bucuresti, 1988.

• COSMOVICI, A., IACOB,L., (coord.), Psihologie scolara, Iasi, Editura Polirom, 1998.

• CUCOS, C. (coord), Psihopedagogie pentru examenul de definitivare si grade didactice, Iasi, Polirom, 1998.

• IUCU,B., R, Managementul si gestiunea clasei de elevi – fundamente teoreticometodologice, Iasi, Polirom, 2000.

• IONESCU, M., RADU, I. (coord), Didactica moderna, Cluj-Napoca, Dacia, 1995.

• JINGA, I., ISTRATE, E. (coord), Manual de pedagogie, Bucuresti, Editura All, 1998.

• NEACSU, I., Instruire si învatare, Bucuresti, EDP, 1999.

• NECULAU, A., COZMA, T.,(coord), Psihopedagogie pentru examenul de definitivat si gradul II, Iasi, Editura S.Haret, 1999.

• CRISTEA, S., Dictionar de termeni pedagogici, Bucuresti, EDP, 1998.

• SCHIOPU, U., (coord), Dictionar de psihologie, Bucuresti, Editura Babel, 1997.

D. ANALITICA TEMELOR

I. Problematica educatiei si învatamântului în societatea contemporana. Inovatie si reforma în scoala româneasca

1. Educatia si provocarile lumii contemporane: criza mondiala a educatiei, procese de tranzitie, solutii generale si specifice.

2. Educatia si dezvoltarea durabila a societatii între exigentele prezentului si cele ale viitorului. Dinamica relatiei educatie de baza / educatie permanenta / autoeducatie.

3. Inovatie si reforma în învatamântul primar românesc - finalitati, tendinte, politici si practici educationale (implicarea parintilor si a comunitatii în viata scolii).

4. Managementul schimbarilor în învatamânt.

5. Alternative la învatamântul primar din România: Waldorf, Step by Step.

BIBLIOGRAFIE:

• Agentia Nationala Socrates, Combaterea esecului scolar: o provocare pentru constructia europeana, Bucuresti, Editura Alternative, 1996.

• BÂRZEA, C., Arta si stiinta educatiei, Bucuresti, EDP, 1995

• BÂRZEA, C., (coord), Reforma învatamântului în Romania: conditii si perspective, Bucuresti, Institutul de Stiinte ale Educatiei, 1993.

• BOTKIN, J.,W., ELMANDJRA, M., MALITA, M., Orizontul fara limite al învatarii, Bucuresti, Editura Politica, 1981.

• DAVE, R.H. (subred), Fundamentele educatiei permanente Bucuresti, EDP, 1991.

• CRISTEA, S., Fundamentele pedagogice ale reformei învatamântului, EDP, 1994.

• FAURE, E., (si colab), A învata sa fii. Un raport UNESCO, Bucuresti, EDP, 1982

• MARGA, A., Educatia în tranzitie, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 1999.

• MIROIU, A., (coord), Învatamântul românesc azi. Studii de diagnoza, Iasi, Editura Polirom, 1998

• NEACSU, I., (coord.), Scoala româneasca în pragul mileniului III, Bucuresti, Editura Paideia, 1997.

• PAUN, E., Educatia si dezvoltarea sociala în domenii ale pedagogiei (coord, S.,STANCIU) Bucuresti, EDP, 1983.

• Xxx, Problematica reformei, Revista de pedagogie, nr.1-2/1993.

• STANCIU, I., GH., Scoala si doctrinele pedagogice în secolul XX, Bucuresti, EDP, 1995.

• TOMAS, J., Marile probleme ale educatiei în lume, Bucuresti, EDP, 1977.

• VAIDEANU, G., Educatia la frontiera dintre milenii, Bucuresti, Editura Politica, 1988.

• VAIDEANU, G., UNESCO-50-EDUCATIE, Bucuresti, EDP, 1996.

• VLASCEANU, L., Decizie si inovatie în învatamânt, Bucuresti, EDP, 1979.

• xxx Curriculum National. Cadru de referinta, MEN - CNC, Bucuresti, Editura Corint, 1998.

• xxx Programe scolare pentru învatamântul primar, MEN-CNC, Corint, 1998.

• xxx Planuri-Cadru de învatamânt pentru învatamântul preuniversitar, MEN, Editura Corint, Bucuresti, 1999.

II. Educabilitatea. Factorii devenirii fiintei umane

1. Conceptul de educabilitate.

2. Teorii privind educabilitatea: teoria ereditarista, teoria ambientalista, teoria dublei determinari -esenta

(mecanisme),limite.

3. Ereditatea-premisa naturala a dezvoltarii psihoindividuale.

4. Mediul-cadrul sociouman al dezvoltarii psihoindividuale.

5. Educatia-factor determinant al dezvoltarii psihoindividuale.

6. Specificul influentelor educative si ale mediului la scolarul mic si mijlociu.

BIBLIOGRAFIE:

• Antonesei, L., Paideia. Fundamentele culturale ale educatiei, Iasi, Editura Polirom, 1996.

• Birch, A.,Hayward, Sh., Diferente interindividuale, Bucuresti, Editura Tehnica, 1999.

• Golu, P., Învatare si dezvoltare, Bucuresti, Editura Stiintifica si Enciclopedica, 1985.

• Larmat, J., Genetica inteligentei, Bucuresti, Editura, Stiintifica si Enciclopedica, 1977.

• Macovei, E., Educabilitatea (în Pedagogie) Bucuresti, EDP, R.A., 1997.

• Monteil, J-M., Educatie si formare, Iasi, Editura Polirom, 1997.

• Negret I., Educabilitatea (în Manual de pedagogie) (coord., I.Jinga,

E.,Istrate), Bucuresti, Editura All, 1998.

• Oancea Ursu, Gh., Ereditatea si mediul în formarea personalitatii, Timisoara, Editura Facla, 1985.

• Paun, E., Educabilitatea (în Curs de pedagogie), (coord I.,Cerghit.; L.,Vlasceanu), Bucuresti, Universitatea Bucuresti, 1988.

• Piaget, J., Biologie si educatie, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 1975.

• Todoran, D., Individualitate si educatie, Bucuresti, EDP, 1974

III . Structura si dinamica personalitatii

1. Conceptul de personalitate:

• Modele de abordare a personalitatii - modelul trasaturilor, modelul factorial, modelul umanist s.a;

• Structura personalitatii - temperament, aptitudini, caracter. Unitatea si dinamica lor.

• Perspective noi în abordarea structurii personalitatii.

2. Caracteristicile dezvoltarii psiho-fizice a scolarului mic si mijlociu.

3. Dimensiunea creativa a personalitatii. Formare, dezvoltare, exprimare, afirmare în plen individual si social.

4. Metode si tehnici de cunoastere a personalitatii scolarului mic si mijlociu.

BIBLIOGRAFIE:

• Allport, G., Structura si dezvoltarea personalitatii, Bucuresti, EDP, 1981. • Cosmovici, A., Iacob, L., Psihologie scolara, Iasi, Editura Polirom, 1998.

• Cretu, C., Psihopedagogia succesului, Iasi, Editura Polirom, 1997.

• Davitz, G., Ball, S., Psihologia procesului educational, Bucuresti, EDP, 1978.

• Nicola, Gr.(coord.), Psihologia sociala, Aspecte contemporane, Iasi, Editura Polirom, 1996.

• Oprescu, V., Fundamentele psihologice ale pregatirii si formarii didactice, Craiova, Editura Universitaria, 1996.

• Pavelcu, V., Cunoasterea de sine si cunoasterea personalitatii, Bucuresti, EDP, 1982.

• Popescu-Neveanu, P., Zlate, M., Cretu, T., (sub redactie), Psihologia scolara, Tipografia Universitatii, Bucuresti, 1987.

• Stoica, A., Creativitatea elevilor -posibilitati de cunoastere si educare, Bucuresti, EDP, 1983.

• Schiopu, U., Verza, E., Psihologia vârstelor. Ciclurile vietii, Bucuresti, EDP, 1995.

• Zlate, M., Fundamentele psihologiei, Bucuresti, Editura XXI, 1994.

• Zlate, M., Eul si personalitatea, Bucuresti, Editura”Trei”, 1997.

IV. Problematica sistemului institutional de învatamânt si a procesului de învatamânt

1. Sistemul de învatamânt -concept, functii, structura, tendinte de evolutie.

2. Procesul de învatamânt -concept, functii, structura. Dimensiuni generale (functionala, structurala, operationala). Caracteristici generale (interactiunea învatator - elev, interdependenta informativ – formativ, reglarea - autoreglarea). Specificul abordarii sistemice si comunicationale în învatamântul primar.

3. Analiza procesului de învatamânt la nivelul interactiunii, evaluarea initiala -predare- învatare -evaluare.

4. Interdependenta formal-nonformal-informal la nivelul sistemului si al procesului de învatamânt.

5. Normativitate în procesul de învatamânt. Sistemul principiilor didactice. Fundamente, relevanta pentru învatamântul primar, practica, aplicatii.

