



Ministerul
Educației și Cercetării



STRATEGII EDUCATIONALE CENTRATE PE ELEV

Strategii educaționale centrate pe elev

București
2006

Imprimat la **Tipografia ALPHA MDN s.a.**

Buzău, Str. Col. Ion Buzoianu nr. 94

Tel.: 0238.721.303; Fax: 0238.721.304

E-mail: alpha@buzau.ro

Site: www.alphamdn.ro

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României:

Strategii educaționale centrate pe elev / coord.:

prof.univ.dr. Laurențiu Șoitu, prof.drd. Rodica Diana Cherciu -

Buzău : Alpha MDN, 2006

Bibliogr.

ISBN (10) 973-7871-55-3 ; ISBN (13) 978-973-7871-55-8

I. Șoitu, Laurențiu (coord.)

II. Cherciu, Rodica Diana (coord.)

Strategii educaționale centrate pe elev

**Coordonatori: Prof. univ. dr. Laurențiu Șoitu
Prof. drd. Rodica Diana Cherciu**

București
2006

C U P R I N S

ARGUMENT	7
-----------------------	----------

Capitolul 1

CONDIȚIONĂRI ALE CALITĂȚII ÎN EDUCAȚIE	9
(Autori: Vasile Molan, Simona Alecu, Rodica Diana Cherciu, Carmen Manuela Cazan)	
1.1. Calitatea educației – dimensiuni, determinări, tendințe	9
1.2. Asigurarea calității în educație – o preocupare europeană	12
1.3. Reforma, dezvoltarea organizației școlare și calitatea educației.....	15
1.4. Calitatea în educația formală, non-formală și informală	22

Capitolul 2

STRATEGII EDUCAȚIONALE CENTRATE PE ELEV/	
SUBIECTUL ÎNVĂȚĂRII. DELIMITĂRI CONCEPTUALE.....	38
(Autori: Venera Cojocariu, Elena Seghedin, Mihai Predescu, Florin Domunco)	
2.1. Strategia educațională: Concept. Tipuri	38
2.2. Ce înseamnă centrarea pe elev/subiectul învățării?	56
2.3. Posibile reticențe în legătură cu strategiile centrării pe elev/ subiectul învățării.....	65
2.4. Diferențiere și personalizare	70
2.5. De la cunoștințe la competențe	79

Capitolul 3

STRATEGIILE EDUCAȚIONALE CENTRATE PE ELEV –	
STRUCTURĂ ȘI FUNCȚIONALITATE.....	98
(Autor: Ion Albulescu)	
3.1. Dimensiunea structurală	99
3.1.1 Metodele	99
3.1.2 Procedeele	104
3.1.3 Mijloacele didactice	119
3.1.4 Formele de organizare a activităților	123
3.2. Dimensiunea funcțională.....	130

Capitolul 4

OPȚIUNI STRATEGICE ÎN PROIECTAREA ȘI REALIZAREA	
ACTIVITĂȚILOR CENTRATE PE ELEV	144
(Autor: Mihai Predescu)	
4.1. Problematizarea situațiilor educaționale	145

4.2. Situațiile educaționale din perspectivă contextuală.....	148
4.3. Autocunoașterea ca bază și finalitate a acțiunii educaționale.....	150
4.4. Strategiile centrate pe elev. Opțiuni strategice	153
4.4.1 <i>Învățarea mediată</i>	154
4.4.2 <i>Învățarea activă.....</i>	156
4.4.3 <i>Simularea de cazuri</i>	159
4.4.4 <i>Învățarea colaborativă.....</i>	162
4.4.5 <i>Învățarea experiențială.....</i>	164
4.4.6 <i>Selectarea și elaborarea strategiilor educaționale</i>	167

Capitolul 5

REPERE ALE RELAȚIEI PROFESOR-ELEV

(Autori: Laurențiu Șoitu, Florin Domunco)

5.1. Cu ce începem?.....	173
5.2. Punctul de sprijin în comunicare.....	175
5.3. Interrelaționarea	179
5.4. Formularea sarcinilor	181
5.5. Identificarea stării de eșec	183
5.6. Explorarea situațiilor posibile.....	185

Capitolul 6

TEHNICI DE VALORIZARE A SUBIECTULUI ÎNVĂȚĂRII.....

(Autori: Elena Seghedin, Magdalena Ioachim, Florin Domunco)

6.1. Justificări actuale pentru o pedagogie a grijii.....	189
6.2. Valori și atitudini implicate în utilizarea tehnicilor centrate pe subiectul învățării	196
6.3. Tehnici de valorizare a subiectului învățării.....	199
6.4. Caracteristici ale tehnicilor centrate pe subiectul învățării	251

Capitolul 7

EVALUAREA EDUCAȚIONALĂ DIN PERSPECTIVA CENTRĂRII

PE ELEV/SUBIECTUL ÎNVĂȚĂRII

(Autor: Laurențiu Șoitu)

7.1. Funcția socială a evaluării.....	257
7.1.1 <i>Comunicarea este evaluare</i>	260
7.2. Evaluarea în acord cu așteptările elevului.....	271

Capitolul 8

APLICAȚII.....

A R G U M E N T

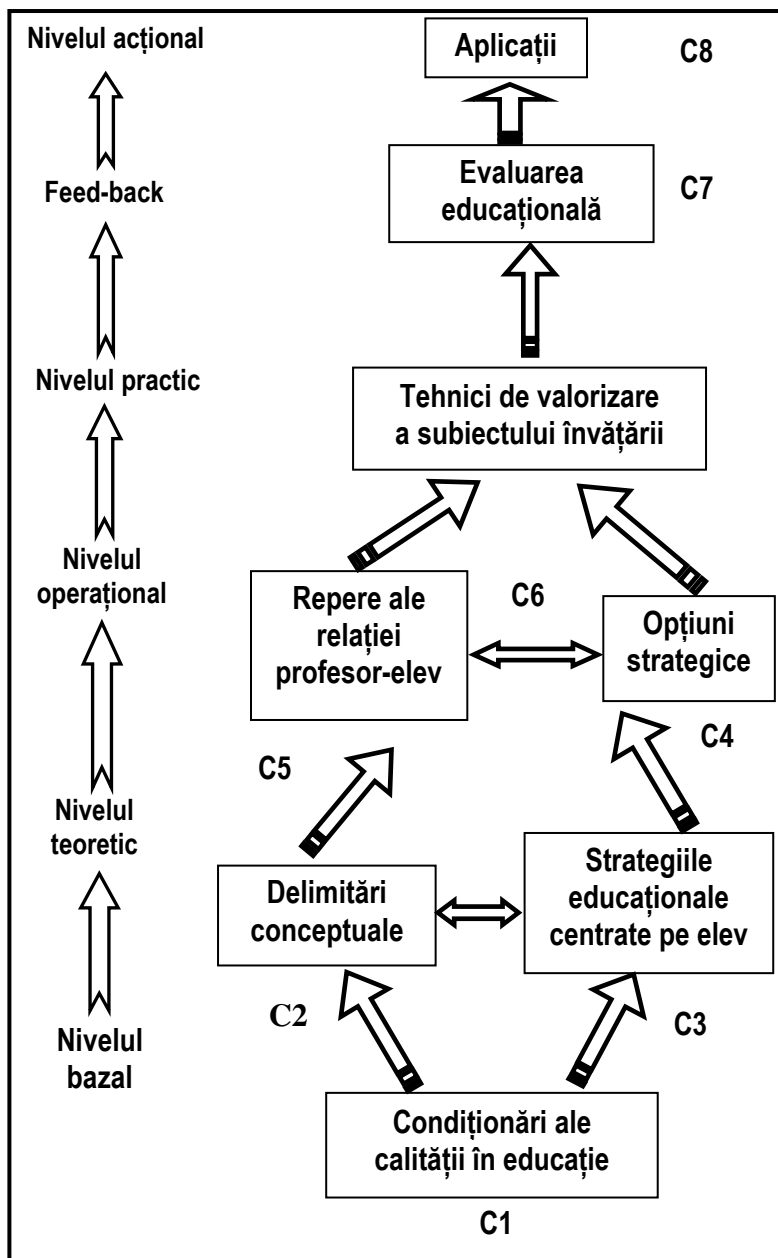
Multitudinea abordărilor teoretice ale procesului educațional, numeroasele cercetări, studii de caz și aplicații impuse de imperative sociale, economice și politice au generat, inevitabil, creșteri ale volumului de literatură pedagogică, uneori producătoare de incoerențe. În spațiul românesc, acestora li se adaugă și dileme induse de dificultățile și discontinuitățile schimbării presupuse de procesul de reformă.

Ca lecție învățată, asigurarea calității depinde, în principal, de profesionalizarea și responsabilizarea resursei umane didactice. Cum/deoarece educatorul se află, mai mult ca oricând, în fața unei decizii privind diferențierea și personalizarea proiectării intervenției sale formative, se simte nevoia dezvoltării competențelor sale de cunoaștere și valorizare a elevului pentru reușita lui socială. Pe această cale, profesorul înțelege și conștientizează că permanenta provocare a clasei nu este nimic altceva decât o șansă de exprimare a măiestriei sale didactice.

Drumul spre arta educațională unește actorii procesului prin responsabilizarea reciprocă asupra strategiilor de acțiune și proiectare a devenirii comune. Așa cum fiecare cadru didactic își are propriul stil, așa și elevul impune realitatea propriei personalități.

Cursul opțional „Strategii educaționale centrate pe elev”, care subscrie principiilor unei pedagogii a diferențierii, se dorește a fi un posibil răspuns pentru flexibilizarea influențelor educatorului cu finalitatea certă a valorizării subiectului.

În sinteză, structura demersului propus se prezintă astfel:



Capitolul 1

CONDIȚIONĂRI ALE CALITĂȚII ÎN EDUCAȚIE

Obiective

- să analizeze comparativ diferite abordări ale calității în educație;
- să identifice determinările și tendințele calității educației în sistemul de învățământ românesc;
- să prezinte specificitatea calității în educația formală, informală și non-formală;
- să argumenteze impactul criteriilor de calitate în alegerea strategiilor educaționale centrate pe elev;
- să manifeste o atitudine deschisă, receptivă față de noile cerințe și schimbările din educație.

Concepte cheie: „calitate”; „calitatea educației”; „educație formală”; „non-formală”; „informală”; „dezvoltare școlară”.

1.1. Calitatea educației – dimensiuni, determinări, tendințe

Pentru Platon *ideile au calitatea lor proprie, sunt perfecte, în timp ce lucrurile fiind copii ale ideilor, sunt imperfecte.*

Din vremea țarului Petru cel Mare, în ucazul din a 11-a zi a anului 1723 este scris: *Poruncesc ca patronul fabricii din Tula să fie bătut cu biciul și trimis la mănăstire, la muncă, deoarece a îndrăznit să vândă armatei statului arcebuze și puști de proastă calitate.*

Pornind de la textele de mai sus, apar o serie de întrebări:

- Poate fi calitatea echivalentă cu perfecțiunea?
- Poate avea calitatea atribute?
- Care sunt implicațiile calității în general în viața socială și în special în educație?

Conceptul de *calitate* are o varietate de definiții, ceea ce ilustrează faptul că este perceput diferit de la o etapă la alta și de la o țară la alta. Într-o perioadă de timp, *calitatea* a fost considerată *un atribut*; alteori a fost asemănată cu *nivel de excelență*; un timp a fost echivalentă cu calificativele *bun*, *foarte bun*, *excelent*; mai târziu a fost considerată ca un *nivel de apreciere*.

Cuvântul *calitate* vine din latinescul *qualitas* care are semnificația de *proprietate* sau *fel de a fi*.

El a fost folosit din cele mai vechi timpuri de către Platon, Democrit, Aristotel, Hegel etc. În secolul al XX-lea conceptul de *calitate* s-a remarcat în mai multe domenii socio-umane, ducând la apariția unor semnificații și accepțiuni diferite ale *calității* în funcție de specificul acestor domenii de activitate.

Potrivit standardului terminologic, *calitatea* este aptitudinea unui ansamblu de caracteristici intrinseci de a satisface anumite exigențe.

Cu timpul, s-a ajuns la constituirea științei *calității*, numită „calitologie”. Cei care au pus bazele calitologiei au dat și alte definiții *calității*:

- Joseph Juran – „aptitudini de utilizare/întrebuințare”;

- Philip B. Crosby – „conformitate față de cerințe”;
- Kaoru Ishikawa- „universul influențelor nefaste (pierderilor) pricinuite societății prin furnizarea unui produs/serviciu.

În 1993, L. Harvey și D. Green au analizat numeroasele definiții date calității și au reținut următoarele accepții:

- *calitatea* ca excelență - vizează cele mai înalte obiective;
- *calitatea* ca „zero erori” – nu se poate realiza în învățământ, deoarece elevii/studenții nu sunt identici;
- *calitatea* ca prag – nivelul atins de o instituție, pe baza unor norme și criterii pentru a fi considerat de „calitate”;
- *calitatea* ca valoare financiară – pune accent pe bilanț și eficiență și vizează reducerea cheltuielilor publice;
- *calitatea* ca valoare adăugată sau îmbunătățire – are dezavantajul că îmbunătățirea este greu de identificat și de măsurat.

Necesitatea asigurării *calității* a apărut pentru prima dată în domeniul economic, deoarece omul era preocupat din ce în ce mai mult de calitatea produselor, de satisfacerea cerințelor consumatorilor în vederea obținerii profitului. Secolul al XX-lea cunoaște etape importante în procesul de asigurare a *calității*, etape care s-au numit: „inspecția *calității*”, controlul *calității*, asigurarea *calității* și managementul total al *calității*” (MEdC – Asigurarea calității în educație, Ed. Școala Gălățeană, Galați, 2004, pg. 30).

Sfârșitul secolului al XX-lea și începutul secolului al XXI-lea se caracterizează prin impactul procesului de globalizare economică, prin dezvoltarea tehnologiilor informatice, prin extinderea competiției pe piețele naționale și internaționale. Schimbările au determinat preocupări și eforturi pentru reformarea și modernizarea sistemelor educaționale în toate zonele lumii. Acest proces de modernizare a determinat apariția unor diverse teorii cu privire la

calitatea educației și a generat abordări diferite, politici și programe consacrate transformării sistemelor de învățământ.

1.2. Asigurarea calității în educație – o preocupare europeană

Actualul context social este tulburat de întrebări, diversitate, complexitate, parametri de timp și spațiu care se schimbă, școlile fiind nevoite să se adapteze unor noi cerințe care constrâng și care uneori sunt contradictorii. Se justifică astfel insistența pe dezvoltarea școlară din perspectiva asigurării *calității* în educație, orientare ce s-ar cuveni adoptată de fiecare școală. Noile condiții fac oportune preocupările pedagogice care abordează problematica schimbării educaționale în direcția elaborării unor modele practice ce pot fi utilizate de către managerii școlari și cadrele didactice pentru a proiecta și aplica strategii de dezvoltare personală, dar și organizațională. Impactul schimbărilor și al noilor cerințe sociale asupra învățământului românesc se resimte în plan teoretic dar și practic prin imperativul adaptării strategiilor de dezvoltare a școlilor românești la principii de bază ale *calității* în educație. Oamenii școlii își restructurează activitatea acceptând ideea că dezvoltarea școlară și *calitatea educației* constituie țintele oricărei organizații școlare care vrea să supraviețuiască contemporaneității.

Organizații și instituții naționale specializate, cât și asociații profesionale internaționale, inclusiv UNESCO, au ajuns la concluzia că din a doua jumătate a secolului al XX-lea și până în prezent, s-au identificat și s-au experimentat trei „tipuri” caracteristice, distincte, de reforme educaționale Cheng Yin Cheong – Schimbări în paradigma îmbunătățirii calității în domeniul educației: trei valori pentru viitor, expunere la Forumul Internațional asupra educației

secolului al XXI-lea, Beijing, China, 15-21 iunie 2001).

Astfel, reformele realizate în *anii* '70, din inițiative guvernamentale, de sus în jos, s-au concentrat asupra eficienței și *calității* interne a educației, urmărind îmbunătățirea performanțelor școlii, prin perfecționarea procesului de predare-învățare. Ținta principală au fost profesorii și elevii, asupra cărora s-au concentrat eforturile în vederea obținerii de rezultate la nivelul standardelor identificate.

În *anii* '90 a fost abordată problematica reformelor educaționale din perspectiva relațiilor dintre educație și societate, a așteptărilor și a exigențelor publice față de unitățile și instituțiile de învățământ. Reformele s-au concentrat asupra *calității* educației. Astfel, pe lângă asigurarea eficienței interne au fost întreprinse măsuri de asigurare a *calității* în educație, prin perfecționarea structurilor și a practicilor educaționale.

La începutul secolului al XXI-lea se conturează un nou „val” de reforme educaționale menite să pună de acord obiectivele, conținuturile, strategiile educaționale și managementul învățământului, ca o nouă paradigmă a curriculumului, a evaluării, a pregătirii inițiale și continue a cadrelor didactice, a predării-învățării-evaluării întemeiate pe o nouă concepție a *calității* educației, care are menirea de a răspunde necesităților viitoare ale individului și ale comunității, precum și provocărilor noului mileniu, față de generațiile care vor trăi și se vor dezvolta în era globalizării și a informatizării.

Comunitatea europeană are în centrul preocupărilor asigurarea *calității*, ca o componentă esențială a competitivității în toate domeniile de activitate. Deși s-a introdus conceptul de calitate încă din 1993, Comisia Europeană apreciază că nu există o *image a calității europene* și nicio „cultură europeană a calității” (MEdC – Asigurarea *calității* în educație, Ed. Școala Gălățeană, Galați, 2004, pg. 30).

De aceea, în Europa, *calitatea* este apreciată diferit de la o țară la alta, ceea ce împiedică circulația produselor în spațiul european, aspect ce se manifestă și în educație. Două evenimente importante au conturat *imaginea calității europene* în educație: Procesul de la Bologna și Procesul Lisabona.

Primul (1999) a conturat *spațiul european al învățământului superior* (S.E.I.S.). În conferințele care au urmat acestuia, țările semnatare s-au angajat ca, până în 2010, să realizeze:

- adoptarea unui sistem bazat pe două cicluri;
- implementarea sistemului de credite,
- recunoașterea diplomelor;
- asigurarea dimensiunii sociale;
- învățarea pe tot parcursul vieții.

Procesul Lisabona a stabilit ca obiectiv principal până în 2010 o creștere economică rapidă. Cum acest obiectiv se poate realiza numai cu oameni, au fost necesare și schimbări în domeniul educației. Pentru aceasta, la Stockholm, în 2001, Consiliul European, la propunerea Comisiei Europene, a adoptat trei obiective strategice în domeniul educației:

- a) îmbunătățirea *calității* și eficacității sistemelor de educație și de formare profesională din UE;
- b) facilitarea accesului universal la educație;
- c) deschiderea sistemelor de educație și formare profesională către spațiul extraeuropean.

Din analiza documentelor Conferinței Generale a UNESCO (sept.-oct. 2003) rezultă că noul concept al *calității educației* se caracterizează prin:

- optimizarea conceptului de *calitate* în educație într-o societate a cunoașterii și în contextul unei globalizări tot mai pronunțate; noul concept al *calității* trebuie să ia în considerație

valorile umane comune;

- accentuarea valorilor cetățeniei democratice și ale solidarității; educația pentru drepturile omului și pentru dezvoltare durabilă devine esențială;

- asigurarea prin educație a dezvoltării individuale, dar și a grupurilor sociale;

- centrarea strategiilor pe educatori și pe dezvoltarea lor profesională;

- dezvoltarea sistemelor de indicatori și standarde de calitate;

- încurajarea procedurilor de acreditare și de asigurare a calității;

- încurajarea schimbului de informații, de bune practici, de elevi și de studenți, de programe și de expertiză între țările lumii.

1.3. Reforma, dezvoltarea organizației școlare și calitatea educației

Calitatea educației are nevoie de cadre didactice care să se implice în cercetare și învățare, are nevoie de muncă în echipă și de un scop comun care să accepte deopotrivă individualismul și colectivismul ca esențiale pentru învățarea organizată și are nevoie de un management conectat în mod dinamic cu mediul în care se desfășoară, aflat într-o permanentă schimbare. Munca aceasta nu este ușoară deoarece parteneriatele educaționale și managementul participativ implică mulți indivizi și grupuri care vin fiecare cu experiențe diferite, păreri, viziuni asupra lumii și problemelor educaționale.

În timp ce organizațiile tradiționale cer sisteme manageriale ce controlează comportamentul oamenilor, organizațiile bazate pe învățare investesc în îmbunătățirea calității gândirii, capacitatea de reflecție, munca în echipă, abilitatea de a se dezvolta viziuni comune și înțelegeri comune ale problemelor complexe educaționale. Aceste capacități vor permite organizațiilor ce se bazează pe învățare să fie mai bine controlate la nivel local și mai bine coordonate decât predecesoarele lor organizate ierarhic. Dar ar fi o greșeală pentru unitățile locale chiar dacă operează pe scheme descentralizate să ignore centrul. Centralizarea păcătuiește uneori prin control excesiv, descentralizarea prin haos. Știm de decenii că schimbarea de la vârf spre bază nu funcționează. Știm și că soluțiile descentralizate precum managementul la nivelul grupului dau greș pentru că grupurile sunt/devin centre de putere și se poticnesc când sunt lăsate pe cont propriu. Chiar și atunci când au succes pe termen scurt, ele nu pot prospera în continuare dacă nu acordă atenție conducerii de la centru și viceversa (M. Fullan, 1991, p.200).

Unitățile locale și centrale au nevoie unele de altele. Nu se ajunge nicăieri prin balansul de la o autoritate la alta. Ceea ce e cu adevărat necesar e o relație bidirecțională de presiune, sprijin și negociere continuă, o influență vârf – bază și bază – vârf care să comunice și să coopereze autentic pentru creșterea calității

Despre *calitatea educației* și dezvoltarea școlară se pot spune multe, însă afirmația că ar fi simple, rapide sau ușor de realizat denotă o abordare superficială și o necunoaștere a specificului realității educaționale. O privire de ansamblu asupra acesteia aduce în prim plan caracterul finalist - sistemic – procesual precum și amprenta psiho-socială, subiectivă, interacționist - simbolică, care domină realitatea educațională (S. Alecu, 2006).

Caracterul finalist – sistemic – procesual este cel care face ca dezvoltarea școlară pentru asigurarea calității educației să fie un demers laborios, temeinic pregătit, care urmărește atingerea unor ținte clare prin strategii elaborate, implementate și evaluate în conformitate cu noile cerințe educaționale. *Finalitățile* dezvoltării școlare sunt relativ ușor de stabilit dacă ne referim strict la planul conceptual – teoretic al termenului „dezvoltare” înțeles de toată lumea ca „optimizare” sau „progres”. Însă, aceste sensuri atrag după sine cu necesitate un al doilea plan, cel practic, al realității educaționale concrete, acolo unde finalitățile se nuanțează prin adaptare la specificul fiecărei școli căpătând o „culoare zonală” binevenită în contextul varietății condițiilor sociale actuale. Toate elementele unei școli pot fi supuse procesului de dezvoltare, însă țintele cele mai des prezentate în lucrările de specialitate sunt:

- dezvoltarea politicii educaționale a școlii;
- îmbunătățirea mediului fizic;
- dezvoltarea unei imagini pozitive a școlii;
- dezvoltarea unei culturi organizaționale și a unui climat pozitiv;
- dezvoltarea resurselor umane;
- optimizarea comunicării și cooperării;
- stabilirea de proceduri de luare de decizii;
- stabilirea unor proceduri de conduită pentru toți membrii organizației școlare;
- realizarea unor legături mai strânse cu părinții și cu comunitatea.

Sarcină de lucru:
Prezentați câteva exemple de optimizare a elementelor educaționale identificate în practica pedagogică.

Dezvoltarea școlară pentru asigurarea *calității educației* atrage după sine strategiile, acțiunile, în rolul de logistică, de aceea ele trebuie gândite cu atenție și în concordanță cu contextul specific școlii. Însă numai strategiile nu asigură dezvoltarea; în același timp, școlile trebuie să aibă în vedere condițiile interne care mențin și sprijină dezvoltarea. Condițiile sunt cele care asigură o dezvoltare reală în termenii rezultatelor elevilor, dar este vorba despre condiții continue care permit adaptarea la nevoie. Dintre cele mai semnificative astfel de condiții specialiștii insistă pe necesitatea existenței măcar a trei dintre ele: planificarea dezvoltării, focalizarea semnificativă pe predare și învățare, dezvoltarea rezultatelor elevilor. Dezvoltarea școlară reală va trebui să fie direcționată înspre schimbări radicale în conceperea și desfășurarea experiențelor de învățare (Murphy, 1992).

Caracterul psiho-social, interacțional al realității educaționale este susținut de constatarea că unele școli nu se pot concentra pe predare și învățare până când nu rezolvă probleme subsidiare legate de climat și nu au puse la punct sisteme adecvate de menținere. Cercetările au arătat că școlile încununate de succes dedică mult timp pentru asigurarea unui climat propice dezvoltării înainte ca ele să înceapă să facă schimbări substanțiale, vizibile în rezultatele elevilor. Cele mai frecvente acțiuni în acest sens sunt:

- stabilirea încrederii și a deschiderii între membrii personalului, elevi și comunitate;
- recunoașterea profesorilor și evidențierea succeselor lor;
- încurajarea inițiativei, a optimismului și a simțului umorului;
- includerea în practica didactică a acțiunilor informale, extraprofesionale;
- informarea tuturor celor interesați de problemele și progresele școlii;

- implicarea consultativă și decizională a membrilor organizației școlare;
- asigurarea transparenței managementului și, în general, a activității organizației școlare.

Starea psihologică a membrilor organizației școlare poate avea un impact decisiv asupra procesului dezvoltării școlare. În acest sens Reynolds și Packer (1992) susțin că neglijarea proceselor interpersonale și psihologice poate duce la o conduită defensivă a profesorilor pentru a se proteja de inovațiile care ar putea să le expună propriile stângăcii.

Există multiple alte puncte de vedere exprimate de specialiști în privința dezvoltării școlare și a asigurării calității care surprind aceleași elemente definitorii, fapt care ne permite formularea unei prime concluzii:

Pentru a menține o organizație școlară în stare de funcționare eficientă și, cu atât mai mult, pentru o creștere a performanțelor sale, este necesară o adaptare permanentă a acesteia la transformările care au loc în societate.

O astfel de adaptare presupune schimbări în cadrul instituțiilor de învățământ, schimbări ce trebuie implementate deopotrivă în cele două componente ale școlii: componenta administrativ – managerială care creează cadrul propice și componenta pedagogică care generează învățare la nivelul actorilor sociali.

Pentru a asigura *calitatea în educație* este necesar să aducem schimbări în structură, în conținut, în procesul de predare-învățare-evaluare etc. Calitatea educației este influențată de specificul schimbărilor din domeniul învățământului, specific dat pe de o parte de istoria îndelungată a școlii ce a generat o puternică și

bogată cultură organizațională și, pe de altă parte, de complexitatea organizațiilor școlare ce cuprind cel puțin patru mari dimensiuni:

- *dimensiunea structurală*: resursele umane, obiectivele și cultura organizației ;

- *dimensiunea instrumental-strategică*: mediul fizic, condițiile materiale, strategiile și modalitățile de acțiune, modalitățile de comunicare intra și extraorganizațională, managementul;

- *dimensiunea socio-afectivă și motivațională*: relațiile interpersonale și intergrupale, modalitățile de motivare și promovare, climatul organizațional;

- *dimensiunea integrării în comunitate*: comunitatea locală, comunitatea regională, națională și internațională.

Așadar, orice încercare de dezvoltare școlară pentru asigurarea *calității educației* nu se aplică într-un spațiu gol ci într-o organizație a școlii românești care are în spatele său secole de experiență și cultură socială.

De aceea mai mult ca oricând performanța școlară autentică impune realizarea corelației între scopuri, componentele vizate și strategiile de dezvoltare, altfel spus, între DE CE-ul schimbării, CE-ul schimbării și CUM-ul schimbării, pentru a crea o abordare logică a calității în educația contemporană.

Aceste schimbări nu sunt ușor de implementat deoarece educația este un domeniu unde schimbările necesită o motivare mai temeinică a celor care sunt implicați. Schimbările se pot realiza de sus în jos, de către managerii de la orice nivel și de jos în sus de către specialiști. Cea de-a doua direcție pare mai eficientă, deoarece inițiativa schimbării o au cei care trebuie s-o producă.

Managementul este cel care determină gradul de optimalitate al unei organizații prin valorificarea la maxim a structurii interne bazată pe roluri bine delimitate, pe o rețea de comunicare autentică, pe interacțiuni de calitate - interne și externe, precum și pe o cultură și un climat participativ favorabile dezvoltării subiecților învățării.

Dacă schimbările se produc de sus în jos, procesul este mai complicat. Managerul – fie el al sistemului, al județului, al unității școlare, al clasei de elevi etc - trebuie să favorizeze implementarea noilor idei în așa fel încât cadrele didactice să considere, până la urmă, că ideile de schimbare sunt și ale lor. La nivelul clasei de elevi sau al grupei de studenți, profesorul care dorește să perfecționeze procesul învățării poartă discuțiile cu educabilii în așa fel încât aceștia să considere că inițiativa este și a lor. Având în vedere faptul că orice schimbare naște o serie de temeri, trebuie să ținem seama de ele. Cea mai puternică este frica de necunoscut. Omul trece dintr-o situație cunoscută, pe care o stăpânește, în alta pe care nu o cunoaște și nu știe dacă poate să-i facă față. Profesorul, ca manager al clasei/grupeii de studiu explică pe larg ce aduce nou schimbarea pentru a înlătura temerile. O altă reținere ar fi determinată de frica de eșec, de nereușită, ceea ce ar duce la eforturi suplimentare pentru a reveni la ceea ce a fost. Această reținere este cu atât mai mare cu cât se știe că în educație nu poți face încercări pe o populație mare de elevi, după care să renunți pentru că nu au apărut rezultatele dorite. În educație schimbările se cer analizate profund pentru asigurarea succesului. O altă cauză a refuzului schimbării este determinată de lipsa de respect, de încredere față de manager. Dacă acesta nu a reușit să treacă de la autoritatea funcției, a poziției sale față de cei educați, la autoritatea personală, șansele de a implementa schimbarea în vederea obținerii calității sunt minime.

Unii membrii ai grupului se vor schimba mai greu deoarece se simt foarte bine în situația în care se află. Cu aceștia se lucrează mai mult ca să-i determinăm să se angajeze în noile acțiuni. Alții *excelează* printr-o poziție de respingere a noului, uneori refuzând chiar explicațiile. În momentul în care sunt puși în fața schimbărilor, mulți oameni se întreabă: "ce câștig eu de aici?" și, dacă nu au un răspuns clar, au reticențe și uneori chiar se opun schimbării. Avantajele previzibile trebuie evidențiate. Pentru a atrage elevii/ studenții, părinții, cadrele didactice și alți actori sociali de partea schimbării, se explică în mod clar scopul noilor cerințe, beneficiile scontate și nivelul de calitate care se preconizează, demonstrând că efortul depus va fi recompensat cu rezultate mai bune în învățare.

Sarcină de lucru:

Lucrând pe grupe identificați și analizați posibilele cauze ale rezistenței la schimbare ce se manifestă în școala românească. Propuneți soluții pentru diminuarea acestui fenomen din perspectiva promovării calității în educație.

1.4. Calitatea în educația formală, non-formală și informală

Educația formală este structurată ierarhic și gradată cronologic în sistemul de învățământ. Ea se desfășoară de la nivelul preșcolar până la cel universitar și include o varietate de programe specializate și instituții care asigură pregătirea integrală din punct de vedere profesional. *Calitatea* în educația formală este determinată de toate componentele curriculumului școlar: obiective, conținuturi, strategii didactice, evaluare. Un curriculum de *calitate* se înscrie în următoarele dimensiuni:

- Ajută la dezvoltarea unei perspective personale.

Curriculumul este astfel conceput, încât elevul/studentul să contribuie la propria formare și educare. De asemenea, alături de instituția specializată, care este școala, este implicată în procesul de formare și educare și familia, precum și comunitatea școlară. Curriculumul oferă elevului/studentului o varietate de programe din care acesta are posibilitatea de a opta, într-o anumită măsură, pentru cele care îl atrag mai mult. Prin acest document se proiectează și așteptările, care reprezintă repere pentru cadrele didactice și elevi/studenți.

- Ajută la dezvoltarea unei perspective academice.

Acest standard al curriculumului presupune o abordare cross-curriculară bazată pe cunoștințe referitoare la conceptele de: cetățean, democrație, rasă, acces egal, clasă socială etc.

- Ajută la dezvoltarea unei perspective globale.

Pentru a corespunde acestui standard curriculumul cuprinde cunoștințe care pot fi accesibile fiecărei vârste, abilitățile obținute de cei educați, precum și valorile fiecărei științe. Aceste componente prevăzute în curriculum contribuie la formarea elevilor/studentilor pentru a realiza cu succes acțiuni de genul: a identifica, a recunoaște, a explica, a descrie, a examina, a evalua, a interpreta, a aplica, a construi, a participa, a practica. De asemenea curriculumul contribuie prin conținuturile sale la formarea competențelor care să permită tinerilor integrarea în viața socială.

Pentru realizarea *calității* este necesar ca și strategiile didactice să urmărească anumite standarde. În primul rând ele sunt centrate

pe elev/student ca actor principal în procesul educațional. Elevul/studentul este perceput, astfel, în centrul procesului, acțiunile întreprinse de profesor vizându-l ca element activ în propria formare și educare. Tinerii asimilează astfel cunoștințe, dar sunt învățați și să opereze cu ele și să le aplice în situații diverse. Procesul prin care profesorul transmite informații, elevul/studentul le reține și le retransmite profesorului în aceeași formă s-a dovedit a fi ineficient. De aceea, se recomandă ca în transmiterea de informații să fie antrenat și elevul/studentul, profesorul devenind astfel un moderator al procesului de predare-învățare-evaluare. Urmărind acest aspect, este important ca strategiile educaționale să satisfacă anumite standarde de *calitate*:

- Strategiile să aibă consistență științifică.

Acest standard se referă la faptul că strategiile educaționale sunt astfel concepute și folosite încât asigură condițiile pentru înțelegerea și interpretarea științei, pentru relaționarea cunoștințelor și evidențierea legăturilor dintre diferite științe. În toate aceste acțiuni strategiile facilitează interacțiunea elevilor cu diverse cunoștințe asigurând dezvoltarea în plan cognitiv, dar și interacțiunea de tip socio-afectiv stimulând dezvoltarea atitudinal-comportamentală.

- Strategiile să fie integrative.

Ca să întrunească această performanță strategiile folosite realizează corelarea cunoștințelor, a abilităților, a valorilor, a convingerilor, a atitudinilor cu acțiunile concrete. Se folosesc astfel noile informații din domeniul științelor educației, se stimulează și se promovează abordarea cross-curriculară.

- Strategiile să fie centrate pe elev/student.

Toate acțiunile din cadrul procesului instructiv-educativ vizează elevul/ studentul, formarea și educarea acestuia. Poziția lui nu este cea a materialului inert din care sculptorul realizează opera de artă, elevul/studentul constituie o resursă activă devenind partener în interacțiunea cu profesorul.

Sarcină de lucru:

Lucrând pe grupe identificați momente din lecțiile la care ați asistat sau pe care le-ați susținut în care s-au utilizat strategii centrate pe elev.

- Strategiile să fie centrate pe valori.

Performanțele tinerilor se vor concretiza în facilitarea luării deciziilor bazate pe valori și relaționarea acestor decizii cu realitatea socială.

- Strategiile să fie activ-participative.

Prin strategiile folosite profesorul urmărește dezvoltarea unor sisteme cognitive bazate pe stimularea gândirii reflexive prin implicarea elevilor în situații din viața reală precum și utilizarea în contexte variate a cunoașterii acumulate și a abilităților formate.

Sarcină de lucru:

Selectați și integrați câteva metode și procedee activ-participative cu mijloace și forme de organizare ce pot fi utilizate în strategiile centrate pe elevi.

Calitatea în educație presupune și o reactualizare a sistemului de evaluare. Profesorul este format pentru a trece de la evaluarea cantitativă a informațiilor elevului la evaluarea calitativă a abilității acestuia de a prelucra informațiile, de a le integra în alte structuri și de a le aplica în diferite situații. De asemenea, pentru obținerea calității sunt necesare noi abordări în managementul clasei și implicit în managementul procesului. Ca să organizeze procesul educațional în folosul elevului/studentului profesorul este preocupat de cunoașterea particularităților de vârstă și individuale ale elevilor/studentilor. Relațiile cu aceștia sunt deschise, nestresante, stimulative pentru a le asigura condiții de participare activă în cadrul experiențelor de învățare inițiate. În funcție de particularitățile identificate profesorul își structurează conținuturile și își concepe strategia educațională, combinând optim cele mai potrivite metode și procedee, mijloace de învățământ și forme de organizare. Procesul de predare-învățare-evaluare poate dobândi noi valențe calitative prin creșterea eficienței și eficacității dacă se desfășoară într-un mediu stimulat, motivant, detensionat, bazat pe comunicarea autentică dintre profesori și elevi/studenti, respectând astfel dreptul acestora de a pune întrebări și de a solicita explicații suplimentare, pentru înțelegerea și interpretarea cunoștințelor dobândite.

Identificați cel puțin două cauze care ar putea diminua eficiența și eficacitatea procesului de predare-învățare și propuneți câteva modalități de soluționare.

Educația informală este parte componentă a educației continue prin intermediul căreia fiecare, în mod individual, asimilează noi informații și își formează noi competențe și atitudini ce își au sursa în experiența zilnică și în influențele educative ale mediului propriu

– familie, vecini, grup de muncă/grup de joacă, prieteni, mass-media etc. Acest tip de educație are, în general, un caracter liber. Persoana care dorește să se dezvolte caută surse de informare pe care le consultă și astfel își completează sau își consolidează cunoștințele și competențele, aflând noutățile din diverse domenii care îi satisfac interese, dorințe, nevoi personale.

În perioada de formare inițială și continuă, orice persoană are nevoie de o minimă îndrumare în procesul de informare. În etapa formării inițiale, profesorul este cel care îl îndrumă pe elev/student în activitatea de completare a cunoștințelor, prin acțiuni personale. Pentru a asigura *calitatea* necesară și în acest segment al educației, profesorul precizează elevilor/studentilor sursele posibile de informare, aceștia consultându-le și integrând informațiile noi în cadrul procesului educațional pentru a beneficia de ele toți elevii/studentii. Acestuia îi rămâne, totuși, o mare libertate în formarea și dezvoltarea culturii sale generale. În formarea continuă, instituțiile specializate asigură informarea și îmbunătățirea competențelor profesionale, în paralel cu studiul individual continuu.

Educația non-formală cuprinde orice activitate educațională organizată din afara sistemului formal, care operează separat sau ca o caracteristică a unor activități realizate în completare, al căror sens este acela de a oferi o alternativă aceluiași beneficiari și obiective educaționale propuse. Secolul al XXI-lea a marcat un punct de turnură în evoluția conceptelor de *educație formală și non-formală*, aflate din ce în ce mai frecvent în centrul discursului educațional internațional. În plan european, inițiativa promovării activității educative școlare și extrașcolare aparține Consiliului Europei prin Comitetul de Miniștri care și-a concretizat demersurile în recomandările adresate în acest domeniu statelor membre. Cel mai relevant document îl constituie Recomandarea din 30 aprilie 2003, care menționează direcțiile de acțiune referitoare la

recunoașterea statutului echivalent al activității educative școlare și extrașcolare cu cel al *educației formale* din perspectiva contribuției egale la dezvoltarea personalității copilului și a integrării lui sociale, din care menționăm:

- statutul activității educative școlare și extrașcolare ca dimensiune a procesului de învățare permanentă;

- necesitatea recunoașterii activității educative școlare și extrașcolare ca parte esențială a educației obligatorii;

- importanța activității educative școlare și extrașcolare pentru dezvoltarea sistemelor relaționate de cunoștințe, a abilităților și competențelor;

- oportunitatea oferită de activitatea educativă școlară și extrașcolară pentru crearea condițiilor egale/echitabile de acces la educație pentru dezvoltarea deplină a potențialului personal și reducerea inegalității și excluziunii sociale;

- stimularea implicării tinerilor în promovarea valorilor și principiilor etice: dreptate, toleranță, pace, cetățenie activă, respectarea drepturilor omului;

- utilizarea potențialului activității educative școlare și extrașcolare ca mijloc complementar de integrare socială și participare activă a tinerilor în comunitate;

- promovarea cooperării în vederea utilizării diverselor abordări didactice necesare ridicării standardelor calității procesului educațional;

- asigurarea resurselor umane și financiare pentru implementarea și recunoașterea valorică a programelor educative școlare și extrașcolare din perspectiva rezultatelor învățării;

- recunoașterea activității educative școlare și extrașcolare ca dimensiune semnificativă a politicilor naționale și europene în acest domeniu.

Activitatea educativă școlară și extrașcolară reprezintă spațiul aplicativ care permite transferul și aplicabilitatea cunoștințelor, abilităților, competențelor dobândite în sistemul de învățământ.

Prin formele sale specifice, activitatea educativă școlară și extrașcolară dezvoltă gândirea critică și stimulează implicarea tinerei generații în actul decizional în contextul respectării drepturilor omului și al asumării responsabilităților sociale, realizându-se, astfel, o simbioză lucrativă între componenta cognitivă și cea comportamentală. Reiterând mesajul Consiliului Europei transmis în cadrul sesiunilor de la Lisabona din anul 2000 și de la Bruxelles, din anul 2004, cu privire la rolul educației în societatea contemporană, statele membre consideră educația o prioritate absolută și un agent cheie al asigurării coeziunii sociale capabil să contribuie la îmbunătățirea climatului democratic european.

Educația non-formală trebuie să se desfășoare la același nivel de calitate ca și educația formală.

Strategia de dezvoltare a activității educative școlare și extrașcolare proiectată de Ministerul Educației și Cercetării pornește de la premiza că abordarea educațională complementară formal – non-formal asigură plus valoarea sistemului educațional. Astfel, se valorifică rolul definitoriu pe care educația îl exercită în pregătirea tuturor copiilor de a deveni cetățeni activi într-o societate dinamică, în continuă schimbare, contribuind totodată la procesul permanent de îmbunătățire a *calității* vieții. Formularea unor obiective clare și coerente în lumina Tratatului European Constituțional cu privire la importanța respectării valorilor fundamentale ale drepturilor omului, ale libertăților, ale democrației și egalității și racordarea la standardele educaționale europene

reprezintă baza strategică a acestui document.

Strategia urmărește îmbunătățirea calitativă a nivelului de educație absolut necesară în contextul unor schimbări complexe la nivelul vieții de familie, a pieței forței de muncă, a comunității, a societății multiculturale și a globalizării. Educația de *calitate* presupune aplicarea modelului diversității prin abordarea diferențiată, inițierea de proiecte în care să fie implicați elevi, cadre didactice de diferite specialități, parteneri educaționali, pornind de la părinți, societatea civilă, media și comunitate.