BIBLIOGRAFIE:

• Agentia Nationala Socrates, Fise descriptive ale sistemelor educative ale statelor membre în Comunitatea Europeana (în Combaterea esecului scolar- o provocare pentru constructia europeana), Bucuresti, Editura Alternative, 1996.

• Calin, M., Procesul instructiv – educativ - subsistem pedagogic. Perspectiva sistematic structurala si functionala (în Procesul instructiveducativ. Instruirea scolara. Analiza multireferentiala), Bucuresti, EDP, 1995

• Calin, M., Normativitatea educatiei (în Teoria educatiei, fundamentarea epistemica si metodologica a actiunii educative), Bucuresti, Editura All, 1996.

• Abordarea sistemica a procesului de învatamânt (în Sinteze pe teme de didactica moderna), Culegere editata de revista ”Tribuna scolii”, Bucuresti, 1986, (coord. Radu, I.T.)

• Cristea, S., Formele educatiei. Sistemul de educatie, în Pedagogie, volumul I, Pitesti, Editura Hardiscom, 1997

• Cucos, C., Normativitatea activitatii didactice (în Pedagogie), Iasi, Editura Polirom, 1996.

• Ministerul Învatamântului, Învatamântul din alte tari, Bucuresti, 1990.

• Nicola, I., Procesul de învatamânt (în Pedagogie), Bucuresti, EDP, 1994.

• Paun,, E., Scoala-abordare socio pedagogica, Iasi, Editura Polirom, 1999.

• Vaideanu, G., Educatia la frontiera dintre milenii, Bucuresti, Editura Politica, 1988

V. Finalitatile educatiei. Ideal, scopuri, obiective

1. Definirea si analiza conceptelor: finalitate, ideal, scop, obiectiv, sarcina, profilul educational al elevului.

2. Taxonomia finalitatilor. Criterii si sisteme de referinta în clasificare: macro- micro (finalitati de sistem-finalitati de proces); grad de generalitate (obiective generale- specifice /intermediare; obiectivecadru, obiective de referinta; concrete/ operationale); continut psihologic (obiective cognitive afective psihomotorii) competente generale si specifice; temporalitate; masurabilitate s.a.

3. Operationalizarea obiectivelor educationale. Concept, model, relevanta practica, limite. Aplicatii.

BIBLIOGRAFIE:

• Calin., M., Scopurile procesului instructiv-educativ. Perspectiva axiologica si praxiologica (în Procesul instructiv-educativ). Instruire scolara. Analiza multireferentiala, Bucuresti, EDP, 1995

• Cerghit. I.,(coordonator), Perfectionarea lectiei în scoala moderna, Bucuresti, EDP, 1983

• Cristea, S., Finalitatile educatiei ( în Pedagogie), vol.I, Pitesti, Editura Hrdiscom, 1996

• Cristea., S., Obiectivele pedagogice ale procesului de învatamânt (în Pedagogie), vol.2. Pitesti, Editura Hardiscom, 1997.

• Cucos, C., Finalitatile educatiei (în Pedagogie), Iasi, Editura Polirom, 1996

• De Landsheere, V., De Landsheere, G., Definirea obiectivelor educatiei, Bucuresti, EDP, 1979

• Dimitriu. E., Finalitatile educatiei (în Probleme fundamentale ale educatiei, coord. D.Todoran), Bucuresti, EDP, 1982.

• Gagne, R.,Briggs, L.J., Principii de design al instruirii, Bucuresti, EDP, 1977.

• Neacsu, I. Finalitatile educatiei (în Curs de pedagogie coord. I, Cerghit,

L. Vlasceanu), Universitatea Bucuresti, 1988.

• Nicola, I., Finalitatile actiunii educationale. Proiectarea educationala, în Pedagogie, Bucuresti, EDP, 1994

• Potolea, D., Scopuri si obiective ale procesului didactic, în Sinteze pe teme de didactica moderna (coord. .I. T. Radu). Culegere metodica, editata de “Tribuna Scolii”, Bucuresti, 1996.

• Potolea, D., Teoria si metodologia obiectivelor educationale (în Curs de pedagogie, coord. I.Cerghit, L.Vlasceanu), Universitatea Bucuresti, 1988.

• Curriculum National -Cadru de referinta, M.E.N. - C.N.C, Corint, Bucuresti, 1998.

VI. Învatarea scolara. Orientari contemporane în teoria si practica învatarii

1. Conceptul de învatare scolara. .Mecanisme si procesualitate. Forme, tipuri si niveluri de învatare.Teorii ale învatarii (B.F.Skinner, J,Piaget, L.S.Vâgotski, J.Bruner, D.P.Ausubel,Gagne s.a.).

2. Conditii interne ale învatarii scolare: procesele congnitive, afective, volitive : motivatia-geneza, dinamica, forme, structuri motivational - atitudinale. Legea optimului motivational.

3. Conditii externe ale învatarii scolare: statutul profesorului, mediul scolii si al clasei de elevi, mediul socio-familial, factori ergonomici si de igiena ai învatarii s.a.

4. Interdependenta dintre conditiile interne si externe ale învatarii.

Valorificare si optimizare.

5. Specificul învatarii la scolarul mic si mijlociu.

BIBLIOGRAFIE:

• Ausubel, D., Robinson, R., Învatarea în scoala. O introducere în psihologia pedagogica, Bucuresti, EDP, 1981.

• Cosmivici., A. (coord. A.,. Neculau, T, Cozma), Învatarea scolara (în Psihopedagogia pentru examenul de definitivare si gradul I), Iasi, Editura Spiru Haret, 1994.

• Gagne, R.,” Conditiile învatarii”, EDP, Bucuresti, 1975. • Golu, P.,Verza, E., .Zlate, M. ”Psihologia copilului”, Manual pentru scoli normale, EDP, Bucuresti,1993.

• Golu, P., Învatare si dezvoltare, Bucuresti, ESE, 1985.

• Kulcsar, T., Factorii psihologici ai reusitei scolare, Bucuresti, EDP, 1978.

• Jinga, I.,Negret I., Învatarea eficienta, Bucuresti, Editura Aldin, 1999.

• Miclea, M., Psihologia cognitiva, Cluj-Napoca, Editura Gloria, 1994.

• Miclea, M., Învatarea scolara si psihologia cognitiva, în Educatia si dinamica ei, (coord., .M. Ionescu), Bucuresti, Editura Tribuna Învatamântului, 1998.

• Neacsu, I., Metode si tehnici moderne de învatare eficientaa Bucuresti, Editura Militara, 1990.

• Neacsu, I., Instruire si învatare, Bucuresti, EDP, 1999.

• Verza, E., Schiopu, U., Psihologia vârstelor, Bucuresti, EDP, 1995.

VII. Probleme teoretice si practice ale curriculumului. Reforma curriculumului în învatamântul primar românesc

1. Analiza conceptelor: curriculum, arie curriculara, ciclu curricular, continut al învatamântului, situatie de învatare.

2. Relatia obiective-continuturi, metode de predare-învatare-evaluare.

3. Factori determinanti si surse generatoare în elaborarea curriculumului.

4. Tipuri de curriculum: core curriculum (de baza, trunchi comun)-curriculum la dispozitia scolii; analiza raporturilor obligatoriu-optional; formalnonformal; national-local.

5. Orientari si practici noi în organizarea curriculumului: interdisciplinaritate, organizare modulara, organizare de tip integrat, curriculum diferentiat si personalizat.

6. Documentele curriculare: planul-cadru, programe scolare, manualele, materialele suport (ghiduri, portofolii, culegeri, manualul profesorului etc.).

 Metodologia aplicarii lor în scoala.

BIBLIOGRAFIE:

• Cretu, C., Curriculum diferentiat si personalizat, Iasi , Editura Polirom, 1998.

• Cretu, C., Conceptul de curriculum (etimologie, evolutii semantice ale conceptului de curriculum, definitii, componentele curriculumului, tipuri de curriculum), (în Psihopedagogie pentru examenele de definitivare si grade didactice, coord. C, Cucos), Iasi, Editura Polirom, 1998.

• Cristea, S., Proiectarea curriculara (în Pedagogia), vol.2, Pitesti, Editura Hardiscom, 1997.

• Crisan, Al. (coord.), Curriculum scolar. Ghid metodologic, Bucuresti,

M.E.I.-I.S.E., 1996.

• Cucos, C., Delimitari conceptuale: continut al învatamântului si curriculum (în Pedagogie), Iasi, Editura Polirom, 1996.

• Curriculum si dezvoltare curriculara, Revista de pedagogie, nr.3-4/1994.

• D’Hainaut, L., (coord.), Programe de învatamânt si educatia permanenta, Bucuresti, EDP, 1981.

• Jinga, I., Negret, I., Învatarea eficienta, Bucuresti, Editura Aldin, 1999.

• Potolea, D., Teoria si metodologia obiectivelor educationale, (în Curs de pedagogie coord: I. Cerghit, L. Vlasceanu), Bucuresti, Universitatea Bucuresti, 1988.

• Stanciu, M., Reforma continuturilor învatamântului. Cadru metodologic, Iasi, Editura Polirom, 1999.

• Vaideanu, G., Orientari si tendinte în educatia contemporana, (în Educatia la frontiera dintre milenii ), Bucuresti, Editura Politica,1988.

• Ungureanu, D., Teoria curriculumului, Timisoara, Editura Mirton, 1999.

VIII. Predarea. Orientari contemporane în teoria si practica predarii

1. Conceptul de predare. Relatia predare – învatare - evaluare.

2. Predarea - act de comunicare pedagogica eficienta.

3. Strategii si stiluri de predare.

4. Specificul predarii în învatamântul primar.

5. Modele de determinare a eficacitatii si eficientei predarii si a comportamentului didactic al învatatorului.

Bibliografie:

• Davitz, J., Ball, S., Psihologia procesului educational, Bucuresti, EDP, 1978.

• Dragu, A., Structura personalitatii profesorului, Bucuresti, EDP, 1996.

• Ionescu, M., Chis, V., Strategii de predare-învatare în concordanta cu scopurile didactice, (în Sinteze pe teme de didactica moderna ), Bucuresti, Tribuna Învatamântului, 1986.

• Iucu, R., Managementul clasei de elevi, Iasi, Polirom, 2000.

• Marcu, S., (coord.), Competenta didactica - perspectiva psihologiei, Bucuresti, Editura All, 1999.

• Mitrofan, N., Aptitudinea pedagogica, Bucuresti, Editura Academiei, 1982.

• Neacsu, I., Instruire si învatare, Bucuresti, EDP, 1999.

• Potolea, D., Profesorul si strategiile conducerii învatarii, (în vol. Structuri, strategii si performante în învatamânt, coord. I. Jinga, L., Vlasceanu), Bucuresti, Editura Academiei, 1989.

• Soitu, L., Pedagogia comunicarii, Bucuresti, EDP, 1997.

IX. Metodologia si tehnologia instruirii

1. Delimitari conceptuale: metodologie, tehnologie, strategie, metoda, procedeu, mijloc. Analiza interdependentelor.Rolul integrator al strategiilor didactice.

2. Sistemul metodelor de instruire.Clasificare si caracteristicile principalelor grupe de metode. Specificul metodelor de instruire pentru învatamântul primar.

3. Descrierea metodelor de instruire. Fundamente si posibilitati de aplicare eficienta, activizatoare, creativa.

4. Mijloace didactice si suporturi tehnice de instruire: rol, functii, valente formative.

5. Instruirea asistata de calculator- directie strategica în perfectionarea metodologiei si tehnologiei instruirii.

BIBLIOGRAFIE:

• Cerghit, I., Metode de învatamânt, Ed a II-a, Bucuresti, EDP, 1980.

• Cerghit, I., Neacsu, I., Metodologia activitatii didactice, (in Didacticacoord.D.Salade), Bucuresti, EDP, 1982.

• Chis, V., Demersuri de instruire sub asistenta calculatorului, (în Educatia si dinamica ei), Bucuresti, Editura Tribuna Învatamântului, 1998.

• Cretu, C., Instruirea asistata de calculator. Experiente si perspective, (în Psihopedagogie pentru examenul de definitivare si gradul II, coord. A. Neculau, T. Cozma), Iasi, Editura Spiru Haret, 1994.

• Ionescu, M., Chis, V., Metodologia activitatii didactice, (în Didactica moderna, coord. M. Ionescu, I. Radu), Cluj-Napoca, Editura Dacia,

1995.

Mucica, T. (coord.), Îndrumar metodic pentru folosirea mijloacelor de învatamânt, Bucuresti, EDP, 1982.

• Moise, C., Metode de învatamânt, (în Psihopedagogia pentru examenele de definitivare si grade didactice -coord. C. Cucos), Iasi, Editura Polirom, 1998.

X. Evaluarea în procesul de învatamânt si educatie

1. Definirea si analiza conceptului de evaluare. Masurarea –aprecierea - decizia. Integrarea evaluarii în procesul de învatamânt.

2. Functiile evaluarii: de informare, motivationala, de control, diagnoza, selectie si certificare, prognoza, reglare-autoreglare.

3. Forme / tipuri de evaluare a rezultatelor si a progreselor scolare: initiala, continua / formativa, finala / sumativa.

4. Metode si tehnici de evaluare a rezultatelor si a progreselor scolare (verificari orale, lucrari scrise, lucrari practice, teste de evaluare, proiecte, portofolii, chestionare, observatiile s.a).

5. Factori perturbatori si erori în evaluarea scolara. Modalitati de corectare.

6. Metodologia proiectarii, elaborarii , aplicarii si interpretarii probelor evaluative.

7. Formarea capacitatii de autoevaluare la elevi.

8. Perfectionarea metodologiei de evaluare si perspectiva reformei învatamântului în România.

BIBLIOGRAFIE :

• Cucos, S., Probleme de docimologie didactica, în Psihopedagogia pentru examenele de definitivare si gradele didactice (coord. C. Cucos), Iasi, Editura Polirom, 1998.

• De Lansheere, G., Evaluarea continua a elevilor si examenele, Bucuresti, EDP, 1975.

• Jinga I., Petrescu A., Evaluarea performantei scolare, Bucuresti, Editura Delfin, 1996.

• Neacsu, I., Stoica, A., (coord.), Ghid general de evaluare si examinare, MEN, Bucuresti, Editura Aramis, 1996.

• MEN, Reforma sistemului de evaluare si examinare, Bucuresti, Editura

352

Scoala Romaneasca, 1998.

Radu, I.T., Evaluarea rezultatelor scolare, în Sinteze pe teme de didactica moderna, Bucuresti, Tribuna Invatamântului, 1981.

XI. Proiectarea pedagogica a activitatilor de instruire si educare . Moduri si forme de organizare a activitatilor didactice

1. Conceptul de proiectare pedagogica. Functiile proiectarii pedagogice :

anticipare, orientare, organizare, dirijare, reglare-autoreglare, decizie, inovare.

2. Etapele proiectarii pedagogice : definirea obiectivelor si a sistemului de referinta spatiotemporal, determinarea continuturilor; stabilirea strategiei optime de actiune; stabilirea criteriilor si a instrumentelor de evaluare.

3. Niveluri ale proiectarii pedagogice. Finalizarea proiectarii pedagogice

:

3.1. Proiecte elaborate pe: ciclu, an, semestru de învatamânt; saptamâna, ora;

3.2. Proiecte elaborate pe: arii curriculare, disciplina scolara, tema, subiect.

4. Unitate si diversitate în proiectarea activitatilor de instruire si educatie. Modele de proiectare a lectiei , a altor activitati scolare si extrascolare.

5. Grile de evaluare . Criterii de autoevaluare.

6. Moduri si forme de organizare a activitatilor didactice: concept, tipologie (frontal,pegrupe,individual etc.): Lectia -activitate didactica de baza. Alte forme de organizare.

7. Aplicatii : proiectarea unui sistem de lectii, de alte activitatii scolare si extrascolare.

BIBLIOGRAFIE:

• Buzas, L., Activitatea didactica pe grupe, Bucuresti, EDP, 1976.

• Cerghit, I., (coord.). Perfectionarea lectiei în scoala moderna, Bucuresti, EDP, 1983.

• Gagne’, R.M.., Briggs, L.J., Principii de design al instruirii, Bucuresti, EDP, 1977.

Ionescu, M., Clasic si modern în organizarea lectiei, Cluj-Napoca Editura Dacia, 1982.

• Ionescu, M., Lectia între proiect si realizare, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 1982.

• Jinga , I., Negret, I., Învatarea eficienta, Bucuresti, Editura Aldiri, 1999.

• Neacsu, I., Instruire si învatare, Bucuresti, EDP,1999.

XII. Consilierea . Managementul clasei de elevi

1. Delimitarea conceptelor : managementul organizatiei scolare, managementul clasei, microgrup scolar, consiliere, orientare scolara si profesionala.

2. Clasa de elevi ca grup educational. Sintalitatea clasei de elevi.

3. Consilierea psihopedagogica. Orientare scolara si profesionala: fundamente , obiective, continuturi, metodologie, cadru institutional (centre si cabinete de asistenta psihopedagogica a elevilor , cadrelor didactice si parintilor).

4. Documente utilizate în managementul clasei de elevi : planul activitatii educative (pe ciclu, an, semestru), fisa de caracterizare psiho-socio-pedagogica a clasei de elevi; fisa de caracterizare psihopedagogica a elevului.

5. Parteneriat si cooperare în domeniul consilierii.

BIBLIOGRAFIE:

• Badea. E., Caracterizarea dinamica a copilului si a adolescentului de la 3 la 17 - 18 ani, Bucuresti, Editura Tehnica,1997.

• Cretu, C., Curriculum diferentiat si personalizat, Iasi, Editura Polirom, 1998.