În sistemul de învățământ românesc, cadrul activității educative școlare și extrașcolare constituie spațiul capabil de a răspunde provocărilor societății actuale, în sensul în care conceperea flexibilă a acesteia permite o continuă actualizare a conținutului învățării și a metodelor didactice centrate pe elev, precum și o monitorizare și evaluare de calitate a rezultatelor învățării. Totodată particularitățile specifice facilitează implementarea noii abordării didactice prin care elevul devine resursă, producător, lider de opinie, deci participant activ. Pentru a stimula dezvoltarea cognitivă, spirituală, interpersoanală și socială, activitatea educativă școlară și extrașcolară are mereu în atenție nevoia de adaptare la cerințele individuale, diverse ale tuturor copiilor, la interesele de cunoaștere și la potențialul lor. Contextele create de diversele modalități de concretizare a acestui tip de educație: proiecte, manifestări punctuale, aplicații tematice etc., oferă posibilitatea abordărilor interdisciplinare, cross-curriculare și transdisciplinare, exersarea competențelor și abilităților de viață într-o manieră integrată, de dezvoltare holistică a personalității. Strategia accentuează importanța multiplicării experiențelor pozitive înregistrate în domeniul activității educative școlare și extrașcolare și impune extinderea spațiului de intervenție în procesul educațional curricular, în scopul valorificării tuturor valențelor educative ale conținutului învățării în interesul superior al copilului. Strategia

activității educative școlare și extrașcolare este proiectată conform următorului set de principii:

- principiul priorității educației, ca responsabilitate asumată de guvernul României;

- principiul accesului egal la educație – conform Constituției și Convenției ONU a Drepturilor Copilului, fiecare copil are dreptul la educație;

- principiul interculturalității;

- principiul continuității activităților care au caracter permanent și se bazează pe experiența anterioară;

- principiul complementarității formal – non-formal;

- principiul flexibilității organizaționale și informaționale;

- principiul descentralizării autorității educaționale și al asigurării unității demersurilor educaționale locale prin coordonare;

- principiul abordării globale, unitare, multidisciplinare și integrate;

- principiul transparenței implementării strategiei, cu participarea societății civile, alături de instituțiile guvernamentale în vederea realizării obiectivelor;

- principiul cooperării – implementarea strategiei are la bază cooperarea instituțională, atât la nivel național, cât și internațional.

Alături de respectarea și promovarea acestor principii, la baza strategiei a stat și principiul educației centrate pe valori: respect, non – discriminare, egalitate, solidaritate, toleranță, adevăr, libertate, integritate, demnitate, onoare, onestitate, originalitate, dragoste, încredere. În acest context, valorile asigură cadrul în care normele sociale sunt stabilite și explicate. Ele stau la baza formării atitudinilor, a procesului de luare a deciziei și influențează puternic comportamentul. Este importantă identificarea valorilor elevilor, profesorilor, adulților în vederea găsirii unui numitor comun al

valorilor reprezentative ale comunității care să producă schimbări pozitive la nivelul eficientizării sistemului educațional. Împreună, copiii, profesorii și părinții pot face din școală un loc plăcut pentru toți cei implicați în procesul educativ, un mediu bazat pe încredere, comunicare, respect și flexibilitate.

În conformitate cu concluziile extrase, Ministerul Educației și Cercetării a definit ca *scop* al strategiei: ridicarea standardelor calitative *ale educației formale și non-formale* prin complementarizarea lor în vederea valorificării potențialului elevilor și a formării lor ca cetățeni europeni proactivi. Pentru aceasta a stabilit următoarele ținte strategice:

- recunoașterea activității educative școlare și extrașcolare ca dimensiune fundamentală a procesului instructiv – educativ;
- permanenta actualizare a conținutului învățării și accentuarea dimensiunii educative a acestuia;
- întărirea statutului activității educative școlare și extrașcolare ca spațiu de dezvoltare personală;
- recunoașterea *educației non-formale* ca spațiu aplicativ pentru *educația formală*;
- profesionalizarea activității educative școlare și extrașcolare prin dezvoltarea acestora pe tipuri de educație complementară;
- dezvoltarea dimensiunii europene a activității educative școlare, extrașcolare și extracurriculare prin multiplicarea programelor și proiectelor educative de cooperare internațională;
- creșterea vizibilității eficienței activității educative școlare și extrașcolare prin prevenirea și reducerea fenomenelor antisociale, de abandon școlar, absenteism și analfabetism;
- formarea resursei umane în domeniul activității educative școlare și extrașcolare;
- asigurarea eficienței activității educative școlare și

extrașcolare prin monitorizarea și evaluarea impactului acesteia în comunitate;

- întărirea parteneriatului educațional guvernamental – non-guvernamental în vederea responsabilizării tuturor factorilor sociali implicați în susținerea procesului instructiv – educativ.

Având în vedere că în procesul de educație se vizează formarea și dezvoltarea de competențe, atitudini, convingeri pe baza asimilării și prelucrării de informații, identificați cel puțin două aspecte prin care disciplina pe care o predați contribuie la educarea elevilor.

Spațiul de implementare a acestei strategii nu se reduce numai la sistemul de învățământ preuniversitar, ci vizează și zona de iradiere a influenței acesteia: familie, societatea civilă, comunitate, societate. Valorificarea mecanismelor și instrumentelor coerente de acțiune existente și crearea de noi rețele specializate în diverse subcomponente ale activității educative școlare și extrașcolare vor avea ca rezultat ridicarea calității actului educațional. Redimensionarea acestui tip de educație va începe de la nivelul micro – unitatea de învățământ, prin:

- dezvoltarea componentei educative în proiectarea activității didactice;

- complementarizarea dimensiunii curriculare cu cea cross-curriculare și extracurriculare a activității educative;

- crearea echipelor interdisciplinare pentru inițierea, organizarea și implementarea proiectelor educative;

- dezvoltarea proiectelor educative pe tipuri de educație complementară.

Totodată se înființează nuclee regionale de acțiune formate din elevi, cadre didactice, reprezentanți ai organizațiilor non-guerna-

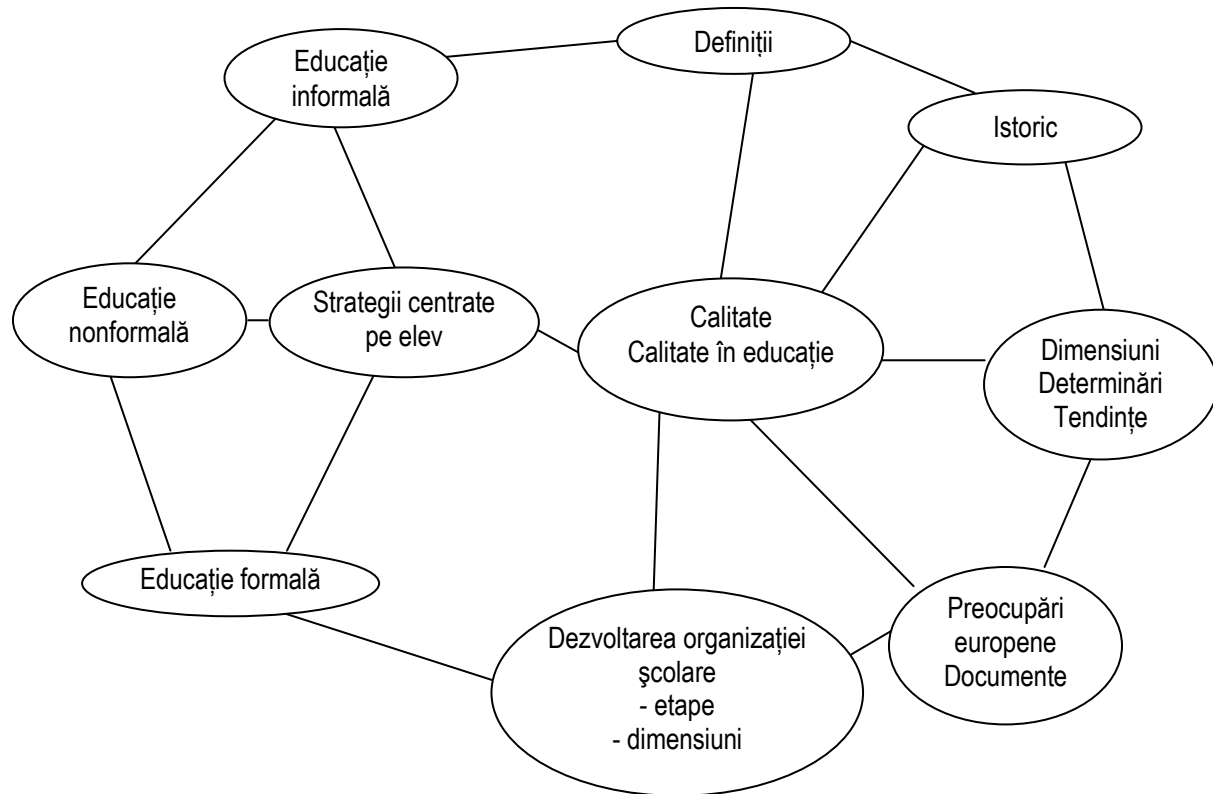
mentale, economice, ai administrației locale și comunității. Această practică deja pilotată în extinderea programelor naționale și internaționale la nivel regional nu vor face decât să transforme educația, în ansamblul ei, în promotorul progresului la nivel local. Prin valorificarea spațiului democratic oferit de activitatea educativă școlară și extrașcolară de a experimenta noi posibilități de dezvoltare, de atragere, încurajare și stimulare a tinerei generații în îmbunătățirea calității vieții, societatea nu va avea decât de câștigat, investiția în educație având un feed-back și un rezultat concret al eficienței sale. Prin satisfacerea dorințelor și intereselor de cunoaștere a tinerilor, sistemul educațional va deveni centru resursă de dezvoltare a comunității locale. El vizează obținerea următoarelor rezultate:

- creșterea calității actului educațional și a rezultatelor învățării;
- sporirea contribuției fiecărei discipline de învățământ la educarea elevilor;
- proiectarea activităților educative extracurriculare ca aplicații concrete a cunoștințelor acumulate și ale abilităților și competențelor formate în cadrul obiectelor de studiu;
- stimularea interesului elevilor și al cadrelor didactice de a se implica în proiecte și programe educative curriculare, extrașcolare și extracurriculare la nivelul fiecărei unități de învățământ;
- stimularea și multiplicarea inițiativelor tinerilor în dezvoltarea vieții comunității școlare/comunității sociale;
- reducerea procentului fenomenelor antisociale, a abandonului și absenteismului școlar;
- creșterea ratei promovabilității școlare;
- asigurarea șanselor egale de dezvoltare personală;
- ridicarea calității resursei umane din sistemul educațional;

- formarea resursei umane necesare dezvoltării societății cunoașterii;
- asigurarea sustenabilității proiectelor educative prin conștientizarea comunității cu privire la potențialul pe care programele educaționale le au asupra formării tinerei generații ce urmează a se integra;
- transformarea educației în sursă de dezvoltare comunitară.

Activități de seminar:

1. Luați două situații diferite pe care le cunoașteți în legătură cu interrelația profesor-elev. Analizați comparativ aceste situații și stabiliți elementele ce susțin ideea de calitate în educație.
2. Pe baza informațiilor pe care le aveți, apreciați și argumentați cel puțin două tendințe ale calității în sistemul de învățământ românesc.
3. Prezentați cel puțin două elemente specifice calității educației formale, informale și non-formale.
4. Identificați cel puțin trei criterii de calitate pe care le urmărim în alegerea strategiilor educaționale centrate pe elev.
5. Formulați cel puțin trei aprecieri în legătură cu calitatea învățământului românesc actual.



Bibliografie:

- Alecu, S., (2006) „Dezvoltarea organizației școlare – repere teoretice și metodologice”, teză de doctorat , Univ. București.
- Cheng Yin Cheong – „Schimbări în paradigma îmbunătățirii calității în domeniul educației: trei valuri pentru viitor”, expunere la Forumul Internațional asupra educației secolului al XXI-lea, Beijing, China, 15-21 iunie 2001
- Fullan, M.G. (1992) “*Successful School Improvement.*” Buckingham: Open University Press and Toronto: OISE Press.
- Molan, V., 2003 „*Inspekția școlară – componentă a managementului școlar*”, Ed. Paralela 45, Pitești;
- Molan, V., 2002, „*Management educațional*”, Ed. Credis, București;
- Murphy, J. (1992) “*School effectiveness and school restructuring: contributions to educational improvement*”, School Effectiveness and School Improvement.
- Reynolds, D. and Packer, A. (1992) “*School effectiveness and school improvement in the 1990s*”, in D. Reynolds and P. Cuttance (eds) *School Effectiveness: Research, Policy and Practice*. London: Cassell.
- Păun, E.(1999) „*Sociopedagogie școlară*”, E.D.P.
- *** „*Asigurarea calității în educație*”, MEdC, Editura Școala gălățeană, 2005
- *** „*Strategia activității educative formale și nonformale*”, MEdC, 2006

Capitolul 2

STRATEGII EDUCAȚIONALE CENTRATE PE ELEV/SUBIECTUL ÎNVĂȚĂRII. DELIMITĂRI CONCEPTUALE

Obiective

- să stabilească elementele de specificitate ale strategiei centrate pe elev/subiectul învățării;
- să analizeze comparativ elementele celor două paradigme ale instruirii;
- să argumenteze implicațiile selectării unei strategii centrate pe elev/subiectul învățării;
- să identifice dimensiunile forță ce caracterizează strategiile educaționale centrate pe elev/subiectul învățării;
- să motiveze necesitatea trecerii de la centrarea pe cunoștințe la centrarea pe competențe, prin promovarea strategiilor educaționale specifice centrării pe elev/subiectul învățării.

Cuvinte cheie: „strategie educațională”; „centrare pe elev”; „reușită socială”; „diferențiere și personalizare”; „competențe”.

2.1. Strategia educațională: Concept. Tipuri

Vreau să-mi învăț elevii cu care lucrez să aprecieze valoarea și plăcerea muncii. Dar ca să-i urnesc trebuie să le supraveghez fiecare mișcare...și să-i aud văitându-se la fiecare pas...ba că este greu, ba că nu se descurcă, ba că nu au timp, ba că nu li
--

s-a mai cerut să facă așa ceva...E mai ușor să programez bine activitățile și să le fac eu singur pe toate. Oare de ce elevii nu sunt capabili să-și vadă de îndatoriri și s-o facă cu plăcere, fără să fie nevoie să tragi de ei și să-i verifici tot timpul??? Cum ar trebui să acționez pentru a-i determina să lucreze mai ușor, cu mai multă bucurie și satisfacție, dar cu un efort mai mic??? (prelucrare și adaptare după S. Covey, 1995, p. 4)

Cu siguranță că asemenea întrebări îi macină de multe ori pe profesori, în încercarea lor continuă de a obține performanțe mai bune cu elevii pe care îi îndrumă. Și chiar dacă unii dintre ei au mai multă experiență în procesul de învățământ, asta nu înseamnă că au rezolvat problema. Dimpotrivă, uneori o pot face mai bine profesorii debutanți, neîncorsetați, încă, de rutina zilnicei activități la catedră. Oricum, toate întrebările converg către același aspect al activității profesorului, și anume cel implicat de elaborarea unui răspuns coerent la întrebarea "*Cum voi face?*". Aceasta ne plasează în plin miez al conceptului de *strategie educațională*.

Literatura pedagogică nu înregistrează întotdeauna un consens în definirea termenului. Autori precum R. Iucu (2001) sau S. Cristea (2000) analizează aceste perspective în diversitatea și complementaritatea lor și evidențiază câteva repere de abordare a acestora, sistematizate de noi pe axa de la simplu la complex după cum urmează:

- "*rezultat al interacțiunii mai multor procedee*" angajate în direcția îndeplinirii obiectivelor propuse sau "*ansamblu de procedee* prin care se realizează conlucrarea dintre profesor și elevi în vederea predării și învățării unui volum de informații" (Nicola, I.);
- "*metode generale*", de tip expozitiv și interogativ, implicate în reușita actului de instruire (Palmade, G.);
- "*mod de corelare a metodelor*" stabilit în funcție de forma

de organizare a procesului instructiv-educativ (Călin, M.)

- “*un ansamblu de resurse și metode planificate și organizate de profesor în scopul de a permite elevilor să atingă obiectivele stabilite*” (Cerghit, I.);

- “*structură procedurală*” (Bastian, I., C.);

- “*un ansamblu de acțiuni coordonate și armonios integrate menite să dirijeze învățarea în vederea realizării obiectivelor preformulate*” (Vlăsceanu, L.);

- “*modalități de programare*” a evenimentelor din cadrul activităților didactice (Cerghit, I.)

- “*ansamblu de decizii*” care trebuie adecvate fiecărei situații concrete (Noveanu, E.);

- o serie de “*acțiuni*” decompozabile într-o suită de decizii-operații, fiecare decizie asigurând trecerea la secvența următoare pe baza valorificării informațiilor dobândite în etapa anterioară” (Potolea, D.)

De meditat:

Încercați să argumentați care credeți că este accepțiunea cea mai operațională pentru conceptul de strategie didactică prin raportare la cele prezentate. Imaginați structura unei strategii didactice pe modelul definiției acceptate pentru specializarea la care veți deveni profesori!!!

Se poate aprecia, urmând considerațiile Elenei Joița (1994), că nume-roasele variante de definire a strategiei educaționale prezentate acoperă o arie largă, de la menționarea ei ca element al procesului învățării (didactica clasică); la limitarea ei la metode, procedee și moduri de rezolvare a unei sarcini de lucru; respectiv la prinderea în sfera ei a întregii realizări efective a unui obiectiv sau a mai multora, ca element de bază al proiectării și realizării activității.

Reducerea strategiei educaționale doar la o parte a elementelor sale componente (procedee, metode), extensiunea acesteia, dincolo de structură, la funcționalitate și procesualitate (acțiuni, modalități de programare, decizii, acțiuni decompozabile în decizii-operatii) sau centrarea unilaterală a semnificației sale doar pe unul dintre procesele componente ale actului didactic (dirijarea învățării, activități de instruire, predarea-învățarea unui volum de informații) sunt doar câteva dintre aspectele asupra cărora teoria pedagogică trebuie să se pună de acord în chestiunea definirii strategiei didactice.

În căutarea unui punct de vedere mai degrabă *pragmatic*, acțional, decât teoretic-explicativ, capabil să ofere un răspuns cu un *pronunțat caracter aplicativ* întrebării inițiale, soluțiile s-au cristalizat în jurul unei accepțiuni de ordin structural, care integrează definiției toate elementele componente și pune în valoare interacțiunile dintre acestea. Astfel, strategia educațională devine *“un anumit mod de combinare - considerat optim în contextul dat (n.n.), a metodelor, procedeeleor, mijloacelor de învățământ, formelor de organizare a învățării”* (Cerghit, I., 1983, p. 59) sau *„expresia unității organice a metodelor, procedeeleor, mijloacelor de învățământ, modurilor de organizare a învățării în derularea lor secvențială pentru atingerea obiectivelor instructiv-educative”* (Stanciu, M., 2003, p.183).

Sarcină de lucru

Încercați să restructurați strategia elaborată anterior din perspectiva concepției promovate de Ioan Cerghit. Care credeți că sunt diferențele de abordare a acesteia? Ce aduce nou și ce câștig se poate genera din această perspectivă ?

Dintr-o asemenea perspectivă, strategiile educaționale se caracterizează prin plasticitate, polivalență și determină *“comutări*

flexibile între acțiunile profesorului și cele ale elevului, între modurile de organizare frontală, de grup și individuală, combinatorica metodelor și mijloacelor, taxonomia nerestrictivă a obiectivelor educaționale..., variabilitatea principiilor practice...” (Neacșu, I., 1990, p.218). Devine clară posibilitatea acestora de a aparține atât predării, cât și învățării precum și scopul ultim al utilizării lor (dincolo de creșterea eficienței procesului didactic!): contopirea acestora într-o singură categorie, cu rol modelator în direcția autoeducării/ autoinstruirii. Cel asupra căruia urmează să se centreze strategia și cel care urmează să o integreze și valorifice este una și aceeași persoană: beneficiarul activității didactice, elevul/studentul/adultul. Ca atare, chiar atunci când e vorba de distincția teoretică dintre strategii ale predării și strategii ale învățării, dacă vom avea în vedere perspectiva finalității lor, vom constata că ele fac parte dintr-o *singură categorie de strategii: acelea centrate pe elev*.

Sarcină de lucru

Încercați să restructurați strategia imaginată anterior din perspectiva unei posibile centrări a sa pe elev/subiectul învățării. Care credeți că ar urma să fie diferențele fundamentale în acest sens ?

Atunci când se pune problema *configurării unei strategii educaționale*, există mai multe perspective de focalizare:

1. *obiectivele de realizat*, în funcție de acestea se structurează întregul curriculum;
2. *conținuturile* pe care se centrează procesul didactic, strategiile depind de natura, complexitatea și volumul acestora;
3. *metodele* prin care acesta se prelucrează, comunică, asimilează, profilul strategiei este determinat, în mod

fundamental, de metoda pe care se articulează;

4. *selectarea, combinarea și dozarea componentelor strategiei* în raport cu ansamblul factorilor determinanți;

Dacă enumerarea elementelor determinative ale constituirii strategiei didactice s-ar opri la acest nivel, s-ar face o greșeală capitală: nu s-ar ține seama de *resursa umană*, reprezentată atât de profesor (din perspectiva concepției sale personale asupra actului formativ, pregătirii, experienței, motivației, creativității, aptitudinii pedagogice) cât, mai ales, de *elev* (definit ca persoană cu profil psihologic individualizat, nevoi, aspirații, interese, aptitudini, ritm personal de învățare, nivel al pregătirii anterioare). În concluzie, acțiunea de structurare concretă a oricărei strategii educaționale trebuie să pornească de la factorul uman dat și să parcurgă toate dimensiunile curriculum-ului, inclusiv componenta evaluării.

Integrând acestei ultime accepțiuni ale conceptului de strategie educațională (și cea mai des folosită în demersurile practice) observațiile anterioare, se poate proceda la o *sistemizare teoretică a celor mai utilizate taxonomii ale strategiilor* (Vlăsceanu, L., 1988, p. 260):

- forma de organizare a activității: individuală, microgrupală, frontală;
- modul de organizare a conținutului învățării: fragmentat, integrat, global;
- modul de prezentare a conținutului învățării: expozitiv, problematizat, euristic;
- modul de intervenție a educatorului în timpul lecției: permanent, episodic, alternativ;
- modul de programare a sarcinilor aplicative și de consolidare: imediat, seriat, amânat

Dacă la aceste criterii adăugăm și altele cum ar fi: modul de

dirijare a învățării, tipul învățării, tipul de raționament abordat, natura competențelor dominante, mijloacele de învățământ folosite, tipul lecției avem o imagine de ansamblu asupra diversității paletelor strategiilor educaționale prin intermediul cărora se poate interveni activ și creativ în activitățile didactice.