• Dirigintele. Ora de dirigentie, volum editat de Tribuna Învatamântului, Bucuresti, 1995.

• Dragan, I., Ozunu, D., Tomsa, Gh., (coord.), Dictionar de orientare scolara si profesionala, Bucuresti, Editura Afeliu, 1996.

• Geissler, E., Mijloace de educatie, Bucuresti, EDP, 1977.

• Holban, I., (coord.), Cunoasterea elevului. O sinteza a metodelor, Bucuresti, EDP., 1978.

• Iucu, R., Managementul si gestiunea clasei, Iasi, Editura Polirom, 2000.

• Nicola, I., Dirigintele si sintalitatea colectivului de elevi, Bucuresti, EDP, 1978.

• Paun, E., Clasa de elevi ca grup educational, în Sociopedagogie scolara , Bucuresti, EDP,1982.

• Paun, E., Scoala - abordare sociopedagogica, Iasi, Editura Polirom, 1999.

• Salade, D., Dimensiunile educatiei, Bucuresti, EDP, 1997.

• Toma, S., Profesorul, factor de decizie, Bucuresti, Editura Tehnica, 1994.

• Tomsa, Gh., Consilierea si orientarea în scoala, Bucuresti, Casa de Editura si Presa, Viata Româneasca, 1999.

• Zlate, M. ,Zlate, C., Cunoasterea si activarea grupurilor scolare, Bucuresti, Editura Politica, 1982.

PEDAGOGIE SI ELEMENTE DE

PSIHOLOGIE

Programa pentru gradul II în învatamânt institutori / învatatori

PRELUARE DE PE INTERNET

A. PREZENTARE GENERALA. COMPETENTE CHEIE

1. Programa de pedagogie pentru obtinerea gradului II în învatamânt reprezinta o componenta esentiala a curriculum-ului destinat formarii continue a învatatorilor, institutorilor cu pregatire medie si universitara (de scurta durata) care lucreaza în învatamântul primar.

2. Conceptia si principiile care stau la baza realizarii ei sunt:

2.a. continuitate, reflectata în obiectivele si continuturile stabilite, asigurându-se atât integrarea pregatirii initiale din perioada studiilor liceale, cât si formarea / dezvoltarea pentru cariera didactica (gradul didactic I);

2.b. coerenta, conferita de organizarea si articularea modulartematica a obiectivelor ariilor de continut si referintelor bibliografice orientate spre a elimina repetitiile, interferentele si contradictiile conceptual-metodologice ale diferitelor abordari, respectând însa legitimitatea variatelor puncte de vedere;

2.c. adecvarea, asigurata prin corelarea si armonizarea obiectivelor si a continuturilor dezvoltate cu directiile si programele de reforma educationala aflate în desfasurare în România;

2.d. dezvoltarea si inovarea, satisfacute prin introducerea unor noi teme destinate sa initieze candidatii în ceea ce semnifica astazi achizitie moderna, pozitiva în domeniul de referinta psihopedagogic, sa sensibilizeze cadrele didactice, învatatori, la problematica tendintelor de inovare a teoriei si a practicii educationale pe plan national si international;

3. Domeniile si unitatile de competenta cheie, precum si nivelurile de performanta vizate de examenul pentru obtinerea gradului II la disciplina pedagogie - elemente de psihologie sunt, în principal urmatoarele:

3.1. stapânirea si utilizarea adecvata si argumentata a conceptelor, teoriilor, orientarilor si tendintelor stiintifice specifice fiecarei arii tematice stabilite în programa;

3.2. stapânirea optima a capacitatilor de proiectare, conducere si evaluare a proceselor de instruire si educatie scolara si extrascolara în învatamântul primar;

3.3. manifestarea unei conduite psihopedagogice optim creative în domeniul organizarii experientelor de instruire si învatare, al interpretarii fenomenelor si proceselor educationale, al solutionarii dificultatilor de transpunere în practica scolara a teoriilor si modelelor de referinta în disciplina predata;

3.4. utilizarea eficienta a metodologiei stiintifice destinate cunoasterii si formarii elevilor / grupurilor scolare, comunicarii educationale eficiente, consilierii elevilor si parintilor;

3.5. .manifestarea unor atitudini si motivatii pozitive fata de evolutia personalitatii elevului, asigurând astfel sanse de acces, de reusita si integrare scolara si sociala pentru toti copiii .

4. Comparativ cu vechea programa de obtinerea gradului II, prezentul corp de teme aduce unele ameliorari. Acestea constau în :

d. restructurarea unor elemente în continutul temelor, inclusiv introducerea unor concepte noi;

e. introducerea de noi teme (de exemplu, temele vizând sistemul institutional, managementul clasei de elevi);

f. prezentarea unei bibliografii generale si tematice nerestrictive, continând documente legislative si cu rol reglator în învatamânt, cursuri si monografii, precum si dictionare, de natura sa dezvolte bibliografia atasata fiecarei teme; ea va fi consultata corespunzator solicitarilor din subtematica prezentata.

B. TEME PENTRU STUDIUL INDIVIDUAL, CURSURI, SEMINARII SI APLICATII

I. Problematica educatiei si a învatamântului în societatea contemporana.

Inovatie si reforma în scoala româneasca .

II. Educabilitatea. Factorii devenirii fiintei umane.

III. Structura si dinamica personalitatii.

IV. Problematica sistemului institutional si a procesului de învatamânt. V. Finalitatile educatiei. Ideal, scopuri, obiective.

VI. Învatarea scolara. Orientari contemporane în teoria si practica învatarii.

VII. Probleme teoretice si practice ale curriculumului. Reforma curriculumului in învatamântul românesc.

VIII. Predarea. Orientari contemporane în teoria si practica predarii.

IX. Metodologia si tehnologia instruirii. Moduri si forme de organizare a activitatilor didactice.

X. Relatii si interactiuni educationale

XI. Evaluarea în procesul de învatamânt si educatie.

XII. Proiectarea pedagogica a educatiei si instruirii. Moduri si forme de organizare a activitatilor didactice. XIII. Personalitatea învatatorului

XIV. Educatia morala

XV. Consiliere psihopedagogica în ciclul primar XVI. Managementul si gestiunea clasei de elevi.

C. BIBLIOGRAFIE GENERALA

• Legea învatamântului nr. 84/1995, republicata în Monitorul Oficial al României, Partea I, nr. 606, 10 decembrie 1999.

• Legea privind Statutul personalului didactic nr.128/1997, .Monitorul Oficial al României, partea I, nr. 158.

• MEN, Curriculum National. Planuri - cadru de învatamânt pentru învatamântul preuniversitar (coord .D. Georgescu, M. Cerchez, M. Singer, L. Preoteasa), Bucuresti, Editura Corint, 1999.

• CERGHIT, I..,VLASCEANU,L., Curs de pedagogie, Bucuresti, 1988.

• COSMOVICI, A., IACOB,L., (coord.), Psihologie scolara, Iasi, Editura Polirom, 1998.

• CUCOS, C. (coord), Psihopedagogie pentru examenul de definitivare si grade didactice, Iasi, Polirom, 1998.

• IUCU,B., R, Managementul si gestiunea clasei de elevi – fundamente teoreticometodologice, Iasi, Polirom, 2000.

• IONESCU, M., RADU, I. (coord), Didactica moderna, Cluj-Napoca, Dacia, 1995.

• JINGA, I., ISTRATE, E. (coord), Manual de pedagogie, Bucuresti, Editura All, 1998.

• NEACSU, I., Instruire si învatare, Bucuresti, EDP, 1999.

• NECULAU, A., COZMA, T.,(coord), Psihopedagogie pentru examenul de definitivat si gradul II, Iasi, Editura S.Haret, 1999.

• CRISTEA, S., Dictionar de termeni pedagogici, Bucuresti, EDP, 1998.

• SCHIOPU, U., (coord), Dictionar de psihologie, Bucuresti, Editura Babel, 1997.

D. ANALITICA TEMELOR

I. Problematica educatiei si învatamântului în societatea contemporana. Inovatie si reforma în scoala româneasca

1. Educatia si provocarile lumii contemporane: criza mondiala a educatiei, procese de tranzitie, solutii generale si specifice.

2. Educatia si dezvoltarea durabila a societatii între exigentele prezentului si cele ale viitorului. Dinamica relatiei educatie de baza / educatie permanenta / autoeducatie.

3. Inovatie si reforma în învatamântul primar românesc-finalitati, tendinte, politici si practici educationale (implicarea parintilor si a comunitatii în viata scolii).

4. Managementul schimbarilor în învatamânt.

5. Alternative la învatamântul primar din România: Waldorf, Step by Step.

BIBLIOGRAFIE:

• Agentia Nationala Socrates, Combaterea esecului scolar: o provocare pentru constructia europeana, Bucuresti, Editura Alternative, 1996.

• BÂRZEA, C., Arta si stiinta educatiei, Bucuresti, EDP, 1995

• BÂRZEA, C., (coord), Reforma învatamântului în România: conditii si perspective, Bucuresti, Institutul de Stiinte ale Educatiei, 1993.