Interesul manifestat de agenții acțiunii educaționale pentru optimizarea rezultatelor procesului didactic se exprimă în încercarea acestora de a identifica și propune strategii mai eficiente. Principalele *tendințe* înregistrate în planul perfecționării și modernizării strategiilor educaționale sunt sistematizate de Stanciu M. (2003, p. 229-234) în următoarele categorii:

- reevaluarea strategiilor tradiționale, criticate mai ales pentru caracterul pasiv al elevilor în procesul de predare-învățare;
- amplificarea impactului strategiilor de tip activ-participativ;
- accentuarea fără precedent a caracterului euristic al strategiilor didactice;
- diversificarea metodologiei didactice;
- folosirea cu precădere a unor metode de tip acțional, cu caracter aplicativ;
- însușirea unor metode și tehnici de muncă intelectuală;
- informatizarea strategiilor prin integrarea învățării asistate de calculator;
- îmbinarea activității frontale cu cea pe grupe și individuale;
- realizarea diferențierii și personalizării activității de instruire.

Sarcină de lucru

Încercați să precizați teoretic și cu exemple practice ce credeți că ar desemna sintagma „strategie centrată pe elev/subiectul învățării.”

Încercând să identificăm *elementul generator al acestor tendințe*, *cauza pentru care se caută o optimizare tot mai pronunțată a strategiilor*, ajungem la elev și la reușita lui socială. Din această perspectivă, se poate proceda la o evidențiere a două sensuri de bază ale termenului:

- *sensul restrâns*, în care prin strategie centrată pe elev/subiectul învățării desemnăm un plan de acțiune educativă orientat spre cunoașterea nevoilor educative ale elevului;

- *sensul larg*, în care prin strategie centrată pe elev/subiectul învățării se desemnează o paradigmă experiențială a instruirii, bazată pe valorizarea aspirațiilor și abilităților elevului.

Analiza paradigmatică scoate în evidență caracteristicile ontologice (Ce este?), epistemologice (Cum este configurată relația obiect-subiect al cunoașterii?) și metodologice (Cum cunoaștem?) ale diferitelor abordări teoretice (Mertens, 1998). În cazul educației, ca urmare a naturii sale specifice, de egală importanță sunt analiza valorilor etice implicite, a finalităților și a relației profesor-elev. Analiza comparativă a celor două paradigme se prezintă astfel:

Nivele de analiză	Paradigmă tradițională (centrată pe informație)	Paradigmă experiențială (centrată pe experiența subiectivă a elevului)
<i>Ontologic</i>	Realitate obiectivă, valori și adevăruri educaționale obiective și măsurabile	Realitate socială, construită. Valori și adevăruri educaționale relative, negociate, construite social
<i>Epistemologic</i>	Educatorul –	Educatorul -

	mediator/transmițător al adevărului educațional	mediator, facilitator al autoinstruirii
<i>Metodologic</i>	Criterii externe, obiective de evaluare a rezultatelor instruirii	Criterii subiective, valorizarea experienței de învățare, autoevaluare
<i>Etic</i>	Valori externe, impuse, „obiective”	Valori interne, asumate, „subiective”
<i>Tip de relaționare profesor-elev</i>	Directiv, autoritar, relații ierarhice	Nondirectiv, democratic, relații tranzacționale
<i>Finalitatea instrucției</i>	Elevul-produs al sistemului de învățământ, pregătit pentru înrolarea în sistemul de producție.	Elevul-beneficiar, utilizator al unui serviciu social, pregătit pentru a lua decizii personale.

Centrarea pe elev devine atât o condiție de calitate și eficiență a procesului formativ cât și una dintre cele mai la îndemână căi de rezolvare a numeroaselor dificultăți pe care le cunoaște și amplifică învățământul contemporan: diminuarea motivației pentru învățatură, lipsa de atractivitate a programului școlar pentru elevi, scăderea gradului de implicare a acestora în activitatea de învățare, diminuarea importanței acordate imaginației, creativității și afectivității elevilor în favoarea prețurii exagerate a gândirii și memoriei acestora, favorizarea abordărilor mecanice și reproductive în învățare în defavoarea celor euristice, accentuarea pronunțată a abordării pasive de către profesor/elev a activității didactice, rutină

și monotonie în procesul de învățământ, tratarea frontală nediferențiată a întregii clase de elevi de către profesori, scăderea performanțelor școlare.

Analizând caracteristicile câmpului educativ școlar de după 1989 din țara noastră, Stan E. (1999) subliniază că datorită mediului social tot mai dinamic, așteptările elevilor nu se mai întâlnesc cu standardele profesorilor iar principala problemă pe care aceștia o au de rezolvat împreună este cea a *obținerii motivației*, interesului tinerilor pentru studiu. Autorul menționat argumentează că profesorii nu sunt pregătiți pentru a face față acestei probleme, un motiv în plus pentru a susține că centrarea pe elev/subiectul învățării poate contribui și la rezolvarea acesteia.

O analiză mai atentă a acestor fenomene indică faptul că ele reprezintă, de fapt, neîmplinirile *educației formale* în ansamblul său, realitate care trimite, automat, la complementara sa, *educația nonformală*.

Sarcină de lucru:

Citiți cu atenție următoarea relatare și identificați forma educației pe care o ilustrează: „sunt mama a două adolescente și întotdeauna am avut sentimentul că pierd mult timp la supermarket, făcând aprovizionarea. Deseori, asta mă enerva. Trebuia să stau la cozile acelea lungi de la casă, gândindu-mă la câte aș fi putut face în timpul acela. Într-o zi, în vreme ce așteptam la coadă, m-am trezit uitându-mă în căruciorul altcuiva și m-am îngrozit văzând cantitatea de alimente de proastă calitate din el. Am început să mă gândesc la ceea ce făceam eu la supermarket. Am realizat că nu făceam doar „cumpărături”, eu contribuam, de fapt, la sănătatea familiei mele. De când mi-am dat seama de acest lucru, am fost uimită constatând căte alte aspecte pozitive pot descoperi și cât de fericită eram că-mi pot permite să cumpăr ce vreau. Am început să le zâmbesc

celorlalți cumpărători și am numărat zâmbetele care mi s-au întors.” (h. Cornelius, s. Faire, 1996, p. 123) Este vreo legătură între acest text și problema pedagogică a raportului dintre educația formală, nonformală și informală? Dacă da, în ce sens? Dacă nu, de ce?

Caracteristicile educației formale (dimensiune oficială, coercitivă, standardizată, algoritmică și evaluativă) se manifestă mult mai discret în cazul educației nonformale, determinând un grad superior de libertate asumată și manifestată. Pe această bază, ea *își amplifică caracterul formativ*, cu atât mai mult cu cât beneficiază de o serie de *dimensiuni* care o favorizează, dintre care amintim:

- atractivitate sporită datorită dispariției caracterului obligatoriu și înlocuirii acestuia cu cel opțional sau facultativ;
- implicare a beneficiarilor nu doar în activitatea propriu zisă ci chiar în cea de alegere și organizare a conținuturilor, programelor, strategiilor, mijloacelor, formelor de organizare, desfășurare;
- posibilitate de a valorifica maximal aptitudinile speciale ale beneficiarilor diferitelor programe;
- diferențiere certă a atitudinii agenților săi care își joacă rolurile mai discret, ca animatori și/sau moderator;
- structuri materiale proprii, dotări caracteristice uneori mult mai bine puse la punct decât în cadrul educației formale (exemplu: muzee, cluburi ale copiilor, cercuri aplicative);
- valorificare de conținuturi și strategii flexibile, care cultivă interesele de cunoaștere, motivația intrinsecă, creativitatea, predispozițiile, implicarea și autodezvoltarea.

Cu atât mai mult raporturile care se stabilesc între educația formală și cea nonformală trebuie concepute și realizate în *termeni de interdependență* din perspectiva unei concepții *sistemice*,

globale (holistice) asupra educației, așa cum o propun autori ca Ph. Coombs, P. Lengrand, Th. La Belle (Neculau, A., Cozma, T., 1994). Se poate realiza, conform aceluiași autori, o *necesară și posibilă articulare*:

- a) este *necesară* în măsura în care școala mileniului III nu mai poate fi “surdă” față de mesajele venite pe celelalte canale, cu atât mai mult cu cât impactul acestora asupra personalității umane este în creștere. Mai mult, o luptă de concurență cu acestea ar putea să-i știrbească prestigiul și să-i reducă beneficiarii, pe măsură ce conținuturile, metodele, mijloacele și formele de organizare cu care operează celelalte două sunt mai atractive, variate, interactive și personalizate;
- b) este *posibilă* pentru că modul de organizare și desfășurare a educației formale permite operarea unor deschideri (și trebuie să o facă într-o manieră mai amplă) atât spre acumulările realizate de elevi din alte surse cât și spre o paletă mult mai largă și dinamică de strategii educaționale centrate pe aceștia.

De meditat

Identificați o situație specifică educației formale. Încercați să o abordați și din perspectivă nonformală, chiar informală. Observați ce se întâmplă cu efectele generate. Dar cu beneficiarii lor?

În concluzie putem aprecia că există câteva *dimensiuni forță* ce caracterizează strategiile educaționale și pe care este bine să le avem în vedere atunci când vom porni la proiectarea și valorificarea acestora (Iucu, R., 2001, p. 98-99):

- strategia presupune *un mod de abordare a unei situații*

instructiv-educative specifice, atât din punct de vedere psihosocial (relații și interacțiuni), cât și din punct de vedere psihopedagogic (motivație, personalitate, stil de învățare); reprezentările și convingerile cadrului didactic sunt elemente determinante în construcția strategiei;

- prin intermediul strategiei se *raționalizează conținuturile* oferite spre învățare, determinându-se totodată *structurile acționale pertinente* pentru atingerea obiectivelor prestabilite; programarea ca activitate distinctă este subînțeleasă;

- strategia presupune o *combinatorică structurală* în care elementele de tip probabilist și voluntar se intersectează în dinamica procesului la nivelul deciziei; de remarcat decompozabilitatea acestora în suite de decizii;

- strategia are o *structură multinivelară*: metode, mijloace, forme de organizare a activității, interacțiuni și relații procesuale, decizia didactică, în care dimensiunea finalistă, rezultă din sinteza și interacțiunea elementelor enumerate;

- strategia se înscrie în demersul de *optimizare a educației și instruirii*, fiind un mod funcțional de gestionare a resurselor instrucționale în vederea atingerii criteriilor de eficiență a procesului.

Având în vedere că strategiile centrate pe elev/subiectul învățării sunt determinate de o multitudine complexă de factori, analiza tuturor acestora este atât un proces foarte dificil cât și, în eventualitatea realizării lui, nu tocmai util, dat fiind nedeterminatul număr al combinațiilor factorilor care determină profilul unei strategii. Totuși, pentru a reuși o apropiere treptată de problematica strategiilor centrate pe elev, reamintim, cu rol auxiliar, 2 sistematizări. Prima dintre ele evidențiază necesare corelații între tipurile de inteligență și stilurile de învățare., respectiv între stilurile de învățare și strategiile de învățare (Lemeni, G., Miclea, M., 2004, p.132-133).

Tipuri de inteligență	Caracteristici	Tehnici eficiente de învățare
<i>Inteligența muzicală</i> • abilitatea de a înțelege și de a crea sunete muzicale	Îi place să cânte, să asculte muzică, să cânte la instrumente muzicale. Este bun la intonarea sunetelor muzicale, la reținerea liniei melodice, la respectarea ritmului și a tempoului muzical. Învață mai bine prin ritm și muzică.	- crearea unor rime, baterea ritmului în timpul învățării; - organizarea informației în modele structurate; - ascultarea unor melodii care nu distrag atenția în timpul studiului; - scrierea unui cântec despre materialul care trebuie învățat.
<i>Inteligența kinestezică</i> • abilitate de a utiliza deprinderile motrice și senzațiile corporale	Îi place să se miște, să atingă și să utilizeze limbajul corporal. Este bun la activitățile fizice, la sport, dans și teatru. Învață prin atingere, manipulare, mișcare, interacțiune cu spațiul și procesare a cunoștințelor prin senzații corporale.	- studiul în grup, în care fiecare membru explică materialul însușit, iar apoi discută pe marginea lui; - utilizarea practică a conținutului însușit; - acționarea asupra conținutului și crearea unor jocuri; - predarea conținutului altor persoane

<i>Inteligența lingvistică</i> • abilitatea de a comunica prin limbaj	Îi place să citească, să scrie și să spună povești. Este bun la memorare, la nume, locuri, date. Învață cel mai bine spunând, auzind și căutând cuvinte.	- discutarea conținutului învățat într-un grup de studiu; - citirea textelor și sublinierea capitolelor; - rescrierea notițelor; - recitirea informațiilor sau scrierea unor teme pentru dezbateri
<i>Inteligența logico-matematică</i> • abilitatea de a înțelege raționamente logice și de a rezolva probleme	Îi place să facă experimente, să lucreze cu numere, să pună întrebări și să exploreze modele și relații. Este bun la matematică, la diverse tipuri de raționamente și la rezolvarea de probleme. Învață cel mai bine prin categorizare, clasificare, munca cu modele și relații abstracte.	- organizarea logică a materialului de învățat; - explicarea secvențialității conținutului altor persoane; - găsirea unor paternuri în informațiile prezentate, - realizarea unor scheme sau grafice; - scrierea unor rezumate ce conțin punctele esențiale ale materialului.
<i>Inteligența spațială</i> • abilitatea de a înțelege o relație spațială și de a percepe și crea imagini	Îi place să deseneze, să construiască, să proiecteze și să creeze obiecte, să se uite la poze și filme sau să se joace cu mașini. Este bun la	- utilizarea unor diagrame în luarea de notițe, reprezentarea datelor pe o axă a timpului, folosirea unor grafice; - organizarea notițelor astfel încât să fie evidențiate informațiile

	construirea unor obiecte, realizarea de puzzle și citirea de cărți și tabele. Învăță cel mai bine prin vizualizare, desenarea, utilizarea „reprezentărilor” mentale” și prin munca cu fotografii și culori.	esențiale; - realizarea unor legături grafice între informații; - sublinierea cu diferite culori a informațiilor importante.
<i>Inteligența interpersonală</i> • abilitatea de a relaționa cu ceilalți și de a le observa sentimentele	Îi place să aibă mulți prieteni, să discute cu oamenii, să facă parte dintr-un grup. Este priceput la munca cu oamenii, în organizare, comunicare, manipulare și mediere de conflicte. Învăță cel mai bine prin împărtășire și comparare, prin relaționare și cooperare.	- studiul într-un grup în care fiecare membru explică materialul însușit și apoi se discută pe marginea lui; - realizarea unor concursuri cu ceilalți elevi; - prezentarea materialului însușit altei persoane
<i>Inteligența intrapersonală</i> • abilitatea de a înțelege propriile comportamente	Îi place să lucreze singur și să-și urmărească propriile interese. Înțelege propriile emoții, se focalizează pe sentimente și vise,	- învățarea în locuri liniștite, ferite de zgomot; - reflectarea periodică la ceea ce tocmai a învățat; - reflectarea la

și emoții	urmărește instinctele, realizarea intereselor/scopurilor proprii. Învăță cel mai bine muncind singur, din proiecte individuale, având un spațiu propriu și beneficiind de o instruire personală.	semnificația personală a informațiilor însușite; - reflectarea asupra importanței materialului, a efectelor lui asupra celui care învăță.
-----------	---	---

Cea de-a doua sistematizare extinde analiza precedentă, indicând unele raporturi de interdeterminare între stilurile de învățare și strategiile de învățare (Lemeni, G., Miclea, M., 2004, p.131-132).

Modalitate senzorială/ stil de învățare	Caracteristici	Strategii de învățare
<i>Stil vizual</i> Dacă elevul preferă această modalitate senzorială, procesarea informației se realizează mai ușor prin utiliza-rea de	• vorbește repede • bun organizator • observă în special detaliile • reține mai repede ceea ce a văzut, decât ceea ce a auzit • memorează prin asocieri vizuale • nu îl distrage	• sublinierea ideilor principale, a cuvintelor, formulelor matematice cu diferite culori; • oferirea unui timp suficient pentru vizualizarea graficelor, tabelelor și imaginilor; • crearea unor scenarii în minte pentru informația citită;

imagini, diagrame, grafice. În activitățile de învățare, elevul va folosi expresii ca „văd” cu sensul de „înțeleg”.	zgomotul • uită instrucțiunile verbale • este cititor bun și rapid • preferă să citească, nu să i se citească • uneori găsesc greu cuvintele potrivite	• utilizarea unor instrumente de studiu: hărți, tabele, axa timpului, grafice; • transcrierea informației; • vizualizarea informației scrise
<i>Stil auditiv</i> Dacă elevul preferă acest stil va folosi exprimările „am auzit”, „sună bine această idee”	• învață ascultând conversații sau prezentări • vorbește ritmat, cu sine • este ușor distras de zgomot • își mișcă buzele și spune cuvintele când citește • îi place să învețe cu voce tare • mai bine povestește, decât scrie • este vorbăreț, îi plac discuțiile	• explicarea noilor informații, exprimarea verbală a ideilor; • citirea cu voce tare; • învățarea cu tutori sau într-un grup în care pot să adreseze întrebări, să ofere răspunsuri, să exprime modul de înțelegere a informației orale
<i>Stilul kinestezic</i> Dacă elevul preferă acest stil va învăța	• învață prin manipulare • vrea să încerce obiectele • stă aproape de	• mânguirea obiectelor și uneltelor care trebuie învățate; • aranjarea tabelelor și diagramelor într-o

implicându-se în activități și lucrând în grup. Construiește modele sau manipulează obiecte pentru a-și explica o serie de concepte abstracte.	persoana cu care vorbește • este atent la gesturi și gesticulează el însuși • memorează mergând • nu reține locații geografice decât dacă a fost acolo • utilizează verbe de acțiune • folosește acțiuni ale corpului pentru a demonstra ceea ce a învățat	ordine corectă; • utilizarea unor mișcări, dramatizări, dans, pantomimă sau joc de rol pentru dezvoltarea memoriei de lungă durată; • vorbește și merge în timpul repetării cunoștințelor; • învățarea prin aplicarea în practică a cunoștințelor învățate
---	---	---

2.2. Ce înseamnă centrarea pe elev/subiectul învățării?

Întrebarea din titlul de mai sus ridică unele dificultăți ce decurg, de pe-o parte, din puterea „idolilor pedagogici” și, pe de altă parte, din cea a practicilor educaționale specifice sistemului educațional. Altfel spus, deși se apreciază, de regulă, că elevul este în centrul praxisului formativ, în realitate, lucrurile nu stau deloc astfel. Motivul? Nu știm ce este centrarea pe elev, nu se înțelege semnificația corectă a centrării pe elev, nu se cunosc modalitățile sale de realizare, altfel spus, sunt ignorate. Să analizăm cu atenție următoarea situație:

Arthur Gordon se simțea copleșit de vidul și platitudinea vieții pe care o ducea. În cele din urmă s-a hotărât să consulte un medic. Negăsindu-i nici o suferință de ordin fizic, l-a întrebat dacă e dispus să-i urmeze prescripțiile în decursul unei zile. Aceasta presupunea să-și petreacă a doua zi în locul unde s-a simțit cel mai fericit când era copil, să-și ia ceva de mâncare, dar să nu vorbească, să nu citească, să nu scrie și nici să asculte radio-ul. Apoi i-a scris 4 prescripții, cerându-i să le citească pe rând, la 9, la orele 12, 15 și ultima seara la 18.

În dimineața următoare, Gordon s-a dus pe țărmul mării și a citit prima prescripție: „Ascultă cu atenție!”. Primul gând care i-a trecut prin minte a fost că doctorul este nebun...Dar cum acceptase să-i urmeze ordonanțele, s-a pus pe ascultat. Și în timp ce asculta, i s-au perindat în ochii minții amintiri și impresii din copilărie, în care marea îi sugera răbdare, venerație și conștiința că există o legătură între toate lucrurile. Asculta mereu, auzea sunete, auzea tăcerea, și un adânc sentiment de pace i se așeză în suflet.

La prânz, desfăcu a doua hârtiuță și citi: „Încearcă să te întorci în urmă!”. Să mă întorc la ce? La amintiri din copilărie? Se gândi la trecut, la multe clipe fericite. Încercă să le re trăiască în detaliu. Și pe măsură ce le retrăia, simțea valuri calde năpădindu-i inima.

La ora trei, desfășură a treia prescripție. „Examinează-ți motivațiile!”. Primul impuls a fost unul de apărare. Apoi se gândi la tot ceea ce-și dorea – succes, recunoaștere, siguranță – și toate i se păreau perfect justificate. După un timp simți că poate nu sunt chiar atât de dezirabile pe cât par. Poate că aici se afla motivul pentru care bătea pasul pe loc. Își analiză motivațiile pe rând. Își reaminti fericirea din trecut. Și în cele din urmă găsi răspunsul. „Într-o străfulgerare am înțeles că dacă motivele cuiva sunt greșite, nimic nu poate fi în ordine. Nu are importanță cu ce te ocupi. Atâta timp cât simți că ești util altora, îți faci datoria. Cât nu ești preocupat decât de propriile tale interese, nu ți-o faci cum

trebuie. E o lege tot atât de inexorabilă ca și gravitația!”.

Ultima prescripție nu-i luă mult timp: „Scrie pe nisip tot ce te frământă!”. Scrise câteva cuvinte cu o fărmă de scoică; apoi se întoarse și plecă. Nu mai aruncă nici o privire în urma lui. (St. Covey, 1995)

Despre ce este vorba în text? Ce a descoperit Gordon? Cât de important pentru viața noastră este să medităm la noi, să ne cunoaștem și să acționăm în baza unei motivații explicite și conștientizate? Ce rost au toate acestea dacă suntem profesori? Ce dificultăți pot să apară atunci când nici măcar nu ne gândim că trebuie să ne gândim la ele? „Tratamentul” propus este valabil numai pentru profesor sau el poate fi aplicat cu succes (și trebuie aplicat) și elevilor?

Depășirea acestor stări de fapt impune o definire prealabilă. Propunem ca centrarea pe elev să fie înțeleasă/practicată sub următoarele sensuri:

- *paradigmă* cu impact major în valorificarea maximală a resursei umane și în creșterea calității activității;
- *poziție etică și deontică* ce constă în valorizarea elevului/ subiectului învățării;
- *opțiune strategică* bazată pe capacitatea elevului/ subiectului învățării (empowerment) în procesul educativ;
- *modalitate de abordare a procesului instructiv-educativ* bazată pe nevoile, interesele, aspirațiile și potențialul elevului/ subiectului învățării.

Putem considera astfel centrarea pe elev ca fiind o cale de abordare a procesului instructiv-educativ ce are ca finalitate *valorificarea optimă a elevului ca subiect al învățării*. Centrarea pe elev este o strategie activă, ce necesită construirea în timp real a unei experiențe de învățare pozitivă și semnificativă, într-o relație

democratică, nondirectivă. Aceste precizări antrenează realizarea unei necesare comparații între real și dezirabil, între *ce/cum este elevul?* și *ce/cum am vrea să fie elevul?*

Ce/cum este elevul?	Ce/cum am vrea să fie elevul?
Obiect	Subiect
Produs	Partener
Dirijat	Autonom
Orientat algoritmic/stereotipic	Orientat creativ/euristic
Pasiv	Activ
Indiferent	Responsabil
Unilateral valorizat	Complex valorizat
Nedescoperit, necunoscut	Descoperit, revelat

Corelat cu această nouă opțiune asupra elevului, apar, inevitabil, modificări în statutul profesorilor/formatorilor. Ne putem pune, în mod firesc, întrebări cum ar fi: – Ce roluri mai are educatorul? Unde și cum mai acționează acesta? Se poate pune problema unei modificări reale de statut și rol pentru profesor/formator? Dacă da, ce elemente de statut/rol pierde și ce câștigă? Spre exemplu, rolul de emițător sau furnizor de cunoaștere se transformă, completat fiind cu ipostaza de educator-consilier; astfel, elevul devine beneficiar al serviciilor educative, implicat activ și conștient în propria sa autoformare, într-o cu totul altfel de perspectivă decât până acum. Întreaga suită precedentă de întrebări conturează chestiunea puterii și/sau autorității profesorului. Mai exact, a *tipului de autoritate* a acestuia (normativă, epistemică, socială, morală).

Sarcină de lucru

Încercați să precizați un număr de 5 caracteristici pe care v-ar plăcea să le manifeste profesorii voștri. Apoi, căutați să identificați un număr de 5 caracteristici pe care credeți că viitorii voștri elevi le-ar aprecia la voi, în calitate de profesori. Comparați „portretele” și analizați dacă seturile de valori corespund, respectiv în ce măsură. Ce concluzii desprindeți de aici pentru viitoarea voastră formare didactică ???

Dacă macrosistemul instituțional a conturat relativ profilul viitorilor practicieni în domeniul educației, elevii știu, de regulă, foarte bine cum *nu vor* să fie aceștia, respectiv care sunt acele caracteristici a căror manifestare îi îndepărtează de statutul de „profesor ideal”. Cele mai multe dintre studiile în acest domeniu evidențiază că ele caracterizează profesorul autoritar, centrat pe conținutul disciplinei pe care o predă, lipsit de empatie și înțelegere față de elevi și problemele lor, copleșit de normativitate și obligativitate. Iată de ce se impune înlocuirea acestui stil, prin promovarea unor însușiri și strategii care să asigure cunoașterea, motivarea, implicarea și dezvoltarea personală a elevilor. Încercarea de a sistematiza transformările poate să arate ca mai jos:

Ce poate pierde educatorul?	Ce poate câștigă educatorul?
Poziția centrală în derularea activității didactice	Poziția de partener în derularea activității didactice
Perspectiva de deținător unic al adevărilor absolute, de	Perspectivă diverse ale adevărilor relative, de tip

tip teoretic	experiențial
Caracterul livresc al predării	Caracterul aplicativ și interdisciplinar al predării
Comunicare agresivă/pasivă	Comunicare asertivă
Soluțiile unice, convergente	Soluțiile diverse, divergente
Prestigiul oficial atribuit	Prestigiul dobândit/recunoscut

Este important să reținem faptul că această viziune antagonică este valabilă doar pentru formatorii centrați pe conținutul disciplinei de învățământ pe care o predau sau, și mai rău, autocentrați. Altfel, ea nu reprezintă decât evidențierea unor *transformări obiective*, produse sau pe cale să se producă în reconstruirea autorității educatorului. Pentru a putea conduce cu succes acest proces, ar fi bine ca viitorul sau actualul profesor să se implice conștient, optând pentru varianta avantajoasă dezvoltării elevilor săi, în care prestigiul oficial, ca emanație nediferențiată, impusă de funcție sau statut este înlocuit cu un prestigiu real, generat nu doar de competența sa cognitivă ci și de competențele sale de tip social-relațional, acțional, manageri. Consecvent ideii de pluralism al adevărului, de respectare a valorilor individuale, educatorul renunță la prerogativele sale bazate pe autoritate normativă, transformându-se din educator-emitător al unicului adevăr didactic în educator-consilier, facilitator al autoinstruirii. Concomitent, elevul dobândește puteri și drepturi noi, asumându-și dificile responsabilități în ceea ce privește traseul său educațional. Exemplificăm, cu valoare aplicativă, deosebirea dintre comunicarea pasivă, asertivă și agresivă, ca mecanisme ce intervin, hotărâtor uneori, în relația didactică (Lemeni, G., Miclea, M., 2004, p. 190):

Comunicare pasivă	Comunicare asertivă	Comunicare agresivă
➤ Se evită abordarea problemelor care apar în procesul de promovare și dezvoltare personală (de exemplu, critici, conflicte).	➤ Se discută și se clarifică problemele care apar în procesul de promovare și dezvoltare personală (de exemplu critici, conflicte).	➤ Sunt abordate într-o manieră agresivă și ineficientă dificultățile de promovare și dezvoltare personală (critici, conflicte).
➤ Sunt ignorate drepturile personale în comunicare (de exemplu, dreptul de a fi ascultat, dreptul de a-ți exprima părerea).	➤ Sunt respectate și susținute activ drepturile personale în comunicare (de exemplu, dreptul de a fi ascultat).	➤ Drepturile personale sunt susținute fără a ține cont de drepturile celorlalți (de exemplu, dreptul de a fi ascultat).
➤ Drepturile celorlalți sunt considerate ca fiind mai importante decât drepturile proprii.	➤ Este recunoscută atât importanța drepturilor proprii, cât și a drepturilor celorlalți.	➤ Drepturile personale sunt considerate mai importante decât drepturile celorlalți.
➤ Apare neîncredere în propriile forțe și în eficiența promovării personale.	➤ Se dezvoltă încrederea în propriile forțe și în eficiența promovării personale.	➤ Se dezvoltă comportamente de ostilitate, blamare și acuzare a celorlalți.

În sinteză, *direcțiile* în care ar urma să se manifeste responsabilitatea elevului sunt:

- să *se exprime pe sine* (sincer, curajos, deschis, cu încredere în valoarea sa autentică dincolo de inerentele limitări, în polivalența personalității sale și autenticitatea acesteia, în drepturile și libertățile sale, pe bază de respect acordat celorlalți, în frumusețea și atractivitatea diversității lor);

- să *comune* (adecvat, empatic, asertiv, valorificând limbajul proactiv, autentic, curajos, coerent, tolerant, cu răbdare față de interlocutor și cu atenție față de punctul său de vedere);

- să *participe activ la instruire/autoinstruire*, respectiv, *dezvoltare/ autodezvoltare* (renunțând treptat la ipostaza de comoditate și confort induse de cunoscut, la atitudinea pasivă sau de relativă „neputință”, la solicitarea repetată și nejustificată a sprijinului din partea profesorului sau a unor „algoritmi ai succesului”, verificați într-o perioadă precedentă în practica școlară. Să caute soluții, să colaboreze cu ceilalți, să valorifice experiențe diferite, să continue procesul de instruire și dezvoltare permanent, în afara cadrului instituționalizat, să extindă și valorifice achizițiile realizate, indiferent de tipurile și timpurile activității);

- să *acorde timp pentru instruire și autoinstruire* (din multitudinea opțiunilor de petrecere a timpului să aloce în mod conștient, prin decizie proprie, timp pe care să-l folosească productiv și creativ în scopul instruirii și autoinstruirii, nu prin constrângere, obligativitate sau sancțiune, fără a necesita control din partea adulților);

- să *fie activ în relația cu profesorii săi* (prin dezvoltarea sinelui și implicare deschisă în sarcină, eliminarea falselor

obstacole de tip cognitiv sau afectiv, prin formulare de întrebări și soluții lipsit de complexe și de frica greșelii, prin consolidarea unor relații echilibrate, de implicare și valorizare a colegilor și a celorlalți participanți la procesul formativ) ;

- să ia decizii în ceea ce-l privește, să aleagă (prin implicare în proces în cunoștință de cauză, prin relativa analiză și identificare a efectelor, prin acceptarea posibilității de a greși și a obține rezultate atât așteptate cât și, mai ales, neașteptate, posibil neplăcute, prin angajamentul de a suporta demn consecințele negative ale propriilor decizii).

Câștigul final îl reprezintă raportarea mai adecvată la realitate din perspectiva dimensiunii *trăirii și manifestării libertății personale* spre deosebire de paradigma tradițională, care, în mod corespunzător, îngreuează accesul la libertate și manifestarea acesteia, așa cum se poate vedea mai jos (Cornelius, H.,Faire, S.,1996, p. 124):

TREBUIE FAȚĂ DE PREFER			
EU sunt NEVOIT		EU PREFER	
AUTORITATE		AUTONOMIE	
Acțiunile sunt direcționate de persoane cu autoritate din trecutul sau prezentul meu		Acțiunile au logica lor internă de a fi realizate	
MĂ SUPUN	MĂ RĂZVRĂTESC	DE ACORD	ÎMPOTRIVĂ
RESENTIMENT FRUSTRARE	REZISTENȚĂ VINĂ	ACCEPT CONSECIN- ȚELE	ACCEPT CONSECIN- ȚELE
VREAU SĂ MĂ RĂZBUN		ÎMI ASUM RESPONSABILITATEA	
VICTIMĂ	OPRESOR	DESCOPERIREA LIBERTĂȚII PERSONALE	

2.3. Posibile reticențe în legătură cu strategiile centrării pe elev/ subiectul învățării

Ca orice opțiune strategică, abordarea centrată pe elev presupune o raportare specifică la finalitățile educației, la rolurile profesorului și elevului, la modalitățile de interacțiune în clasă și la metodele, mijloacele și procedeele utilizate. De asemenea, o

abordare particulară a educației, fie ea tradițională sau centrată pe elev, implică oportunități de dezvoltare a acțiunii educative, dar și limitări ale posibilităților acestora. Pentru profesor este esențială înțelegerea implicațiilor multiple, pe diferite planuri, determinate de alegerea unei opțiuni strategice.

În acest context, este firesc să ne întrebăm care sunt principalele dificultăți și limitări ale adoptării unei strategii centrate pe elev. Existența acestor dificultăți este inerentă într-o astfel de abordare, dar ele reprezintă un risc asumat, compensat de beneficiile posibile ale acestei abordări.

Sarcină de lucru

Urmăriți cu atenție conținutul următorului text și încercați să desprindeți semnificația sa pentru evoluția carierei voastre didactice:

Ședeam într-o duminică dimineață liniștit în metrou, alături de alți câțiva pasageri pierduți în gânduri sau care frunzăreau presa. Atmosfera era calmă și pașnică. Dintr-o dată, în stație, au intrat în vagon un bărbat cu copiii lui. Aceștia erau atât de zgomotoși și de agitați, încât climatul s-a schimbat instantaneu. Bărbatul s-a așezat lângă mine și a închis ochii, părând să ignore ce se întâmpla în jurul lui. Copiii țipau, aruncau cu diverse obiecte, smulgeau ziarele din mâinile pasagerilor. Erau insuportabili. Și totuși, omul de lângă mine nu se mișca. Nu-mi venea să cred că își lăsa copiii să se dezlănțuie în halul acela din simplă nesimțire, fără să intervină, fără să-și asume vreo responsabilitate. În culmea iritării dar pe cel mai calm ton cu puțință i-am spus: „domnule, copiii dvs. deranjează pe toată lumea de aici. Nu îi puteți domoli puțin?” Bărbatul își ridică alene privirea, clipi ca prin ceață și spuse încet: „o, aveți deplină dreptate!...ar trebui să intervin... Tocmai ne întoarcem de la spital, unde mama lor a murit în urmă cu un ceas. Mă simt cam pierdut și cred că nici ei

nu mai știu pe ce lume sunt.” Brusc, iritarea mea a dispărut. Simțeam cum se revarsă din mine, valuri, valuri, simpatia și compasiunea: „vai, ce rău îmi pare! Cum s-a întâmplat? Vă pot fi de ajutor?” Totul se schimbase într-o clipă! (după st. Covey, 1995, p. 18-19)

Pornind de la principiul că abordarea centrată pe elev/subiectul învățării aduce cu sine ca acțiune educațională o *experiență construită*, încercăm o sistematizare a *dificultăților și limitărilor* inerente acestora. Ea poate evidenția următoarele aspecte:

1. *dificultatea schimbării de paradigmă/comportament/stil didactic* în ceea ce privește elevul, cunoașterea, abordarea și valorizarea acestuia prin procesul de învățământ la nivelul formatorilor existenți deja în sistem. Aceștia vor manifesta, în anumite limite, o firească rezistență la schimbare, vor asimila doar parțial, formal sau superficial noutatea propusă și vor reuși destul de puțin în procesul de realizare practică a demersului;

2. *inexistența*, în oferta de formare inițială pentru cariera didactică, a unui curs de formare pe problematica *strategiilor centrate pe elev/subiectul învățării*, respectiv a formatorilor pentru domeniul respectiv, astfel încât existența intenției centrării pe elev/subiectul învățării din partea unora dintre studenți ar întâmpina unele restricții de ordin cognitiv, acțional, temporal, soldându-se, de regulă, cu renunțarea la documentare personală și transpunere experimentală în practică;

3. *caracterul inter și transdisciplinar* al acestor strategii determină *complexitatea și relativa dificultate de selecție, structurare și utilizare a lor*. Pe de-o parte, ele se constituie la întâlnirea unor achiziții precedente realizate pe întregul traseu al formării pentru cariera didactică, din perimetrul tuturor disciplinelor studiate, ceea ce poate produce apariția dar și aparența unor

elemente de redundanță. Pe de altă parte, ele vor asigura, în mod firesc, o binevenită sinteză a acestora, oferind formatorilor o perspectivă proaspătă asupra plasării efective a elevului în centrul învățării, respectiv asupra mecanismelor de realizare a acestui deziderat;

4. caracterul dinamic și flexibil al pregătirii educative a profesorilor este stimulat maximal, prin *abordări metodologice mai complexe, interdisciplinare, mai exigente* în raport cu dezvoltarea fiecărui elev și *mai pertinente* din punct de vedere psihopedagogic, de o natură „altfel” decât cea cunoscută, de regulă, în timpul formării inițiale;

5. *multitudinea de deschideri oferite de tematică* este productivă, dar poate fi, în același timp, și contraproductivă, generând derută în rândul formatorilor, insuficientă clarificare asupra a ceea ce se intenționează și, mai ales, asupra lui „cum?” se poate realiza;

6. *diversitatea strategiilor posibil de utilizat*, cu zone de raportare teoretică diferite dar interdependente (venind dinspre psihologie, pedagogie, consiliere, managementul clasei de elevi) generează atât o binevenită diversitate în plan acțional, dar și un grad relativ sporit de subiectivism al intervenției formative. Dacă ele nu abdică de la principiul centrării pe elev/subiectul învățării și asigurării dezvoltării sale personale superioare, zona de dificultate (a alegerii și utilizării) este redusă la minim;

7. *specificul strategiilor centrate pe elev* generează *dificultăți de ordin organizatoric* (*spațial*: unde vom lucra, ce schimbări presupune – dacă presupune – organizarea locului desfășurării activității față de varianta tradițională; *temporal*: cum trebuie organizată și desfășurată integrarea acestor strategii în procesul de învățământ, știut fiind că ele sunt cronofage; *curricular*: dileme asupra modului de parcurgere a programei școlare, ritmul optim al acesteia, modalitățile de folosire a suporturilor curriculare sau a

altor auxiliare, relația dintre rolul educativ al profesorului la ora de specialitate și în cadrul consilierii; *relațional*: dacă și în ce măsura actualii profesori din sistem (și viitorii, implicit) sunt dispuși la construirea unui alt tip de relație cu elevii lor, bazată pe: cunoaștere și autocunoaștere; creștere a gradului de autonomie a elevului (Ce este? Cum și în ce se manifestă?); nondirectivitate și stimulare sporită a creativității acestuia; implicare superioară a elevilor în rezolvarea sarcinilor și problemelor prin delegarea relativă a responsabilității de la profesor către elev (Ce este? Cum și în ce se manifestă?), comunicare asertivă și negociere, ascultare activă și empatică, gândire critică și reflexivă; *managerial*: cum trebuie și poate fi organizat procesul de învățământ pe clase și lecții în efectivele stabilite prin lege în sistemul nostru de învățământ pentru a asigura centrarea pe elev/subiectul învățării; ce mai înseamnă și cum se poate asigura accesul egal la învățătură și egalitatea șanselor în acest context.

De meditat:

Imaginați-vă că sunteți elev în ultimul an de liceu și aveți un profesor proaspăt absolvent de facultate în domeniul x. Întocmiți o listă cu 5 deosebiri semnificative pe care credeți că s-ar putea să le identificați între strategiile de lucru utilizate de fostul profesor de specialitate, tocmai pensionat, și cele pe care vă așteptați să le folosească noul profesor, de-abia sosit. Cât de diferite vă așteptați să fie acestea? V-ați gândit vreodată că în mod firesc, cu trecerea timpului, și voi, în calitate de viitori profesori s-ar putea să vă apropiați de caracteristicile pe care le-ați descris mai sus? Identificați cel puțin 3 elemente care credeți că v-ar putea ajuta în „lupta” cu timpul, cu dificultățile profesiei și cu rutina!

2.4. Diferențiere și personalizare

Atunci când, în 1998, Carmen Crețu își exprima punctul de vedere cu privire la filosofia schimbării și la filosofia educației diferențiate și personalizate, vântul acestora de-abia începuse să afecteze, la nivel global, sistemul și procesul nostru de învățământ, iar în ceea ce-i privește pe mare parte dintre agenții săi, aceștia se aflau de-abia în faza incipientă a conștientizării unor astfel de probleme și, mai ales, a impactului lor pe termen mediu și lung asupra sistemului și beneficiarilor săi, asupra mentalităților și politicilor educaționale, de asemenea. Enumerăm câteva dintre *ideile-reper* ale studiului, considerate utile din perspectiva abordării pe care o propunem (Crețu, C., 1998, p. 14-15):

Filosofia schimbării – Repere

1. Schimbarea este un proces, nu un eveniment. Mulți profesori privesc „schimbarea” ca pe un reflex imediat la o prevedere legislativă, la o decizie administrativă sau de introducere a unui experiment. Experiența (...) demonstrează că semnele certe ale schimbării apar la intervale de la 3 la 5 ani;

2. Schimbarea este desăvârșită de indivizi, nu de instituții. Pentru ca școala să se schimbe, trebuie să se schimbe educatorii din școală, prin dezvoltarea deprinderilor și abilităților de provocare și menținere a schimbării;

3. Schimbarea este o experiență individuală de profunzime. De obicei (...) atenția este focalizată pe aspectele materiale, financiare, de procedură și, doar în plan secund, pe atitudinile, motivațiile, emoțiile și sentimentele educatorilor implicați. Acestea (...) pot juca un rol determinant în succesul sau eșecul unui proiect de schimbare;

4. Practicarea schimbării provoacă atașament și determină competențe tot mai mari referitoare la însuși procesul respectiv de schimbare;

Filosofia educației diferențiate și personalizate – Repere

1. Dreptul de a fi diferit sau dreptul la diversitate este un drept fundamental al omului;

2. În activitatea de învățare, între elevi există diferențe semnificative de ritm, volum, profunzime și stil;

3. Egalitatea șanselor la educație trebuie să se instituie prin recunoașterea și respectarea diferențelor de capacitate înăscută și dobândită;

4. Egalitatea accesului la educație nu înseamnă școală unică pentru toți, ci școală adaptată posibilităților aptitudinale și nevoilor fiecăruia.

Dintr-o perspectivă asemănătoare, centrarea pe elev/subiectul învățării, mult postulată și puțin realizată, se vede obligată să procedeze cel puțin la reamintirea acestor repere de ordin general filosofic pentru a întemeia un demers acceptat, realizabil și cu șanse efective de a produce rezultatele scontate. *Reforma învățământului* este gândită ca un demers complex care să așeze în centrul său ca principal beneficiar elevul, înțeles într-o perspectivă mai generoasă și optimistă, ca fiind cu adevărat, în fiecare caz în parte, o personalitate, superior capabil de implicare, responsabilizare, dezvoltare. Evidențiem câteva dintre *principiile* care fundamentează un mod de proiectare și realizare a *educației diferențiate și personalizate* (Curriculum Național pentru învățământul obligatoriu. Cadru de referință, 1998, p. 15-16):

1. Curriculum-ul trebuie să-i ajute pe elevi să-și descopere disponibilitățile și să le valorifice la maximum în folosul lor și al societății;
2. Elevii învață în stiluri diferite și în ritmuri diferite;
3. Profesorii trebuie să descopere și să stimuleze aptitudinile și interesele elevilor;
4. Evaluarea trebuie să-i conducă pe elevi la o autoapreciere corectă și la îmbunătățirea continuă a performanțelor.

Sarcină de lucru

Încercați să vă reamintiți ce înseamnă curriculum în sens larg. După aceasta, găsiți cel puțin două modificări ce s-ar putea aduce la nivelul fiecărui element al acestuia din perspectiva unei abordări diferențiate și personalizate.