• BOTKIN, J.,W., ELMANDJRA, M., MALITA, M., Orizontul fara limite al învatarii, Bucuresti, Editura Politica, 1981.

• DAVE, R.H. (subred), Fundamentele educatiei permanente, Bucuresti, EDP, 1991.

• CRISTEA, S., Fundamentele pedagogice ale reformei învatamântului, EDP, 1994.

• FAURE, E., (si colab), A învata sa fii. Un raport UNESCO, Bucuresti, EDP, 1982

• MARGA,A., Educatia în tranzitie, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 1999.

• MIROIU, A., (coord), Învatamântul românesc azi. Studii de diagnoza, Iasi, Editura Polirom, 1998

• NEACSU, I., (coord.), Scoala româneasca în pragul mileniului III, Bucuresti, Editura Paideia, 1997.

• PAUN, E., Educatia si dezvoltarea sociala în domenii ale pedagogiei (coord, S.,STANCIU), Bucuresti, EDP, 1983.

• Xxx Problematica reformei, Revista de pedagogie, nr.1-2/1993.

• STANCIU, I., GH. Scoala si doctrinele pedagogice în secolul XX, Bucuresti, EDP, 1995.

• TOMAS,J., Marile probleme ala educatiei in lume, Bucuresti, EDP,1977.

• VAIDEANU, G., Educatia la frontiera dintre milenii, Bucuresti, Editura Politica,1988.

• VAIDEANU, G., UNESCO-50-EDUCATIE, Bucuresti, EDP, 1996.

• VLASCEANU,L., Decizie si inovatie în învatamânt, Bucuresti, EDP, 1979.

• xxx Curriculum National. Cadru de referinta, MEN - CNC, Bucuresti, Editura Corint, 1998.

• xxx Programe scolare pentru învatamântul primar, MEN-CNC, Corint, 1998.

xxx Planuri-Cadru de învatamânt pentru învatamântul preuniversitar, MEN, Editura Corint, Bucuresti,1999.

II. Educabilitatea. Factorii devenirii fiintei umane

1. Conceptul de educabilitate.

2. Teorii privind educabilitatea:teorie ereditarista, teoria ambientalista, teoria dublei determinari -esenta

(mecanisme),limite.

3. Ereditate-premisa naturala a dezvoltarii psihoindividuale.

4. Mediul-cadrul sociouman al dezvoltarii psihoindividuale 5. Educatia-factor determinant al dezvoltarii psihoindividuale.

6. Specificul influentelor educative si ale mediului la scolarul mic si mijlociu.

BIBLIOGRAFIE:

• Antonesei, L., Paideia. Fundamentele culturale ale educatiei, Iasi, Editura Polirom, 1996.

• Birch, A., Hayward, Sh., Diferente interindividuale, Bucuresti, Editura Tehnica, 1999.

• Golu, P., Învatare si dezvoltare, Bucuresti, Editura Stiintifica si Enciclopedica, 1985.

• Larmat, J., Genetica inteligentei, Bucuresti, Editura, Stiintifica si Enciclopedica, 1977.

• Macovei, E., Educabilitatea (în Pedagogie) Bucuresti, EDP, R.A., 1997.

• Monteil, J-M., Educatie si formare, Iasi, Editura Polirom, 1997.

• Negret I., Educabilitatea (în Manual de pedagogie) (coord., I. Jinga, E., Istrate), Bucuresti, Editura All, 1998.

• Oancea Ursu, Gh., Ereditatea si mediul în formarea personalitatii, Timisoara, Editura Facla, 1985.

• Paun, E., Educabilitatea (în Curs de pedagogie), (coord I., Cerghit., L., Vlasceanu), Bucuresti, Universitatea Bucuresti, 1988.

• Piaget, J., Biologie si educatie, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 1975.

• Todoran, D., Individualitate si educatie, Bucuresti, EDP, 1974

III . Structura si dinamica personalitatii

1. Conceptul de personalitate:

• Modele de abordare a personalitatii - modelul trasaturilor, modelul factorial, modelul umanist s.a;

• Structura personalitatii - temperament, aptitudini, caracter. Unitatea si dinamica lor.

• Perspective noi în abordarea structurii personalitatii.

2. Caracteristicile dezvoltarii psiho-fizice a scolarului mic si mijlociu.

3. Dimensiunea creativa a personalitatii. Formare, dezvoltare, exprimare, afirmare în plen individual si social.

4. Metode si tehnici de cunoastere a personalitatii scolarului mic si mijlociu.

BIBLIOGRAFIE:

• Allport, G., Structura si dezvoltarea personalitatii, Bucuresti, EDP, 1981. • Cosmovici, A., Iacob, L., Psihologie scolara, Iasi, Editura Polirom, 1998.

• Cretu, C., Psihopedagogia succesului, Iasi, Editura Polirom, 1997.

• Davitz, G., Ball, S., Psihologia procesului educational, Bucuresti, EDP, 1978.

• Nicola, Gr.(coord.), Psihologia sociala, Aspecte contemporane, Iasi, Editura Polirom, 1996.

• Oprescu, V., Fundamentele psihologice ale pregatirii si formarii didactice, Craiova, Editura Universitaria, 1996.

• Pavelcu, V., Cunoasterea de sine si cunoasterea personalitatii, Bucuresti, EDP, 1982.

• Popescu-Neveanu, P., Zlate, M., Cretu, T., (sub redactie), Psihologia scolara, Tipografia Universitatii, Bucuresti, 1987.

• Stoica, A., Creativitatea elevilor -posibilitati de cunoastere si educare, Bucuresti, EDP, 1983.

• Schiopu, U., Verza, E., Psihologia vârstelor. Ciclurile vietii, Bucuresti, EDP, 1995.

• Zlate, M., Fundamentele psihologiei, Bucuresti, Editura XXI, 1994.

• Zlate, M., Eul si personalitatea, Bucuresti, Editura „Trei”, 1997.

IV. Problematica sistemului institutional de învatamânt si a procesului de învatamânt

1. Sistemul de învatamânt -concept, functii, structura, tendinte de evolutie.

2. Procesul de învatamânt -concept, functii, structura. Dimensiuni generale (functionala, structurala, operationala). Caracteristici generale (interactiunea învatator - elev, interdependenta informativ – formativ, reglarea - autoreglarea). Specificul abordarii sistemice si comunicationale în învatamântul primar.

3. Analiza procesului de învatamânt la nivelul interactiunii, evaluarea initiala -predare- învatare -evaluare.

4. Interdependenta formal-nonformal-informal la nivelul sistemului si al procesului de învatamânt.

5. Normativitate în procesul de învatamânt. Sistemul principiilor didactice. Fundamente, relevanta pentru învatamântul primar, practica, aplicatii.

BIBLIOGRAFIE:

• Agentia Nationala Socrates, Fise descriptive ale sistemelor educative ale statelor membre în Comunitatea Europeana (în Combaterea esecului scolar o provocare pentru constructia europeana) Bucuresti, Editura Alternative, 1996

• Calin, M., Procesul instructiv – educativ - subsistem pedagogic. Perspectiva sistematic structurala si functionala (în Procesul instructiveducativ. Instruirea scolara. Analiza multireferentiala), Bucuresti, EDP, 1995

• Calin, M., Normativitatea educatiei (în Teoria educatiei, fundamentarea epistemica si metodologica a actiunii educative), Bucuresti, Editura All, 1996.

• Abordarea sistemica a procesului de învatamânt (în Sinteze pe teme de didactica moderna), Culegere editata de revista ”Tribuna scolii”, Bucuresti, 1986, (coord. Radu, I.T.)

• Cristea, S., Formele educatiei. Sistemul de educatie, în Pedagogie, volumul I, Pitesti, Editura Hardiscom, 1997

• Cucos, C., Normativitatea activitatii didactice (în Pedagogie), Iasi, Editura Polirom, 1996.

• Ministerul Învatamântului, Învatamântul din alte tari, Bucuresti, 1990.

• Nicola, I., Procesul de învatamânt (în Pedagogie), Bucuresti, EDP, 1994.

• Paun,, E., Scoala-abordare socio pedagogica, Iasi, Editura Polirom, 1999.

• Vaideanu, G., Educatia la frontiera dintre milenii, Bucuresti, Editura Politica, 1988

V. Finalitatile educatiei. Ideal, scopuri, obiective

1. Definirea si analiza conceptelor: finalitate, ideal, scop, obiectiv, sarcina, profilul educational al elevului.

2. Taxonomia finalitatilor. Criterii si sisteme de referinta în clasificare: macro- micro (finalitati de sistem-finalitati de proces); grad de generalitate (obiective generale- specifice /intermediare; obiectivecadru, obiective de referinta; concrete/ operationale); continut psihologic (obiective cognitive afective psihomotorii), competente generale si specifice; temporalitate; masurabilitate s.a.