Așa cum se poate observa cu ușurință, *educația diferențiată și personalizată* presupune o abordare completă, din perspectiva curriculum-ului în sens larg, cu toate componentele și interacțiunile dintre acestea.

a) Se va vorbi, ca atare, de un cadru general favorabil al formulării obiectivelor cadru/de referință, respectiv competențelor generale/specifice din perspectiva particularităților de microgrup și individuale. Finalitatea generală a programelor educaționale diferențiate și personalizate este adaptarea curriculum-ului la posibilitățile și nevoile specifice elevilor țintă (Crețu, C., 1998, p. 64) (superior dotați, supra mediu dotați, mediu dotați, dotați, cu nevoi speciale). Iar Legea învățământului (art. 5 (2) prevede această posibilitate: „statul promovează principiile învățământului democratic și garantează *dreptul la educație diferențiată*, pe baza pluralismului educațional”.

b) Organizarea diferențiată sau personalizată a conținuturilor „vizează adaptarea procesului instructiv-educativ la posibilitățile aptitudinale, la nivelul intereselor cognitive, la ritmul și stilul de învățare al elevului” (Carmen Crețu, 1998, p. 66). Aceeași sursă permite realizarea unei perspective comparative între modul în care este abordată diferențierea experienței de învățare din punct de vedere al profesorului și al elevului (idem):

Direcțiile diferențierii experienței de învățare făcută de către profesor	Aspectele diferențierii experienței de învățare din perspectiva elevului
➤ conținuturi ➤ metode de predare-învățare ➤ mediu psihologic ➤ standarde de performanță	➤ extensiunea cunoștințelor ➤ profunzimea înțelegerii ➤ ritmul ➤ stilul de învățare (creativ, reproductiv, investigativ)

c) Strategiile didactice pot fi diferențiate și personalizate pentru că, în esență, toate componentele lor structurale, dar mai ales nenumăratele combinații ale acestora au/pot avea valențe în dezvoltarea elementelor de specificitate ale personalității elevilor. Sunt utilizate, date fiind rezultatele lor recunoscute, *strategiile de tip euristic*, constituite în jurul metodelor problematizării, studiului de caz, proiectului, experiențelor general-exploratorii, metodelor și tehnicilor specifice stimulării creativității, organizării pe grupe mici și omogene din punct de vedere al unor indicatori psihopedagogici, organizării activității pe grupuri de antrenament.

d) Evaluarea însăși, criteriile de evaluare vor fi specifice fiecărui program instructiv-educativ, în contextul configurat de

finalitățile generice. De exemplu, pentru elevii cu aptitudini înalte, criteriile de evaluare se vor concentra (apud Carmen Crețu, 1998):

- mai mult pe progresul individual decât clasamente în cadrul grupei (ceea ce poate fi valorificat foarte bine în toate contextele centrării pe elev – n.n.);

- mai mult pe originalitatea de expresie, decât pe conformarea la standardele de formă în expresie;

- mai mult pe procesul de asimilare a cunoștințelor și pe procesul de dezvoltare aptitudinală, decât pe produs.

Autoarea menționată demonstrează că pentru evaluarea progra-melor speciale pentru elevii dotați, este bine ca evaluarea să se completeze cu instrumente specifice, pentru cadre didactice, părinți, elevi și reprezentanți ai comunității locale implicați în program (pentru exemplificarea unor asemenea instrumente, vezi Carmen Crețu, 1998, p. 99-110). Rezultă că adoptarea strategiilor de tratare diferențiată și personalizată a elevilor, atât sub raportul nivelului exigențelor conținutului instruirii, cât și al modalităților de instruire se bazează în mod fundamental pe cunoașterea particularităților psihofizice ale elevilor.

Din aceasta perspectivă, reușita/nereușita școlară se prezintă ca o stare relativă în raport cu exigențele normelor școlare. Un asemenea punct de vedere relevă *necesitatea punerii de acord a solicitărilor școlii cu capacitățile de învățare ale elevilor*, precum și de adaptare a acestora la activitatea școlară. În acest sens, obținerea succesului școlar presupune, din perspectiva consilierii psihopedagogice (Silvia Crăciunoiu, 2006), o *adaptare cu dublu sens*: pe de o parte a copilului la activitatea școlară, iar pe de altă parte a școlii la factorii interni ai acestuia. Această relație constituie temeiul aprecierii multor autori potrivit căreia *insuccesul școlar indică mai degrabă "inadaptarea" școlii la elev decât eșecul acestuia în fața cerințelor școlii*.

Definirea strategiei de prevenire/combateră a insuccesului școlar implică și o altă determinare. Eșecul școlar apare, cu excepția unor situații grave, nu ca fenomen general, cuprinzând grupuri mai mari de elevi (componenții unei școli sau ai unei clase), ci privește, de regulă, anumiți subiecți, este un *fenomen școlar preponderent individual*. În consecință, prevenirea și combaterea eșecului presupune cunoașterea formei concrete de manifestare și a cauzelor specifice care l-au generat. În acest sens, profesorii trebuie să-i asigure elevului cadrul social adecvat (școală, clasă, cerc) pentru *dezvoltarea diferențiată până la individualizare* prin descoperirea și cultivarea aptitudinilor personale, a trăsăturilor caracteristice proprii, a unui stil cognitiv individual, a unui ritm de învățare și dezvoltare adaptat fiecăruia.

Această concepție este confirmată și susținută și din perspectivă psihologică: "subiectul se individualizează prin comportament și activitatea sa, prin reactivitatea și stilul său" (Paul Popescu Neveanu, 1978, p. 347). În domeniul educației, individualizarea semnifică adaptarea influențelor și a strategiilor la specificul individual al fiecărui beneficiar, la posibilitățile și trebuințele sale printr-o dezvoltare completă și echilibrată. Conform principiului didactic al individualizării, educația trebuie să pornească de la diferențele cantitative și calitative dintre tinerii de aceeași vârstă, generate de unicitatea personalității lor. Se preconizează că în locul unei atitudini nivelatoare și egalizatoare trebuie să se procedeze la *diferențierea activităților fundamentale* (jocul, învățătura, munca, creația) potrivit particularităților individuale și la acomodarea instruirii la posibilitățile psihofizice de asimilare ale fiecărui copil sau tânăr. Perspectiva individuală pornește de la următoarele ipoteze: un copil sau un grup de copii poate fi identificat ca special; acest copil (grup) are nevoia de predare-învățare individualizată ca răspuns la problemele identificate; este bine ca să învețe împreună

și separat de ceilalți copii; fiecare are nevoie de atenție, iar dificultățile determinate de tulburări ale învățării se pot rezolva împreună în clasă prin contribuția tuturor resurselor. De asemenea, învățarea este mult mai plăcută și mai eficientă dacă în clasa de elevi: se folosește învățarea în interacțiune; se negociază obiectivele învățării; se demonstrează, se aplică și apoi se analizează reacțiile; se realizează o evaluare permanentă ca răspuns al învățării; se asigură sprijin pentru profesor și pentru elevi. Antrenarea unor strategii de sprijinire a învățării în clasă este deosebit de importantă pentru dezvoltarea unui program de învățare eficient. Cele mai utile metode și tehnici sunt: climatul social favorabil; cunoașterea comportamentelor de învățare tipice fiecărui elev; învățarea în perechi; învățarea de la copil la copil; echipa sau cuplul de profesori în predare; părinții ca parteneri; îmbunătățirea formelor de comunicare cu alți profesioniști din afara școlii; perfecționarea continuă a școlii, a practicii profesorilor și a formelor de învățare (Silvia Crăciunoiu, 2006).

De meditat:

Încercați să verificați în ce măsură intuiți ce modificări ale curriculum-ului ar trebui să introduceți în cazul în care ați avea în colectivul de elevi al unei clase 2 elevi cu nevoi speciale, prin raportare la disciplina de învățământ pe care urmează să o predați.

Se poate concluziona (vezi și capitolul "Opțiuni strategice în proiectarea și realizarea activităților centrate pe elev" din acest volum) că o activitate educațională este centrată pe elev dacă satisface cumulativ următoarele *cerințe*:

- se bazează pe caracteristicile personale ale elevilor;

- are ca scop dezvoltarea de competențe (obiectiv principal) și transmiterea de conținuturi specifice (obiectiv secundar);
- implică efectiv elevul în planificarea, executarea și evaluarea ei;
- constituie o experiență de învățare pozitivă;
- permite transferul de experiență la altă situație educațională.

Analizând comparativ concepția tradițională asupra activității instructiv-educative și cea asupra activității diferențiate, inclusiv a celei centrate pe elev/subiectul învățării, în scopul evidențierii impactului celei din urmă asupra dezvoltării elevului în raport cu propriul potențial, este semnalată diferența dintre acestea (Adriana Rotaru, 2002):

Activitatea în stil tradițional	Activitatea diferențiată
• Diferențele între elevi sunt mascate; se acționează asupra lor doar când devin problematice; • Interesele copilului sunt rar apelate ; • Domină activitatea cu întreaga clasă.	• Diferențele între elevi sunt studiate și acceptate ca bază de pornire în demersul instructiv-educativ; • Elevii sunt ghidați în sensul propriilor interese și al alegerilor ghidate de acestea; • Se folosesc forme diferite de organizare a activității: pe grupe, în echipe, frontal sau individual.
• Timpul este inflexibil.	• Timpul este flexibil, în funcție de nevoile elevilor.
• Sunt admise interpretările unice ale ideilor și evenimentelor.	• Sunt admise, chiar se caută perspective multiple asupra evenimentelor și ideilor.

• Cadrul didactic direcționează comportamentul elevilor.	• Cadrul didactic facilitează activitatea independentă a elevilor.
• Cadrul didactic rezolvă problemele clasei sale.	• Elevii se ajută între ei, asistați în rezolvarea problemelor.
• Cadrul didactic planifică secvențele, obiectivele instruirii, furnizează standardele de evaluare a activității.	• Elevii acționează împreună cu profesorii pentru a stabili obiective și criterii de evaluare.
• Respectă CE trebuie învățat.	• Respect pentru CINE învață.

Se observă că tot mai des tindem către o școală în care elevii să devină capabili să își asume *responsabilitatea* dobândirii competențelor, profesorul devenind un *organizator al experiențelor de învățare*. În acest sens, el își asumă sarcini suplimentare în generarea unui climat de încredere în posibilitățile elevilor, în diminuarea complexului de inferioritate al multora dintre ei și, de asemenea, în combaterea algoritmilor de uniformizare a condițiilor de învățare și dezvoltare pentru elevii capabili de performanțe superioare. Stimularea creativității acestora, încurajarea lor permanentă, teme variate la nivelul conținuturilor și metodologiei, crearea unui context favorabil gândirii independente, asocierii libere a ideilor, dezvoltarea capacității de argumentare, motivare pentru alegerile făcute sunt câteva direcții importante de acțiune. În felul acesta ar putea fi depășite prejudecățile care împiedică instaurarea în școală a unui climat favorabil creativității:

- cultul elevului mediu după care dascălul își reglează demersul său didactic;

- obsesia exagerată a profesorului pentru programă;
- neacceptarea achizițiilor moderne în materie de tehnologie didactică;
- tratarea notelor ca indicatori pentru toate virtuțile probate de elevi (Anca Munteanu, 1994, p. 126-127).

Sarcină de lucru

Analizați comparativ cuplul de perspective (paradigma tradițională asupra instruirii - centrată pe informație - și paradigma experiențială - centrată pe experiența subiectivă a elevului) cu cele două tipuri de concepere a activității (în stil tradițional și în mod diferențiat). Identificați puncte de convergență între acestea. Optați argumentat pentru un punct de vedere !

2.5. De la cunoștințe la competențe

Întreaga analiză efectuată anterior conduce către concluzia că, în contextul educației contemporane, una dintre preocupările sale de acută actualitate o reprezintă găsirea a cel puțin două răspunsuri pertinente la numeroasele preocupări ale agenților formării: care trebuie să fie *achizițiile finale* ale cursanților și care sunt *căile* pe cale acestea prind viață și devin permanente? În timp ce prima întrebare vizează, în egală măsură, conținutul învățământului și finalitățile acestuia, cealaltă se raportează direct la metodologia procesului formativ. Strategiile centrate pe elev/subiectul învățării reprezintă o parte a răspunsului la a doua întrebare, în timp ce la prima ne vom referi în continuare.

În mod tradițional, *cunoștințele* au fost considerate, secole de-a rândul, tipul de achiziție fundamentală, esențială, necesară și suficientă pentru a asigura succesul oricărui tip de program de

pregătire și oricărei vârste a beneficiarilor. Raționamentul de susținere a unui asemenea punct de vedere viza dimensiunea epistemică și cantitativă a conținuturilor (cu cât cunoștințe mai multe și mai corecte, cu atât performanțe superioare). Infaibilitatea acestei perspective era asigurată de caracterul științific al cunoștințelor și de autoritatea gnoseologică indubitabilă a profesorilor.

Viziunea din ce în ce mai pragmatică asupra educației și accentuarea interdependențelor dintre lumea școlii și lumea muncii au produs, într-un ritm din ce în ce mai accentuat, modificări succesive în răspunsul la prima întrebare. S-a diminuat treptat, mai întâi ca relevanță și importanță, iar apoi și cantitativ, rolul cunoștințelor în favoarea unor achiziții considerate inițial, complementare acestora: priceperi și deprinderi (care schimbă centrarea învățământului de pe dimensiunea teoretică pe cea practică). Apoi, acestea au început a fi susținute tot mai puternic de impactul atitudinilor, valorilor și comportamentelor (oferind, de această dată, înțâietate axiologicului), pentru ca din anii '90, sub influența organismelor de afaceri și patronale, să se discute tot mai serios, până la a deveni certitudine, despre *competențe*, ca un tip de achiziție tot mai dezirabilă și capabilă să dea măsura exactă asupra performanțelor.

Despre „*abordarea prin competențe*”, Ph. Perrenoud afirma că aceasta este o consecință a nereușitelor reformelor succesive ale sistemelor educative, care nu au adus rezultatele scontate. Solicitățile legate de pregătirea profesională și piața muncii necesitau noi cuvinte-cheie pentru noi provocări; chiar dacă limbajul era nou, abordarea prin competențe răspundea la o veche dar adevărată problemă a școlii (Perrenoud, Ph., 1997). Aceasta nu înseamnă renunțarea la cunoștințe sau o schimbare esențială a conținuturilor ci o altă abordare a lor, mai pragmatică, mai aplicativă, prin transpunerea lor funcțională în practică. Nu este

vorba de o mică „revoluție culturală” ci de o normală evoluție a formării conștiente pentru piața muncii, punând accent pe acțiune, training, formare, exersare, adică de învățare prin acțiune (Chirea, V-G, p. 7). Celebrul „learning by doing” rămâne actual, pe un plan superior al integrării și valorificării achizițiilor subiectului.

Raportul pentru UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI (Delors, J., 2000) analizează misiunea educației în relație cu problematica lumii contemporane și propune o *regrupare* a principalelor achiziții ale tânărului din noul mileniu, concretizată în 4 piloni, respectiv 4 *categorii de metacompetențe*: a învăța să știi; a învăța să faci; a învăța să trăiești împreună cu ceilalți; a învăța să fii (și să devii). Idealul nostru educațional „prezice”, la rândul său, formarea unei *personalități autonome, creative, dezvoltate în funcție de potențialul fiecăruia*, în condițiile în care școala românească rămâne, încă, aservită informativului. Răsturnarea triadei finalităților (Văideanu, G., 1986), deși există într-un mod diluat în documentele Consiliului Național pentru Curriculum, nu este realizată practic. Aceasta în contextul în care sunt prefigurate categorii clare de finalități atât pentru învățământul obligatoriu cât și pentru cel liceal.

Sarcină de lucru

Identificați pe durata propriilor studii aspecte legate de diferitele perspective asupra achizițiilor finale ale formării. Care punct de vedere considerați că predomină în învățământul românesc actual ? Argumentați !

În acord cu aceste tendințe, Consiliul Național pentru Curriculum, prin materialele suport pe care le-a elaborat, propune interpretarea *rezultatelor* elevilor de liceu ca *performanțe*, înțelese în termeni de *competențe și capacități*. Dacă, până la nivelul clasei

a-IX-a, programele sunt centrate pe obiective, cele proprii claselor X-XII sunt centrate pe competențe, valori și atitudini (corelate cu nivelul atins în dezvoltarea psihologică a elevilor, cu vârsta acestora, cu necesitatea sporirii nivelului calitativ și funcțional al achizițiilor finale).

Cuvântul „competență” face parte din categoria termenilor care deși se impun rapid (pentru că exprimă o realitate cvasiunanim recunoscută și acceptată ca necesară), necesită o analiză profundă (dată fiind complexitatea sa structurală și dificultatea formării sale). Cu atât mai mult acest lucru se impune în științele educației, unde a generat, de la bun început, incertitudini lexicale și controversate (Chirea, V-G.).

Competența reprezintă un rezultat complex structural, realizat pe termen lung (semestru, an de studiu, ciclu curricular). Natura sa își identifică specificul la confluența dintre un sistem de cunoștințe și deprinderi care, în unitatea și interacțiunea lor conferă posesorului posibilitatea de a identifica și rezolva în contexte diferite probleme caracteristice unui domeniu la parametri calitativi superiori (competența de comunicare, de organizare, de decizie) (Cojocariu, V., 2004). În sensul strict al cuvântului, prin competență unii autori desemnează „un amestec specific fiecărui individ de îndemânare dobândită prin pregătire tehnică și vocațională, de comportament social, de spirit de echipă, de inițiativă și capacitate de asumare a responsabilităților” (J. Delors, p. 72). Alții prefigurează mai exact structura competenței, apreciind că ea „implică complexe integrate de cunoștințe, abilități, capacități și atitudini, care conferă celui ce o posedă dreptul de a spune: știu să fac acest lucru” (Chirea, V-G., p. 1).

După Gerard și Roegiers competența exprimă un *ansamblu integrat de capacități* care permite - într-o manieră spontană - de a fi stăpân pe o situație și de a răspunde la ea mai mult sau mai puțin

pertinent (apud 9). Această definiție reconfirmă punctele de vedere precizate anterior, faptul că o competență nu există decât în prezența unei situații determinate, prin *integrarea diferitelor capacități*, constituite la rândul lor din cunoștințe și din abilități (*savoir-faire*). Aceste trei elemente sunt indispensabile pentru a constitui competența. De exemplu, pentru a putea “conduce un automobil pe un traseu”, se poate întâmpla ca un individ să fi achiziționat multiplele capacități necesare (a schimba viteza, a frâna, a evalua o distanță), dar să nu aibă competența necesară, în cazul în care aceste capacități nu sunt integrate. Dacă îi lipsește una din capacitățile cerute, el, de asemenea, va fi incompetent. În sfârșit, el poate să se manifeste competent într-o situație (conducere în condiții normale), dar să nu fie competent în altă situație (conducere pe timp de ninsoare) (*idem*). Pedagogii belgieni amintiți susțin, pe acest temei, că un învățământ orientat spre *formarea competențelor*, și nu doar spre simpla juxtapunere a capacităților, este o condiție necesară pentru a aplica o *pedagogie a integrării*. O astfel de pedagogie are ambiția de a-l înarma cât mai bine pe cel care învață, pentru ca el să poată fi stăpân pe situațiile cu care s-ar putea confrunta în viața profesională și personală. Pentru aceasta, pedagogia integrării vizează *patru obiective*:

- a da sens învățării, plasând-o într-un context semnificativ pentru elev și în relație cu situații concrete pe care acesta le va întâlni mai târziu sau care au pentru el sens;
- a distinge esențialul de ceea ce este mai puțin important, insistând asupra momentelor de învățare care sunt importante, fie de aceea că sunt utile în viața cotidiană, fie pentru că ele constituie fundamentul învățării ulterioare;
- a învăța să utilizezi cunoștințele în situație, și a nu se limita la umplerea capului elevului cu diverse cunoștințe, ci a viza, de asemenea, stabilirea legăturii între aceste cunoștințe și valori, sau

finalități ale învățării, cum ar fi, de exemplu, a face ca elevul să devină un cetățean responsabil, un lucrător competent, o ființă independentă;

- a stabili legături între diferitele noțiuni studiate, căutând prin aceasta răspunsul la una din marile probleme ale societății noastre, care constă în garantarea pentru fiecare elev a mobilizării în mod real a cunoștințelor și competențelor sale pentru a-i permite să rezolve în mod util o situație cu care se confruntă, a-i permite să facă față unei dificultăți neprevăzute, unei situații nemaiîntâlnite vreodată (Gerard și Roegiers, p. 1).

G. Squirrell (1995, p. 52) descrie și exemplifică care este drumul formării competenței de a construi și urma un plan individual de acțiune, cu rol semnificativ în autocunoaștere și autodezvoltare. Acesta include, într-un ciclu al devenirii, următoarele etape:

1) *inventarul sinelui* (Care sunt punctele mele tari? Dar punctele slabe? Ce ar trebui să fac pentru a le îmbunătăți? Ce mi-ar place să fac în continuare? Ce mă motivează? Ce este important pentru mine? Care sunt valorile mele?);

2) *formularea unei intenții* (Aș vrea să....)

3) *planificarea* (Am nevoie de ...Aș vrea să fac aceasta cu...Aș avea nevoie de ajutor de la... Care sunt costurile și consecințele a ceea ce vreau să fac, pentru mine și pentru ceilalți? Există alte căi de a face ceea ce vreau să fac?)

4) *stabilirea ținutelor* (Planul meu poate fi acum scris. Aș putea realiza o parte a lui până la... Fixează pași mici de lucru și fixează date limită. Stabilește cum vei putea măsura propriile progrese înregistrate)

5) *acțiunea propriu zisă de realizare*

6) *analiza* (Ce am stabilit că trebuia făcut? Cât de mult am făcut? Ce m-a ajutat în acțiunea mea? Care au fost efectele a ceea ce am făcut pentru mine și pentru ceilalți? Ce am învățat făcând

aceasta? Mai vreau încă să o fac? De ce?/De ce nu? De ce alte ținte și termene am nevoie?)

- 7) *fixarea unor noi ținte*, dacă se impune;
- 8) *acțiunea reluată*;
- 9) *reanalizarea acțiunii*
- 10) *stabilirea de noi ținte*, ș.a.m.d.

De meditat:

Abordați competența prezentată mai sus din perspectiva principiilor pedagogiei integrării și încercați să demonstrați în ce măsură acestea se respectă în situația dată. Credeți că elementele numerotate de la 1 la 10 pot fi interpretate, dintr-o altă perspectivă, ca reprezentând capacități integrate competenței exemplificate? Argumentați răspunsul!

Dat fiind permanentul feed-back dintre lumea muncii și lumea școlii, competențele absolvenților sunt indicii ale realizării la un anumit *nivel de calitate* a activităților complexe solicitate de un anumit loc de muncă. Din această perspectivă, competența reprezintă „capacitatea de a aplica, transforma și combina cunoștințe și deprinderi în situații și în medii de muncă diverse, pentru a realiza activitățile cerute la locul de muncă la *nivelul calitativ* specificat de standardele ocupaționale” (apud Iosifescu, Ș., 2000, p. 12). Așa se explică interesul în creștere acordat de majoritatea sistemelor de învățământ *recunoașterii, validării și certificării competențelor (RVC)*, mecanisme ce devin o cale privilegiată spre o societate a includerii, care ține cont de *valoarea și nevoile individului* (Dragotă, F., Popescu, S, 2004).

În concluzie, se poate aprecia că delimitările conceptuale asupra termenului de competență evidențiază următoarele *aspecte comune* (Chirea, V-G., p.2):

- competențele nu sunt ele însele cunoștințe, deprinderi, atitudini sau capacități dar ele mobilizează, *integrează* astfel de resurse;

- această mobilizare nu este pertinentă decât *într-o situație*, fiecare situație fiind particulară, distinctă;

- exersarea competențelor se face prin *operații mentale complexe*, susținute de scheme de gândire, ceea ce permite realizarea unei activități relativ adaptate la situația respectivă;

- competențele profesionale se construiesc în *formarea profesională*, la nivelul practicii cotidiene a unui specialist, în situații concrete de muncă.

Ceea ce numim generic „competență” delimitează, și în științele educației, un *construct*, un *model complex*, modelabil și remodelabil, un ansamblu integrator, cu mai multe *dimensiuni* (Chirea, V-G., p. 3):

- *socio-afectivă* - care privește elementele stimulative și susținătoare în realizarea sarcinii;

- *cognitivă* - care valorifică cunoștințele pe care subiectul trebuie să le mobilizeze;

- *de transfer* - ce apelează la capacitățile de recunoaștere de către subiect a elementelor necesare pentru rezolvarea problemei și aplicarea lor eficientă.

Capacitatea este aspectul vizibil al competenței „abilitatea demonstrată sau potențială a subiectului de a putea acționa, gândi, simți sau deveni” (Neacșu, I., p.297). Dicționarul de psihologie amintit (Popescu-Neveanu, P., p. 98) precizează termenul ca fiind „un sistem de însușiri funcționale și operaționale în uniune cu deprinderile, cunoștințele și experiența necesară, care duc la acțiuni eficiente și de performanță”, ceea ce permite

evidențierea corelațiilor verticale dintre competențe și capacități cât și raportul lor cu performanțele școlare.

În acest spirit programele școlare din sistemul nostru de învățământ evidențiază 3 tipuri de competențe :

1. *competențe generale* (pe obiect de studiu, cu mare grad de generalitate și complexitate);

2. *competențe specifice* (pe obiect de studiu, se formează pe durata unui an școlar, deduse din cele generale, înțelese ca etape în dobândirea acestora);

3. *competențe derivate* (pe obiect de studiu, se formează într-o activitate didactică sau parte a acesteia, se concretizează din cele specifice).

Sarcină de lucru

Identificați și particularizați în cadrul unei programe școlare pentru liceu la disciplinele din specialitatea voastră cele trei categorii de competențe menționate anterior. Pentru câte una din fiecare categorie selectați categorii de cunoștințe, deprinderi, abilități și atitudini integrabile acestora.

Profilul de formare al absolventului de învățământ obligatoriu (27) reprezintă o componentă reglatoare a Curriculumului național. Acesta descrie așteptările față de absolvenții învățământului obligatoriu și se fundamentează pe cerințele sociale exprimate în legi și în alte documente de politică educațională, precum și pe caracteristicile psihopedagogice ale elevilor. Portretul, în liniile sale de forță, nu reprezintă un ideal de neatins, ci o schiță posibil realizabilă. Pentru a-i depăși statica, practicienii din învățământ au posibilitatea să transpună schița din documente în trăsăturile absolventului real al învățământului obligatoriu. *Capacitățile, atitudinile și valorile* vizate de profilul de formare au un caracter transdisciplinar și definesc rezultatele învățării

urmărite prin aplicarea noului curriculum. Modul în care este orientat și conceput procesul de învățare contemporan trebuie să susțină tot mai serios o *răsturnare semnificativă de finalități, respectiv trecerea de la cunoștințe la capacități*, una dintre căile cele mai eficiente pentru a asigura continuarea și transformarea unei *reușite școlare reale* (prea adesea confundată cu asimilarea masivă de conținuturi) într-o autentică *reușită socială*. În esență, achizițiile așteptate ale tinerilor absolvenți ar urma să se concretizeze într-un *sistem de capacități și competențe* care se regăsesc, în sinteză, pe următoarele dimensiuni: să manifeste gândire creatoare, să utilizeze diferite modalități de comunicare în situații reale, să înțeleagă sensul apartenenței la diverse tipuri de comunități, să demonstreze capacitate de adaptare la situații diferite, să contribuie la construirea unei vieți de calitate, să înțeleagă și să utilizeze tehnologiile în mod adecvat, să-și dezvolte capacitățile de investigare și să-și valorizeze propria experiență, să-și construiască un set de valori individuale și sociale și să-și orienteze comportamentul și cariera în funcție de acestea (idem).

Sarcină de lucru

Care credeți că este relația între capacitățile și competențele incluse profilului obligatoriu de formare și așteptările generice față de viitorul cetățean al Europei, sistematizate în raportul către Unesco al comisiei internaționale pentru educație în secolul XXI?

În termeni asemănători este pusă problema și pentru *finalitățile liceului*. Acesta trebuie să asigure adolescentului formarea capacității de a formula și rezolva probleme pe baza relaționării cunoștințelor, valorizarea propriilor experiențe, dezvoltarea capacității de integrare în grupuri socio-culturale diverse, dezvoltarea competențelor funcționale esențiale, cultivarea expresivității și sensibilității, formarea autonomiei morale. În contextul asumării

acestor finalități, s-a impus necesitatea gândirii unui nou mod de abordare a curriculum-ului: *prioritatea acordată procesului de învățare și intereselor elevului*, formarea și dezvoltarea competențelor funcționale de bază, multiplicarea posibilităților elevului de a alege, conceperea liceului ca furnizor de servicii educaționale, creșterea responsabilității liceului față de beneficiarii educației, trecerea la o cultură funcțională și adaptată finalităților fiecărei specializări (21). Consiliul Național pentru Curriculum și-a propus, prin strategia proprie „*realizarea condițiilor pentru un nou demers didactic la clasă: centrarea pe elev*” (27) precum și operaționalizarea, prin programele școlare din învățământul liceal, a unui model specific de stabilire a competențelor. Acesta pornește de la idea că forma optimă de constituire a acestora se află la intersecția dintre domeniul didactic (vizând ariile curriculare), domeniul socio-economic (vizând pregătirea pentru piața muncii) și domeniul de cunoaștere concretizat în școală printr-un obiect de studiu (descriș psihologic prin modul de gândire specific expertului, în sensul cognitivist al termenului). Cel mai important lucru în acest tip de abordare a competențelor este acela că dimensiunea psihologică nu privește dobândirea acelor cunoștințe de care dispune expertul, ci de a utiliza și mobiliza *în contexte adaptate vârstei elevului și nivelului de informații ale acestuia*, abilități similare celor ale specialistului. Este vorba despre a manifesta *un comportament cognitiv specific unui domeniu* și nu de a acumula insule de informații din cadrul domeniului. Categoriile de competențe sunt gândite ca fiind articulate în jurul etapelor procesului de învățare, de structurare a operațiilor mentale: percepție, interiorizare, construire de structuri mentale, transpunere în limbaj, acomodare internă, adaptare externă. Acestea le corespund *categorii de competențe* organizate în jurul câtorva verbe definitorii, ce exprimă complexe de operații mentale: receptare, prelucrarea primară (a

datelor), algoritmizare, exprimarea, prelucrarea secundară (a rezultatelor), transferul. Documentele subliniază faptul că acele competențele generale ce se urmăresc pe parcursul treptei liceale de școlaritate precum și competențele specifice fiecărui an de studiu, derivate din acestea, se stabilesc pornind de la modelul de generare prin gruparea categoriilor de concepte operaționale în funcție de dominantele avute în vedere (idem).

Eforturile de compatibilizare a învățământului românesc cu cel european presupun identificarea unui grup de „*competențe cheie*” valabile inclusiv în cadrul unui „*profil de formare european*” și realizarea lor în practica educațională. Unul dintre grupurile de lucru ale Comisiei Europene a formulat câteva dintre domeniile acestor competențe, folosite ca bază pentru discuții și recomandări pentru țările membre. Acestea sunt (apud Singer, M., Voica, C., p.206): comunicare în limba maternă; comunicare în limbi străine; matematică-științe-tehnologii; tehnologia informației și a comunicării; a învăța să înveți; competențe interpersonale, interculturale, sociale și civice; educația antreprenorială; sensibilizarea și exprimarea culturală. În accepțiunea specialiștilor Comisiei Europene *competențele-cheie* reprezintă „un pachet transferabil și multifuncțional de cunoștințe, deprinderi/priceperi și atitudini de care au nevoie toți indivizii pentru împlinirea și dezvoltarea personală, pentru incluziune socială și inserție profesională. Acestea trebuie dezvoltate până la finalizarea educației obligatorii și trebuie să acționeze ca fundament pentru învățarea în continuare, ca parte a învățării pe parcursul întregii vieți” (apud Chirea, V-G., p. 5).

Sarcină de lucru

În ce măsură apreciați că reglementările și expectanțele incluse curriculum-ului oficial au șanse să se realizeze în practica educativă ? Comparați domeniile propuse de comisia europeană

cu cele incluse în documentele noastre școlare. Identificați, într-un tabel de corespondențe, dacă există competențe comune și care sunt acestea, dacă există competențe necomune, care sunt acestea și în ce măsură cele necomune reprezintă o lipsă pentru profilul românesc de formare sau un element specific al formării.

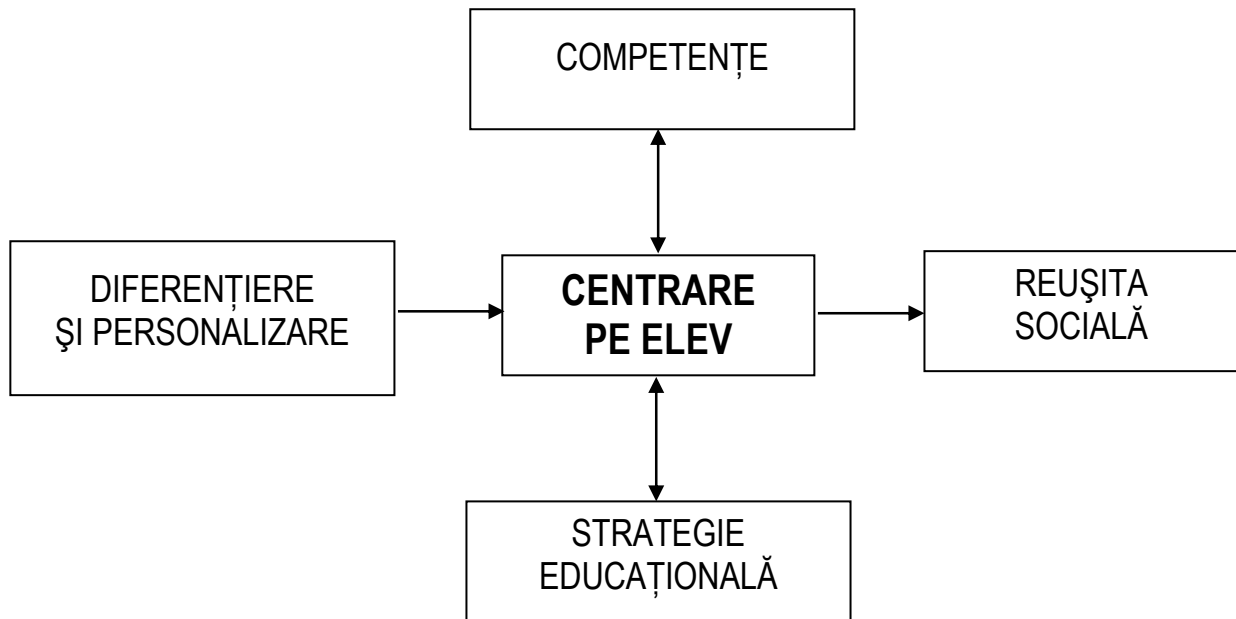
Competența de comunicare interpersonală este necesară, de exemplu, atât în desfășurarea cu succes a procesului educațional cât și în realizarea unor relații interumane frumoase, bazate pe respect și pe prețuirea diversității. Prezentăm mai jos, comparativ, 2 modalități distincte de relaționare profesor-elev (traducere și adaptare după Lawrence, D., 1996).

1.	2.
Profesorul: De ce plângi, Peter?	Profesorul: De ce plângi, Peter?
Peter: Nu am nimic, domnule (i se umezesc ochii).	Peter: Nu am nimic, domnule (i se umezesc ochii).
Profesorul: Trebuie să existe un motiv. Spune-mi, s-ar putea să te pot ajuta. (răspunde doar prin raportare logică la situație)	Profesorul: Pari nefericit (încercă să „asculte” sentimentele)
Peter: E din cauză că tocmai mi-am pierdut pixul dăruit de tatăl meu.	Peter: E din cauză că tocmai mi-am pierdut pixul dăruit de tatăl meu.
Profesorul: Asta-i tot? Imediat rezolvăm problema. Uite, aici am un pix. E nou. Îl am de câțva timp dar nu am avut nevoie de el. (abordează	Profesorul: Înțeleg. Probabil că te simți necăjit din această cauză (spuse, cu înțelegere).

logic problema dar ignoră sentimentele)	
Peter: Mulțumesc, domnule. (începe să plângă din nou)	Peter: (nu mai plânge) A fost teribil pentru că tatăl meu mi l-a dăruit de ziua mea și el nu avea prea mulți bani
Profesorul: Acum ce mai este? (incapabil să empatizeze)	Profesorul: Cred că te simți supărat mai mult pentru tatăl tău (continuă să empatizeze).
Peter: Nu am nimic, domnule (încearcă să nu plângă).	Peter: Da, cred că ar fi trist dacă ar afla. Un băiat mi l-a smuls din mână și pixul a căzut în lac.
Profesorul: Acum trebuie să fie ceva cu adevărat rău. Nu se poate să plângi din nimic. Ce este? Vino, spune-mi! (continuă să abordeze logic situația și să ignore sentimentele)	Profesorul: Îl cunosc pe tatăl tău, probabil că va înțelege cum te simți (îi oferă sprijin empatic).
Peter: Mi-aș fi dorit să nu fi pierdut pixul celălalt! (plânge mai tare)	Peter: Chiar credeți, domnule?
Profesorul: Acum ești de-a dreptul prostuț. Ți l-am dăruit pe-al meu care este identic cu cel pierdut și tu continui să plângi (începe să fie iritat, nu poate să empatizeze).	Profesorul: Pare să fie un tată foarte înțelegător, așa încât cred că totul va fi în regulă atunci când ai să-i explici ce s-a întâmplat. Mereu au loc accidente (îi acordă în continuare sprijin).
Peter: Vreau pixul dăruit de tatăl meu! (suspinând)	Peter: Da, cred că da (se luminează la față).
Profesorul: Destul! Nu	Profesorul: Te simți mult

avem nevoie de așa ceva și te-am ascultat destul plângând. Mergi la loc și continuă-ți tema (continuă să fie perplex, neputând să înțeleagă logic de ce plânge Peter).	mai bine acum, nu-i așa? (continuă să empatizeze).
Peter: (încercând să-și ascundă ochii) Da, domnule!	Peter: (zâmbind) Da, domnule.
	Profesorul: Ah, și apropo, poți să iei acest pix, dacă îți place, îl am de câțva timp dar nu l-am folosit niciodată (răspunde logic acum, după ce a empatizat)
	Peter: Mulțumesc, domnule.

Devine clar că realizarea cu succes a unor asemenea deziderate nu este posibilă decât prin valorificarea integrală a individualității fiecărui elev, prin proiectarea și valorificarea unor strategii care să pornească de la de la aspirațiile, valorile, nevoile de formare și informare ale elevilor. Succesul „ieșirilor”, calitatea competențelor depinde de cunoașterea „intrărilor”, respectiv de cunoașterea elevilor și respectarea profilului lor diferențiat, de promovare a acestora.



Bibliografie:

- Chirea, V-G. *"Despre competență și competențe profesionale"*,
<http://www.spiruharet.ro/ei/ SectiuneaA/Chirea%20Veronica.pdf>;
- Cojocariu, V. (2004) *"Teoria și metodologia instruirii"*, București: E.D.P.;
- Crăciunoiu, S. (2006) *"Tratarea diferențiată a copiilor cu cerințe educative speciale"*,
www.isj.dj.edu.ro/cjap/main.php?actDir=articole&actFile=diferentiata;
- Crețu, C. (1998) *"Curriculum diferențiat și personalizat"*, Iași: Polirom;
- Cristea, S. (2000) *"Dicționar de pedagogie"*, Chișinău: Grupul editorial Litera, Litera Internațional, Chișinău-București;
- Cornelius, H.,Faire, S.(1996) *"Știința rezolvării conflictelor"*, București:Ed. Știință și Tehnică;
- Covey, S. (1995) *"Eficiența în 7 trepte sau Un abecedar al înțelepciunii"*, București: All;
- Delors, J. (coord.) (2000) *"Comoara lăuntrică. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru educație în secolul XXI"*, Iași: Polirom;
- Dragotă, F., Popescu, S. (2004) *"Evaluarea competențelor profesionale-demers esențial în managementul resurselor umane"* în "Lucrările CNE 2004",
http://www.cnr-cme.ro/foren2004/lucrari_foren_ro/s4/pdf_plen_s4/s4-20-ro.pdf;
- Gerard, F-M., Roegiers, X. *"Manualele școlare în serviciul unei pedagogii a integrării"*,
[www.proeducation.md/fldr.php3?f=aul00000.stf&display=4&page=0 - 11k -](http://www.proeducation.md/fldr.php3?f=aul00000.stf&display=4&page=0-11k-) ;

- Iosifescu, Ș. (2000) *"Standarde manageriale și de formare managerială"*, București: I.S.E.,
http://www.ise.ro/resurse/ise_00_man_std.pdf;
- Iucu, R. (2001) *"Instruirea școlară"*, Iași: Polirom;
- Joița, E. (1994) *"Didactica aplicată"*, Partea I– Învățământul primar, Craiova: Ed. Gheorghe Alexandru;
- Lawrence, D. (1996) *"Enhancing self-esteem in the classroom."* Second edition, London: P.C.P;
- Lemeni, G., Miclea, M. (coord.) (2004) *"Consiliere și orientare-Ghid de educație pentru carieră"*, Cluj Napoca: Ed. ASCR;
- Munteanu, A. (1994) *"Incursiuni în creatologie"*, Timișoara: Editura Augusta;
- Neacșu, I. (1990) *"Instruire și învățare"*, București: Editura Științifică;
- Neculau, A., Cozma, T. (1994) *"Psihopedagogie pentru examenul de definitivat și gradul didactic II"*, Iași: Editura „Spiru Haret”;
- Perrenoud, Ph. (1997) *"Construire des competences des l'ecole"*, Paris: ESF;
- Popescu Neveanu, P. (1978) *"Dicționar de psihologie"*, București: Ed. Albatros;
- Ronkov, L. (2002) *"Finalitățile liceului. Un nou mod de abordare a curriculum-ului"*. www.agenda.ro/2002/44-02-9.htm;
- Rotaru, A. (2002) *"Consiliere și orientare"*, Craiova: Arves;
- Singer, M., Voica, C. (2005) *"Didactica ariilor curriculare Matematică și Științe ale naturii și Tehnologii, Proiectul pentru învățământ rural"*, București: M.Ed.C.;
- Stan, E. (1999) *"Profesorul între autoritate și putere"*, București, Teora;

- Stanciu, M. (2003) *"Didactica postmodernă"*, Suceava: Ed. Universității Suceava;
- Squirrell, G. (1995) *"Individual action planning: A practical guide"*, London: David Fulton Publishers;
- M.Ed.C. (2000) *"Profilul de formare al absolventului de învățământ obligatoriu"*, C.N.C,
http://cnc.ise.ro/reforma/profil_de_formare.htm;
- M. E. N. (1998) *"Principii și criterii de constituire a noului Curriculum Național"* în "Curriculum Național pentru învățământul obligatoriu. Cadru de referință", București: M.E.N.

Capitolul 3

STRATEGIILE EDUCAȚIONALE CENTRATE PE ELEV- STRUCTURĂ ȘI FUNCȚIONALITATE

Obiective

- Să identifice elementele structurale ale strategiei educaționale centrate pe elev;
- Să sintetizeze principalele caracteristici ale elementelor identificate;
- Să stabilească posibilele corelații funcționale între aceste elemente raportate la situații concrete de instruire;
- Să proiecteze strategii educaționale centrate pe elev pentru activitățile educative formale și nonformale.

Cuvinte cheie: „metode”; „procedee”; „mijloace”; „forme de organizare”; „funcționalitatea strategiei educaționale”.