3. Operationalizarea obiectivelor educationale. Concept, model, relevanta practica, limite, Aplicatii.

BIBLIOGRAFIE:

• Calin, M., Scopurile procesului instructiv-educativ. Perspectiva axiologica si praxiologica (în Procesul instuctiv-educativ). Instruire scolara. Analiza multireferentiala, Bucuresti, EDP, 1995

• Cerghit. I.,(coordonator), Perfectionarea lectiei în scoala moderna, Bucuresti, EDP, 1983

• Cristea, S., Finalitatile educatiei ( în Pedagogie), vol.I, Pitesti, Editura Hrdiscom, 1996

• Cristea., S., Obiectivele pedagogice ale procesului de învatamânt (în Pedagogie), vol.2. Pitesti, Editura Hardiscom, 1997.

• Cucos, C., Finalitatile educatiei (în Pedagogie), Iasi, Editura Polirom, 1996

• De Landsheere, V., De Landsheere, G., Definirea obiectivelor educatiei, Bucuresti, EDP, 1979

• Dimitriu. E., Finalitatile educatiei (în Probleme fundamentale ale educatiei, coord. D.Todoran), Bucuresti, EDP, 1982.

• Gagne, R.,Briggs, L.J., Principii de design al instruirii, Bucuresti, EDP, 1977.

• Neacsu, I. Finalitatile educatiei (în Curs de pedagogie coord. I, Cerghit,

L. Vlasceanu), Universitatea Bucuresti, 1988.

• Nicola, I., Finalitatile actiunii educationale. Proiectarea educationala, în Pedagogie, Bucuresti, EDP, 1994

• Potolea, D., Scopuri si obiective ale procesului didactic, în Sinteze pe teme de didactica moderna (coord. .I. T. Radu). Culegere metodica, editata de “Tribuna Scolii”, Bucuresti, 1996.

• Potolea, D., Teoria si metodologia obiectivelor educationale (în Curs de pedagogie, coord. I.Cerghit, L.Vlasceanu), Universitatea Bucuresti, 1988.

• Curriculum National -Cadru de referinta, M.E.N. - C.N.C, Corint, Bucuresti, 1998.

VI. Învatarea scolara. Orientari contemporane în teoria si practica învatarii

1. Conceptul de învatare scolara. Mecanisme si procesualitate. Forme, tipuri si niveluri de învatare.Teorii ale învatarii (B.F.Skinner, J,Piaget, L.S.Vâgotski,

J.Bruner, D.P.Ausubel, Gagne s.a.).

2. Conditii interne ale învatarii scolare: procesele congnitive, afective, volitive : motivatia-geneza, dinamica, forme, structuri motivationalatitudinale. Legea optimului motivational.

3. Conditii externe ale învatarii scolare: statutul profesorului, mediul scolii si al clasei de elevi, mediul socio-familial, factori ergonomici si de igiena ai învatarii s.a.

4. Interdependenta dintre conditiile interne si externe ale învatarii.

Valorificare si optimizare.

5. Specificul învatarii la scolarul mic si mijlociu.

BIBLIOGRAFIE:

• Ausubel, D., Robinson, R., Învatarea în scoala. O introducere în psihologia pedagogica, Bucuresti, EDP, 1981.

• Cosmivici., A. (coord. A.,. Neculau, T, Cozma), Învatarea scolara (în Psihopedagogia pentru examenul de definitivare si gradul I), Iasi, Editura Spiru Haret, 1994.

• Gagne, R.,” Conditiile învatarii”, EDP, Bucuresti, 1975. • Golu, P.,Verza, E., .Zlate, M. ”Psihologia copilului”, Manual pentru scoli normale, EDP, Bucuresti,1993.

• Golu, P., Învatare si dezvoltare, Bucuresti, ESE, 1985.

• Kulcsar, T., Factorii psihologici ai reusitei scolare, Bucuresti, EDP, 1978.

• Jinga, I.,Negret I., Învatarea eficienta, Bucuresti, Editura Aldin, 1999.

• Miclea, M., Psihologia cognitiva, Cluj-Napoca, Editura Gloria, 1994.

• Miclea, M., Învatarea scolara si psihologia cognitiva, în Educatia si dinamica ei, (coord., .M. Ionescu), Bucuresti, Editura Tribuna Învatamântului, 1998.

• Neacsu, I., Metode si tehnici moderne de învatare eficientaa Bucuresti, Editura Militara, 1990.

• Neacsu, I., Instruire si învatare, Bucuresti, EDP, 1999.

• Verza, E., Schiopu, U., Psihologia vârstelor, Bucuresti, EDP, 1995.

VII. Probleme teoretice si practice ale curriculumului.

Reforma curriculumului în învatamântul primar românesc

1. Analiza conceptelor: curriculum, arie curriculara, ciclu curricular, continut al învatamântului, situatie de învatare.

2. Relatia obiective-continuturi, metode de predare-învatare-evaluare.

3. Factori determinanti si surse generatoare în elaborarea curriculumului.

4. Tipuri de curriculum: core curriculum(de baza, trunchi comun)-curriculum la dispozitia scolii; analiza raporturilor obligatoriu-optional; formalnonformal; national-local.

5. Orientari si practici noi în organizarea curriculumului: interdisciplinaritate, organizare modulara, organizare de tip integrat, curriculum diferentiat si personalizat.

6. Documentele curriculare: planul-cadru, programe scolare, manualele, materialele suport (ghiduri, portofolii, culegeri, manualul profesorului etc.). Metodologia aplicarii lor în scoala.

BIBLIOGRAFIE:

• Cretu, C., Curriculum diferentiat si personalizat, Iasi , Editura Polirom, 1998.

• Cretu, C., Conceptul de curriculum (etimologie, evolutii semantice ale conceptului de curriculum, definitii, componentele curriculumului, tipuri de curriculum), (în Psihopedagogie pentru examenele de definitivare si grade didactice, coord. C, Cucos), Iasi, Editura Polirom, 1998.

• Cristea, S., Proiectarea curriculara (în Pedagogia), vol.2, Pitesti, Editura Hardiscom, 1997.

• Crisan, Al. (coord.), Curriculum scolar. Ghid metodologic, Bucuresti,

M.E.I.-I.S.E., 1996.

• Cucos, C., Delimitari conceptuale: continut al învatamântului si curriculum (în Pedagogie), Iasi, Editura Polirom, 1996.

• Curriculum si dezvoltare curriculara, Revista de pedagogie, nr.3-4/1994.

• D’Hainaut, L., (coord.), Programe de învatamânt si educatia permanenta, Bucuresti, EDP, 1981.

• Jinga, I., Negret, I., Învatarea eficienta, Bucuresti, Editura Aldin, 1999.

• Potolea, D., Teoria si metodologia obiectivelor educationale, (în Curs de pedagogie coord: I. Cerghit, L. Vlasceanu), Bucuresti, Universitatea Bucuresti, 1988.

• Stanciu, M., Reforma continuturilor învatamântului. Cadru metodologic, Iasi, Editura Polirom, 1999.

• Vaideanu, G., Orientari si tendinte în educatia contemporana, (în Educatia la frontiera dintre milenii ), Bucuresti, Editura Politica,1988.

• Ungureanu, D., Teoria curriculumului, Timisoara, Editura Mirton, 1999. VIII. Predarea. Orientari contemporane în teoria si practica predarii

1. Conceptul de predare. Relatia predare – învatare - evaluare.

2. Predarea - act de comunicare pedagogica eficienta.

3. Strategii si stiluri de predare.

4. Specificul predarii în învatamântul primar.

5. Modele de determinare a eficacitatii si eficientei predarii si a comportamentului didactic al învatatorului.

BIBLIOGRAFIE:

• Davitz, J., Ball, S., Psihologia procesului educational, Bucuresti, EDP, 1978.

• Dragu, A., Structura personalitatii profesorului, Bucuresti, EDP, 1996.

• Ionescu, M., Chis, V., Strategii de predare-învatare în concordanta cu scopurile didactice, (în Sinteze pe teme de didactica moderna ), Bucuresti, Tribuna Învatamântului, 1986.

• Iucu, R., Managementul clasei de elevi, Iasi, Polirom, 2000.

• Marcu, S., (coord.), Competenta didactica - perspectiva psihologiei, Bucuresti, Editura All, 1999.

• Mitrofan, N., Aptitudinea pedagogica, Bucuresti, Editura Academiei, 1982.

• Neacsu, I., Instruire si învatare, Bucuresti, EDP, 1999.

• Potolea, D., Profesorul si strategiile conducerii învatarii, (în vol. Structuri, strategii si performante în învatamânt, coord. I. Jinga, L., Vlasceanu), Bucuresti, Editura Academiei, 1989.

• Soitu, L., Pedagogia comunicarii, Bucuresti, EDP, 1997.

IX. Metodologia si tehnologia instruirii

1. Delimitari conceptuale: metodologie, tehnologie, strategie, metoda, procedeu, mijloc. Analiza interdependentelor. Rolul integrator al strategiilor didactice.

2. Sistemul metodelor de instruire. Clasificare si caracteristicile principalelor grupe de metode. Specificul metodelor de instruire pentru învatamântul primar.

3. Descrierea metodelor de instruire. Fundamente si posibilitati de aplicare eficienta, activizatoare, creativa.

4. Mijloace didactice si suporturi tehnice de instruire: rol, functii, valente formative.

5. Instruirea asistata de calculator- directie strategica în perfectionarea metodologiei si tehnologiei instruirii.

BIBLIOGRAFIE:

• Cerghit, I., Metode de învatamânt, Ed a II-a, Bucuresti, EDP, 1980.

• Cerghit, I., Neacsu, I., Metodologia activitatii didactice, (in Didacticacoord.D.Salade), Bucuresti, EDP, 1982.

• Chis, V., Demersuri de instruire sub asistenta calculatorului, (în Educatia si dinamica ei), Bucuresti, Editura Tribuna Învatamântului, 1998.

• Cretu, C., Instruirea asistata de calculator. Experiente si perspective, (în Psihopedagogie pentru examenul de definitivare si gradul II, coord. A. Neculau, T. Cozma), Iasi, Editura Spiru Haret, 1994.

• Ionescu, M., Chis, V., Metodologia activitatii didactice, (în Didactica moderna, coord. M. Ionescu, I. Radu), Cluj-Napoca, Editura Dacia, 1995.

• Mucica, T. (coord.), Îndrumar metodic pentru folosirea mijloacelor de învatamânt, Bucuresti, EDP, 1982.

• Moise, C., Metode de învatamânt, (în Psihopedagogia pentru examenele de definitivare si grade didactice -coord. C. Cucos), Iasi, Editura Polirom, 1998.

X. Relatii si interactiuni educationale

1. Definirea si analiza conceptului de relatie educationala

2. Relatii si interactiuni educationale în clasa de elevi: relatii de intercunoastere, relatii de intercomunicare, relatii socio - afective preferentiale, relatii de influentare

3. Caracteristicile demersului de "influenta educationala" în învatamântul primar

4. Implicarea sociala si personalitatea elevului: complianta comportamentala în clasa

5. Atractia interpersonala în clasa de elevi

6. Comunicarea interpersonala

7. Climat educational în clasa de elevi

BIBLIOGRAFIE:

• Calin, C., M., Relatia educativa în cadrul procesului de instruire a elevului (dimensiuni), în Revista de Pedagogie, Nr.3 / 1991.

• Calin, C., M., Teoria educatiei. Fundamentarea epistemica si metodologica a actiunii educative, Bucuresti, Editura ALL, 1996.

• Dragan, I., Ozunu, D., Tomsa, Gh., (coord.), Dictionar de orientare scolara si profesionala, Bucuresti, Editura Afeliu, 1996.

• Geissler, E., Mijloace de educatie , Bucuresti, EDP, 1977.

• Holban, I., (coord.), Cunoasterea elevului. O sinteza a metodelor, Bucuresti, EDP., 1978.

• Iucu, R., Managementul clasei de elevi, Bucuresti, Editura D. Bolintineanu, 1999.

• Iucu, R., Managementul si gestiunea clasei, Iasi, Editura Polirom, 2000.

• Paun, E., Clasa de elevi ca grup educational, (în Sociopedagogie scolara , Bucuresti ), EDP, 1982.

• Paun, E., Scoala - abordare sociopedagogica, Iasi, Editura Polirom, 1999.

• Salade, D., Dimensiunile educatiei, Bucuresti, EDP, 1997.

• Toma, S., Profesorul, factor de decizie, Bucuresti, Editura Tehnica, 1994.

• Tomsa, Gh., Consilierea si orientarea în scoala, Bucuresti, Casa de Editura si Presa, Viata Româneasca, 1999.

• Tomsa, Gh., Orientarea si dezvoltarea carierei la elevi, Bucuresti, Casa de Editura si Presa, Viata Româneasca, 1999.

• Zlate, M., Zlate, C., Cunoasterea si activarea grupurilor scolare, Bucuresti, Editura Politica, 1982.

 XI. Evaluarea în procesul de învatamânt si educatie

1. Definirea si analiza conceptului de evaluare. Masurarea – aprecierea – decizia. Integrarea evaluarii în procesul de învatamânt.

2. Functiile evaluarii: de informare, motivationala, de control, diagnoza, selectie si certificare, prognoza, reglare- autoreglare.

3. Forme / tipuri de evaluare a rezultatelor si a progreselor scolare: initiala, continua / formativa, finala / sumativa.

4. Metode si tehnici de evaluare a rezultatelor si a progreselor scolare (verificari orale, lucrari scrise, lucrari practice, teste de evaluare, proiecte, portofolii, chestionare, observatiile s.a).

5. Factori perturbatori si erori în evaluarea scolara. Modalitati de corectare.

6. Metodologia proiectarii, elaborarii , aplicarii si interpretarii probelor evaluative.

7. Formarea capacitatii de autoevaluare la elevi.

8. Perfectionarea metodologiei de evaluare si perspectiva reformei învatamântului în România.

BIBLIOGRAFIE :

• Cucos, S., Probleme de docimologie didactica, în Psihopedagogia pentru examenele de definitivare si gradele didactice (coord. C. Cucos), Iasi, Editura Polirom, 1998.

• De Lansheere, G., Evaluarea continua a elevilor si examenele, Bucuresti, EDP, 1975.

• Jinga I., Petrescu A., Evaluarea performantei scolare, Bucuresti, Editura Delfin, 1996.

• Neacsu, I., Stoica, A., (coord.), Ghid general de evaluare si examinare, MEN, Bucuresti, Editura Aramis, 1996.

• MEN, Reforma sistemului de evaluare si examinare, Bucuresti, Editura Scoala Romaneasca, 1998.

• Radu, I.T., Evaluarea rezultatelor scolare, în Sinteze pe teme de didactica moderna, Bucuresti, Tribuna Invatamântului, 1981.

XII. Proiectarea pedagogica a activitatilor de instruire si educare . Moduri si forme de organizare a activitatilor didactice

1. Conceptul de proiectare pedagogica. Functiile proiectarii pedagogice : anticipare, orientare, organizare, dirijare, reglareautoreglare, decizie, inovare.

2. Etapele proiectarii pedagogice : definirea obiectivelor si a sistemului de referinta spatiotemporal, determinarea continuturilor; stabilirea strategiei optime de actiune; stabilirea criteriilor si a instrumentelor de evaluare.

3. Niveluri ale proiectarii pedagogice. Finalizarea proiectarii pedagogice 3.1. Proiecte elaborate pe: ciclu, an, semestru de învatamânt; saptamâna, ora;

3.2. Proiecte elaborate pe: arii curriculare, disciplina scolara, tema, subiect.

4. Unitate si diversitate în proiectarea activitatilor de instruire si educatie. Modele de proiectare a lectiei, a altor activitati scolare si extrascolare.

5. Grile de evaluare . Criterii de autoevaluare.

6. Moduri si forme de organizare a activitatilor didactice: concept, tipologie (frontal, pegrupe,individual etc.): Lectia -activitate didactica de baza. Alte forme de organizare.

7. Aplicatii : proiectarea unui sistem de lectii, de alte activitatii scolare si extrascolare.

BIBLIOGRAFIE:

• Buzas, L., Activitatea didactica pe grupe, Bucuresti, EDP, 1976.

• Cerghit, I., (coord.). Perfectionarea lectiei în scoala moderna, Bucuresti, EDP, 1983.

• Gagne’, R.M.., Briggs, L.J., Principii de design al instruirii, Bucuresti, EDP, 1977.

• Ionescu, M., Clasic si modern în organizarea lectiei, Cluj-Napoca Editura Dacia, 1982.

• Ionescu, M., Lectia între proiect si realizare, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 1982.

Jinga , I., Negret, I., Învatarea eficienta, Bucuresti, Editura Aldiri, 1999.

• Neacsu, I., Instruire si învatare, Bucuresti, EDP,1999.

XIII. Personalitatea învatatorului

1. Structura personalitatii învatatorului: personalitatea de baza, câmpul psihopedagogic, reprezentari psihopedagogice, credinteleconvingerile psihopedagogice, personalitatea cristalizata, stil educational;

2. Statute si roluri ale cadrului didactic: planificare, organizare, control, îndrumare, evaluare, monitorizare, consiliere, decizie; 3. Recrutarea, selectia si formarea cadrelor didactice;

4. Cariera didactica în Romania – învatatorul si realitatea socioeducationala

5. Deontologia pedagogica;

BIBLIOGRAFIE:

• Calin, C., M., Teoria educatiei. Fundamentarea epistemica si metodologica a actiunii educative, Bucuresti, Editura ALL, 1996.

• Dragu, A., Structura personalitatii profesorului, Bucuresti, EDP, 1996.

• Ionescu, M., Chis, V., Strategii de predare - învatare în concordanta cu scopurile didactice, (în Sinteze pe teme de didactica moderna), Bucuresti, Tribuna Invatamântului, 1986.

• Iucu, R., Managementul clasei de elevi – gestionarea situatiilor de criza educationala, Bucuresti, Editura Bolintineanu, 1999.

• Marcu, S. (coord.), Competenta didactica-perspectiva psihologiei, Bucuresti, Editura All, 1999.

• Mitrofan, N., Aptitudinea pedagogica, Bucuresti, Editura Academiei, 1982.

• Neacsu, I., Instruire si învatare, Bucuresti, EDP, 1999.

• Potolea, D., Profesorul si strategiile conducerii învatarii, (în vol. Structuri, strategii si performante în învatamânt coord. I. Jinga, L. Vlasceanu), Bucuresti, Editura Academiei, 1989.

• Soitu, L., Pedagogia comunicarii, Bucuresti, EDP, 1997.

Toma, S., Profesorul, factor de decizie, Bucuresti, Editura Tehnica, 1994.

• Tomsa, Gh., Consilierea si orientarea în scoala, Bucuresti, Casa de Editura si Presa, Viata Româneasca, 1999.

• Zlate, M., Zlate, C., Cunoasterea si activarea grupurilor scolare, Bucuresti, Editura Politica, 1982.

XIV. Educatia morala

1. Reperele întemeierii educatiei morale: reperul subiectiv (psihologic) / reperul obiectiv (reperul axiologic – normativ)

2. Educatia morala – institutii sociale: determinism si conexiuni specifice învatamântului primar

3. Limbajul moral: specificitate psihopedagogica; implicatii în activitatea instructiv- educativa

4. Comportamentul moral: definitie, forme de exprimare, caracteristici.

5. Nivelurile si stadiile dezvoltarii si educarii comportamentului moral: conceptiile lui Piaget, Kohlberg si Allport

6. Autoeducatia morala – parte constitutiva a educatiei morale: semnificatii, forme surse si componente structural functionale

7. Finalitatile, strategiile si formele de evaluare ale educatiei morale

BIBLIOGRAFIE:

• Allport, G., W., Structura si dezvoltarea personalitatii, Bucuresti, EDP, 1983

• Calin, C., M., Educatia morala în viziunea lui Piaget si a discipolului sau

Kohlberg, în Revista de psihologie, serie noua, 1-2 / 1997, Tomul 43

• Calin, C., M., Valorile, dezvoltarea morala si educatia, în Revista Învatamântul Primar, nr. 4 / 1996 si 1-2 / 1997

• Calin, C., M., Teoria educatiei. Fundamentarea epistemica si metodologica a actiunii educative, Bucuresti, Editura ALL, 1996

• Cucos, Constantin, Axiologie si educatie, Bucuresti, EDP, Bucuresti, 1994

• Cucos, Constantin, Educatia religioasa, Iasi, Editura Polirom, 1999

• Dewey, J., Democratie si educatie, Bucuresti, EDP, 1972

• Iucu, B., Romita, Managementul si gestiunea clasei de elevi, Iasi, Polirom, 2000

Geissler, E., Mijloace de educatie, Bucuresti, EDP, 1977

• Paun, E., Sociopedagogie scolara, Bucuresti, EDP, 1982

• Sponville – Comte, A, Mic tratat al marilor virtuti, Bucuresti, Editura

Univers, 1998

XV. Consilierea psihopedagogica în ciclul primar

1. Delimitarea conceptelor: consiliere, orientare scolara si profesionala.

2. Clasa de elevi ca grup educational. Sintalitatea clasei de elevi.

3. Consilierea psihopedagogica. Orientare scolara si profesionala: fundamente, obiective, continuturi, metodologie, cadru institutional (centre si cabinete de asistenta psihopedagogica a elevilor , cadrelor didactice si parintilor).

4. Documente utilizate în managementul clasei de elevi : planul activitatii educative (pe ciclu, an, semestru), fisa de caracterizare psiho-sociopedagogica a clasei de elevi; fisa de caracterizare psihopedagogica a elevului.

5. Parteneriat si cooperare în domeniul consilierii.

BIBLIOGRAFIE

• Badea. E., Caracterizarea dinamica a copilului si a adolescentului de la 3 la 17 - 18 ani, Bucuresti, Editura Tehnica,1997.

• Cretu, C., Curriculum diferentiat si personalizat, Iasi, Editura Polirom, 1998.

• Dirigintele. Ora de dirigentie, volum editat de Tribuna Învatamântului, Bucuresti, 1995.

• Dragan, I., Ozunu, D., Tomsa, Gh., (coord.), Dictionar de orientare scolara si profesionala, Bucuresti, Editura Afeliu, 1996.

• Geissler, E., Mijloace de educatie, Bucuresti, EDP, 1977.

• Holban, I., (coord.), Cunoasterea elevului. O sinteza a metodelor, Bucuresti, EDP., 1978.

• Iucu, R., Managementul clasei de elevi, Bucuresti, Editura

D.Bolintineanu, 1999.

• Iucu, R., Managementul si gestiunea clasei, Iasi, Editura Polirom, 2000.

• Nicola, I., Dirigintele si sintalitatea colectivului de elevi, Bucuresti, EDP, 1978.

• Paun, E., Clasa de elevi ca grup educational, în Sociopedagogie scolara , Bucuresti, EDP,1982.

Paun, E., Scoala - abordare sociopedagogica, Iasi, Editura Polirom, 1999.

• Salade, D., Dimensiunile educatiei, Bucuresti, EDP, 1997.

• Toma, S., Profesorul, factor de decizie, Bucuresti, Editura Tehnica, 1994.

• Tomsa, Gh., Consilierea si orientarea în scoala, Bucuresti, Casa de Editura si Presa, Viata Româneasca, 1999.

• Tomsa, Gh., Orientarea si dezvoltarea carierei la elevi, Bucuresti Casa de Editura si Presa, Viata Româneasca, 1999.

• Zlate, M. ,Zlate, C., Cunoasterea si activarea grupurilor scolare, Bucuresti, Editura Politica, 1982.

XVI. Managementul si gestiunea clasei de elevi

1. Managementul clasei - argumente organizationale; argumente epistemice; argumente istorice; argumente sociologice; argumente psihologice; argumente manageriale;

2. Paradigme explicativ-conceptuale ale studiului managementului clasei; paradigme metodologice ale studiului managementului clasei de elevi

3. Factori determinanti ai managementului clasei: recrutarea, selectia si formarea cadrelor didactice;

4. Structura dimensionala a managementului clasei de elevi: dimensiunea ergonomica, dimensiunea psihologica, dimensiunea sociala, dimensiunea normativa, dimensiunea operationala, dimensiunea inovatoare

5. Managementul clasei si disciplina; managementul clasei si începutul anului scolar

6. Consecinte ale unui management al clasei defectuos: lipsa de motivare, oboseala, deprecierea climatului educational, atitudinea elevilor de ignorare si indiferenta, agresivitatea - violenta

7. Gestionarea situatiilor de "criza" educationala în clasa de elevi; interventia în situatiile de criza educationala: abaterea comportamentala

BIBLIOGRAFIE:

• Badea. E., Caracterizarea dinamica a copilului si a adolescentului de la 3 la 17 - 18 ani, Bucuresti, Editura Tehnica,1997.

• Cretu, C., Curriculum diferentiat si personalizat, Iasi, Editura Polirom, 1998.

• Dirigintele. Ora de dirigentie, volum editat de Tribuna Învatamântului, Bucuresti, 1995.

Dragan, I., Ozunu, D., Tomsa, Gh., (coord.), Dictionar de orientare scolara si profesionala, Bucuresti, Editura Afeliu, 1996.

• Geissler, E., Mijloace de educatie, Bucuresti, EDP, 1977.

• Holban, I., (coord.), Cunoasterea elevului. O sinteza a metodelor, Bucuresti, EDP., 1978.

• Iucu, R., Managementul clasei de elevi, Bucuresti, Editura

D.Bolintineanu, 1999.

• Iucu, R., Managementul si gestiunea clasei, Iasi, Editura Polirom, 2000.

• Nicola, I., Dirigintele si sintalitatea colectivului de elevi, Bucuresti, EDP, 1978.

• Paun, E., Clasa de elevi ca grup educational, în Sociopedagogie scolara , Bucuresti, EDP,1982.

• Paun, E., Scoala - abordare sociopedagogica, Iasi, Editura Polirom, 1999.

• Salade, D., Dimensiunile educatiei, Bucuresti, EDP, 1997.

• Toma, S., Profesorul, factor de decizie, Bucuresti, Editura Tehnica, 1994.

• Tomsa, Gh., Consilierea si orientarea în scoala, Bucuresti, Casa de Editura si Presa, Viata Româneasca, 1999.

• Tomsa, Gh., Orientarea si dezvoltarea carierei la elevi, Bucuresti Casa de Editura si Presa, Viata Româneasca, 1999.

• Zlate, M. ,Zlate, C., Cunoasterea si activarea grupurilor scolare, Bucuresti, Editura Politica, 1982.