Pentru ca demersul comun al profesorului și elevilor să fie încununat de succes este necesară adoptarea unei strategii de acțiune, a unui anumit mod de abordare și rezolvare a sarcinilor concrete de instruire. Întregul proces instructiv-educativ se desfășoară prin adecvarea la obiectivele urmărite a strategiilor susceptibile de reușită. Strategiile de predare și învățare ocupă un loc central în cadrul tehnologiei didactice. Proiectarea și organizarea activităților instructiv-educative se realizează în funcție de decizia strategică a profesorului. În consecință, demersul său va urma un anumit plan prestabilit și va plasa elevul în situația de învățare cea mai propice, într-un context de solicitări, condiții și

resurse, care să permită dobândirea competențelor prefigurate prin obiective. Concepută ca un scenariu didactic cu structură complexă, strategia elimină în mare măsură hazardul, erorile, riscurile și evenimentele nedorite în practica pedagogică. Nu se are în vedere doar modalitatea în care elevul este îndrumat, ci și comportamentul său într-o activitate concretă de învățare. Pentru a se realiza, însă, o interacțiune flexibilă între acțiunile profesorului și acțiunile elevului, este necesar să se țină seama de potențialul acestuia de pe urmă: motivație, capacitate de a acționa într-un anumit mod și de a opera cu anumite categorii de cunoștințe, nivel de pregătire, stil de învățare etc.

3.1. Dimensiunea structurală

Strategia didactică prefigurează traseul metodic cel mai logic și mai eficient, ce urmează a fi parcurs în abordarea unei înlănțuiri de situații educaționale concrete. Prin intermediul său, se urmărește punerea elevului în fața unor sarcini de natură instructiv-educativă, ceea ce presupune utilizarea unor metode, procedee, mijloace, forme de organizare, care să facă posibilă dobândirea cunoștințelor și dezvoltarea competențelor la un nivel calitativ superior.

3.1.1 Metodele

Operaționalizarea unei strategii didactice necesită o pregătire temeinică și în primul rând selectarea celor mai potrivite metode centrate pe elev pentru abordarea activității instructiv-educative. În calitate de elemente factice, metodele sunt cosubstanțiale strategiilor. Ca demersuri teoretico-acțiionale, ele desemnează anumite modalități de execuție a operațiilor implicate în realizarea

sarcinilor de predare și învățare. Calitatea procesului instructiv-educativ depinde și de metodele folosite, dezvoltarea personalității elevului fiind condiționată nu numai de conținuturile vehiculate, ci și de maniera în care acestea îi sunt aduse la cunoștință.

Plasarea elevului într-o situație de învățare presupune o anumită modalitate de a proceda la realizarea sarcinii, o metodă prin care să se dobândească ceea ce este prefigurat în obiective. Ca modalități de acțiune, unele metode îl solicită mai mult pe profesor (prelegerea, expunerea), altele mai mult pe elev (exercițiul, lectura individuală sau colectivă), iar altele presupun acțiuni didactice care antrenează deopotrivă profesorul și elevii (problematizarea, abordarea euristică). În școala tradițională elevul era privit îndeosebi ca fiind pasiv, dar receptiv, actul cunoașterii reducându-se, în cele mai multe cazuri, la o simplă înregistrare a informațiilor comunicate de profesor, fără să se pună accent pe dezvoltarea structurilor cognitive și a reflectării individuale. Verbalismul excesiv, steril și ineficient, ignoră unul din principiile de bază ale didacticii moderne: învățarea prin acțiune.

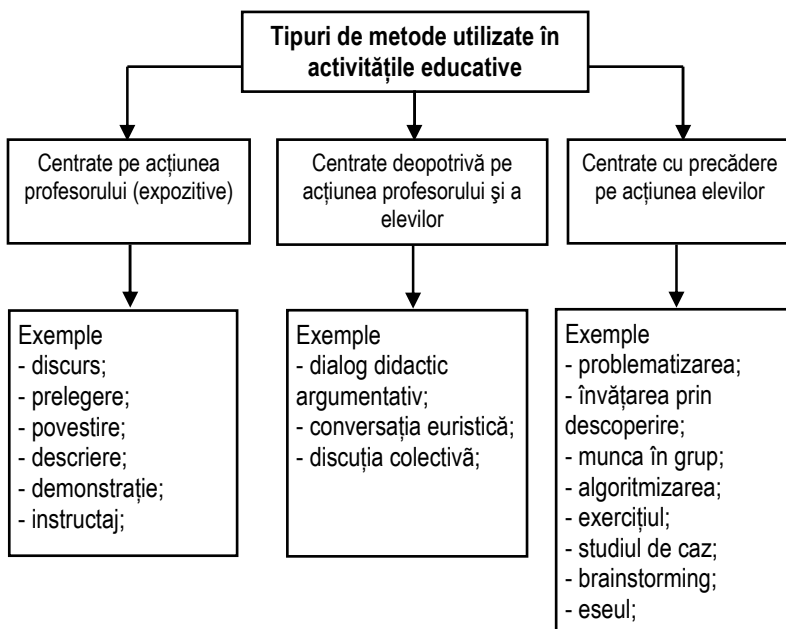
Sarcină de lucru:

Comentați afirmațiile lui R. M. Gagné (1975, pg. 315), conform căruia expunerea profesorului poate sprijini și îndruma învățarea, dar în multe situații nu o face sau o face defectuos, deoarece unii elevi sau studenți nu au cunoștințele prealabile necesare, alții nu sunt atenți, iar alții se pot plictisi.

Criticile aduse instruirii prin afirmații verbale, practicate un timp îndelungat în predare, au redus simțitor frecvența utilizării metodelor expozitive, fără a determina, totuși, excluderea lor totală, deoarece recursul la asemenea metode este adesea inevitabil. Expunerile își au rostul lor, dacă sunt bine concepute și realizate

pot aduce elevilor un spor considerabil de cunoștințe. Utilizarea în continuare a metodelor structurate în forme expositive își găsește o legitimă justificare în virtuțile și avantajele pe care acestea le conservă și care nu pot fi ignorate. Problema care se pune este, însă, aceea a eficienței activităților educaționale.

Datorită în primul rând noilor obiective ale educației este necesară o reconsiderare a metodologiei didactice, cu opțiunea clară pentru predominanța metodelor activ-participative. Suportul științific al acestei opțiuni este asigurat de cercetările întreprinse în psihologia învățării și științele educației, care au pus în evidență faptul că dezvoltarea copilului se produce prin acțiuni și operații, prin antrenarea elevilor în efectuarea unor studii, cercetări, analize, comparații, creații etc., care solicită un efort voluntar personal. Însușirea operațională și funcțională a cunoștințelor nu se realizează adecvat printr-o receptare pasivă, ci numai în condițiile stării active.



Noțiunile elementare se dobândesc prin acțiunile subiectului și prin coordonarea lor la un nivel superior, activitatea autentică de căutare desfășurându-se în planul gândirii, al abstracțiunilor și manipulărilor verbale. Acest lucru nu este posibil decât utilizând metode activ-participative, apte să favorizeze atât elaborarea noilor cunoștințe prin eforturi proprii, cât și construcția operațiilor mintale corespunzătoare.

De exemplu, identificarea de către elevi a ideii principale dintr-un text, contribuie nu numai la însușirea unor cunoștințe, ci și la dezvoltarea capacității lor de analiză și sinteză.

Învățarea nu mai poate fi privită ca o simplă receptare și însușire a unor cunoștințe prezentate de profesor, ci mai ales ca un proces intelectual activ, care antrenează capacitățile elevilor în realizarea unei multitudini de sarcini instructiv-educative. Devenind participanți activi în procesul predării și învățării, elevii nu mai reprezintă doar un auditoriu gata să recepteze pasiv ceea ce li se transmite sau li se demonstrează. Prin utilizarea metodelor activ-participative, energiile lor sunt mobilizate pentru efectuarea unor sarcini, în acest fel fiind puse în joc capacitatea de raționare, înțelegerea, imaginația, memoria, puterea de anticipare, creativitatea etc.

O lecție activă se sprijină pe metode și procedee active, fructificând nevoia spontană de activitate a copilului, pe care îl eliberează de constrângere și îl asociază la propria lui formare (Mory, 1971, pg. 10). Învățarea trebuie să exercite o influență profundă asupra personalității elevilor, dezvoltându-le capacitățile de cunoaștere și viața emoțională. Metodele activ-participative, subliniază J. Piaget, au drept rezultat educarea autodisciplinii și a efortului voluntar, promovează interesul, activitatea spontană, munca independentă.

Sarcină de lucru

Interpretați următoarea afirmație a lui J. Piaget: „... o educație a descoperirii active a adevărului este superioară unei educații care constă doar în a-i dresa pe subiecți pentru a vrea prin acte de voință prealabil controlate și a ști prin adevăruri pur și simplu acceptate“ (1974, pg. 26).

Înșușirea cunoștințelor se realizează mai bine prin acțiuni personale ale elevilor, dirijate de profesor, decât prin procedee de simplă repetiție a ceea ce s-a primit și înregistrat. O astfel de învățare nu este posibilă decât utilizând metode care pun în joc activitățile proprii, creatoare ale elevilor și îi determină să participe activ la elaborarea cunoștințelor, ce urmează să fie însușite. Este necesar ca metodele utilizate să țină seama de natura proprie a copilului și să facă apel la legile construcției psihologice ale individului, la legile dezvoltării lui. Interesul elevilor pentru lecție crește atunci când profesorul procedează la o angajare a fiecăruia în descoperirea (de fapt redescoperirea) cunoștințelor. Activizarea elevilor, pentru a-i face părtași la propria formare, nu se va realiza dacă profesorul procedează prin afirmare - negare - explicare, fără a utiliza forțele lor psihice într-o dinamică intelectuală continuă și echilibrată. De aceea, conversația euristică, problematizarea, învățarea prin descoperire, modelarea sau studiul de caz sunt metode care pot fi utilizate cu un real succes în activitățile instructiv-educative.

Diversitatea metodelor utilizate în predare și învățare răspunde unei nevoi fundamentale de variație, diferențiere, nuanțare și particularizare a activității didactice. Ea lărgeste și îmbogățește considerabil experiența de predare a profesorului și experiența de învățare a elevilor, oferind posibilitatea unor strategii de acțiune cuprinzătoare, de o mai mare suplețe și adecvare la multitudinea sarcinilor și situațiilor instructiv-educative.

3.1.2. *Procedeele*

Urmărind să transmită cunoștințe elevilor săi, să le dezvolte priceperi și deprinderi, conform obiectivelor specifice disciplinei predate, profesorul se vede nevoit să recurgă la anumite procedee discursive, menite să faciliteze obținerea înțelegerii, învățării și adeziunii din partea elevului. Ele reprezintă operații implicate în acțiunea declanșată prin adoptarea unei metode de predare-învățare, constituindu-se în componente ale acesteia menite să-i asigure funcționalitatea. În opinia lui I. Cerghit (1980), procedeele didactice constituie tehnici limitate de acțiune, care „contribuie la practicarea unei metode”, în condiții și situații concrete. Ele se îmbină în cele mai diferite moduri pe parcursul desfășurării activității didactice, astfel încât elevii să realizeze o receptare cât mai bună a conținuturilor vehiculate. Atunci când se procedează la o predare activ - participativă, elevii, la rândul lor, sunt nevoiți să le folosească pentru a rezolva cu succes sarcinile de instruire:

„Adesea, scrie G. F. Kneller, pentru a face ca anumite cunoștințe să fie inteligibile, profesorul prezintă argumente, fapte și demonstrații: el definește concepte, trage concluzii și generalizează. Deseori el îl atrage și pe elev în procesul de instruire, chestionându-l și ghidându-l spre concluzii independente” (1973, pg. 108).

În timpul lecțiilor, profesorul explică, definește, prezintă temeiuri pentru ideile afirmate sau pentru deciziile luate. Ca procese raționale, predarea și învățarea presupun, pentru a se realiza în condiții de eficiență, astfel de procedee logice.

a) Procedee de introducere a unor noi cunoștințe

Explicarea

În cadrul procesului de predare-învățare nu se urmărește doar vehicularea unor cunoștințe, ci și explicarea lor, astfel încât să fie efectiv înțelese de către elevi. Despre explicație putem spune că este un element esențial al discursului didactic, căci ea constituie pentru profesor un instrument metodologic cu un deosebit potențial euristic, iar pentru elevi suportul și mijlocul cunoașterii. Prin intermediul său este posibilă punerea în evidență a ceea ce face ca ceva anume să fie ceea ce este și cum este, relevarea sensului lucrurilor și evenimentelor în scopul producerii învățării dorite. Multe dintre cunoștințele comunicate au menirea de a explica ceva, ceea ce le conferă o rațiune și un rost în economia de ansamblu a lecției. Rolul lor este să dea o explicație generală, un înțeles mai adânc și o clarificare coerentă cu privire la un obiect al cunoașterii.

Demersul educațional este prin excelență unul explicativ: „a învăța ceva pe cineva” înseamnă „a face pe cineva să înțeleagă ceva”, adică „a explica”. Nu există învățare în afara explicației, care reprezintă o intervenție de ordin discursiv realizată cu scopul de a-l ajuta pe elev să înțeleagă conținutul și articulațiile unui demers cognitiv.

Etimologic, cuvântul „explicație” provine din latinescul „explicare” (a desface, a desfășura), care, prin analogie, a dobândit înțelesul de „a descurca”, „a expune clar”. T. Dima (1980) identifică două sensuri ale acestui termen:

a) Primul sens este cel de „clarificare”. Se referă îndeosebi la două operații aplicate noțiunilor: specificarea înțelesului pe care îl au și elucidarea lor prin accentuarea și rafinarea conținutului propriu (interpretare, definire, sinteză).

b) Al doilea sens al termenului de explicație exprimă o „structură teoretică complexă, coerentă și comprehensivă” construită deductiv sau inductiv cu scopul de a asigura înțelegerea unor obiecte ale cunoașterii.

Conținutul științei (explicațiile științifice) ajunge la elevi în urma intervenției explicative didactice. Explicațiile științifice sunt elaborate într-un limbaj specific (uneori formalizat), greu accesibil oamenilor de rând și chiar celor care dovedesc un nivel superior de instruire. De aceea, înainte de a fi transmise efectiv elevilor, ele sunt supuse transformării, adică prelucrării discursive (traducere/accesibilizare, esențializare, re-sistematizare etc.), astfel încât să fie cu ușurință înțelese și învățate. Orice explicație științifică ce se dorește a fi transmisă elevilor este transpusă într-o explicație didactică, cu scopul declarat de a facilita învățarea.

În cadrul activității didactice, elevul dorește să înțeleagă corect anumite cunoștințe și acest lucru nu este posibil decât prin intermediul explicației. O întrebare explicativă de tipul: *De ce?* introduce o problemă, care îl angajează pe elev în aventura cunoașterii. Un obiect de cunoaștere ce se prezintă ca fiind problematic este transformat, prin schematizarea explicativă, într-unul neproblematic.

Înțelegerea conceptelor sau ideilor presupune un efort de a explica și interpreta, în sensul elucidării sensului și semnificației acestora. Cum se poate realiza acest lucru ? Mai întâi, printr-un demers analitic care permite o degajare (din cuvinte sau lucruri) a elementelor ce permit construirea (re-construirea) noțiunii. Mai apoi, printr-un demers sintetic, ce constă în a folosi ceea ce s-a construit (re-construit) în prima etapă pentru a pune în relație, a subsuma, a efectua raționamente etc.

De exemplu, într-o lecție de *Cultură civică* se discută despre necesitatea de a soluționa pașnic conflictele dintre oameni. Profesorul face următoarea afirmație: „În colectivitățile de primat se observă impunerea prin forță a dominației celui puternic. Omul are, însă, puterea de a înlocui dreptul forței prin forța dreptului (a legii)”. Receptând mesajul, elevii urmează să-l decodeze, pentru a-i surprinde sensul și anume: „În relațiile dintre oameni este necesară instaurarea unui climat de toleranță și respect, deoarece numai pe baza toleranței și a respectului reciproc pot fi rezolvate în mod pașnic conflictele”. Urmează o interpretare explicativă a acestuia, care poate presupune o analiză a semnificației noțiunii de „toleranță”, relaționarea ei cu alte noțiuni, cum ar fi cele de „negociere”, „respect” și „compromis”, identificarea modului în care „forța dreptului” (a legii) poate să evite manifestările agresive, explicitarea modului în care pot apărea manifestările de intoleranță etc. Pe scurt, interpretarea explicativă ar putea fi următoarea: „Prin toleranță se înțelege cunoașterea, recunoașterea și acceptarea modului de a fi diferit al persoanelor sau grupurilor din jurul nostru. Acest „mod de a fi diferit” se referă inclusiv și, mai ales, la diferențele de interese, opinii, idei, valori, credințe, convingeri. Noțiunea de „respect” scoate în evidență acceptarea celuilalt, așa cum este el, și dorința de îmbogățire a experienței personale prin contactul cu modul de a fi diferit al celorlalți. Când într-un grup sau în societate se ciocnesc interese, convingeri și pasiuni diferite este necesară negocierea între părțile aflate în concurență, pentru a evita degenerarea tensiunii în conflict. Prin negociere pot fi urmărite fie consensul părților implicate asupra rezultatului final, fie compromisul, respectiv soluția de rezolvare prin negociere a conflictului, în urma căruia fiecare poate obține anumite avantaje, fiind, însă, de acord să cedeze în privința altor probleme. Obținerea consensului sau compromisului depinde de dialogul între părți și, atunci când este cazul, de eforturile pe care le depun mediatorii respectiv persoanele care își asumă rolul de

conciliere a părților aflate în conflict”. Judecata de valoare la care pot ajunge elevii în urma unui astfel de demers este următoarea: „Este bine ca în relațiile dintre ei, oamenii să manifeste toleranță și respect reciproc, pentru că numai în acest fel pot fi rezolvate în mod pașnic conflictele”. Urmează ca elevii să conceapă consecințele (implicațiile) informației dobândite: „Dacă în relațiile cu semenii noștri dăm dovadă de toleranță și respect reușim să evităm conflictele, altfel vom ajunge la intoleranță, respectiv la incapacitatea sau lipsa de voință de a cunoaște, recunoaște și accepta modul de a fi diferit al celorlalți. În cazuri extreme, intoleranța duce la încălcarea libertății și a demnității celorlalți sau chiar la crimă”. Mai apoi, ei vor încerca să aplice cunoștințele dobândite identificând cazuri de intoleranță cu care s-au confruntat în viața cotidiană sau vor realiza un joc de rol pe grupe.

Într-o activitate de predare-învățare, orice enunț care suscită interogații din partea elevilor, provocate de noutatea conținutului ideatic, neînțelegere, nedumerire, reținere în a-l accepta etc., poate declanșa o secvență explicativă. În construirea ei, precizează M. Tuțescu (1998), converg două demersuri distincte:

a) Un demers interpretativ, suscitât printr-o întrebare și care constă în a cerceta o rațiune pentru situația respectivă (explanans-ul); se trece, în acest fel, de la singularitate la generalitate;

b) Un demers justificativ, care conține probe factuale sau de natură deductivă și în care se arată de ce explicandum-ul devine o consecință a rațiunii date (dacă se răspunde *P pentru că Q* la întrebarea *De ce P?* un număr oarecare de propoziții teoretice se înlănțuie pentru a se deduce originea unui fenomen, comportament etc.).

În orice activitate didactică, se resimte nevoia imperioasă de explicare, nu numai pentru dezambiguizarea și clarificarea

conținuturilor, ci și pentru coordonarea acțiunilor, lămurirea sarcinilor de studiu sau dirijarea investigațiilor independente ale elevilor. Explicațiile reprezintă structuri teoretice complexe, coerente și comprehensive, constituite pe cale deductivă sau inductivă. Sub acest aspect, ele se prezintă ca inferențe încorporate proceselor cognitive, cu un deosebit potențial euristic.

Sarcini de lucru

- (a) Recurgând la cunoștințele dobândite prin studiul altor discipline ale modulului psiho-pedagogic oferiți o explicație consistentă și coerentă noțiunii de „instruire”;*
- (b) Explicați de ce experiențele de învățare obținute într-un colectiv restrâns, respectiv grup, sunt resimțite uneori ca o devalorizare a succesului obținut în acest domeniu*

Explicația este un procedeu care asigură inteligibilitatea și coerența conținuturilor teoretice vehiculate, facilitând, așadar, însușirea lor de către elevi. În perspectiva unei învățări de tip activ-participativ, bazată pe înțelegere și nu pe memorarea mecanică, elevii vor fi antrenați, la rândul lor, într-un efort personal de explicare a cunoștințelor. Ei își vor dezvolta, în acest fel, capacitatea de a descifra sau pătrunde înțelesul acestora, de a relaționa, de a pune de acord, de a armoniza și de a integra cunoștințele în structuri complexe, ca elemente constitutive ale sistemelor teoretice asupra cărora se îndreaptă eforturile lor de învățare.

Definirea

Definiția are o valoare metodologică deosebită în cadrul procesului de instruire, prin intermediul său fiind posibil accesul la noțiunile (conceptele) specifice diferitelor domenii ale cunoașterii.

Se poate constata că pentru multe cuvinte (noțiuni) pe care le folosesc în mod curent, elevii nu sunt în stare să asocieze o definiție, măcar aproximativă. Nu de puține ori ei pun întrebări de tipul *Ce înseamnă X?*, *Ce reprezintă X?*, *Ce este X?*. În general, răspunsul vine sub forma unei definiții. Introducerea definițiilor în discursul didactic nu este doar o consecință a solicitărilor venite din partea elevilor, profesorul, urmând firul logic ce străbate demersul său de predare, provoacă el însuși un astfel de moment (cel al definirii), prin enunțuri de genul: *Pentru a înțelege conceptul X trebuie mai întâi să-l definim; Nu vom putea aborda această temă înainte de a vedea ce înseamnă X etc.* Ceea ce trebuie definit este necunoscut elevului; el are nevoie de o definiție pentru a conceptualiza definiendum-ul, conceptualizare care se prezintă ca o sinteză a caracteristicilor esențiale.

„Definirea este operația prin care țintim să redăm caracteristicile unui obiect, caracteristici care-l deosebesc de toate celelalte obiecte, sau este operația prin care redăm semnificația unui termen” (Gh. Enescu, *Tratat de logică*, pg. 57).

Eficiența demersului didactic, eficiența prelucrării, transmiterii și receptării informației depinde, printre altele, de gradul de organizare internă al ansamblului de noțiuni vehiculate, care, la rândul său, depinde în mod direct de folosirea corectă a operațiilor logice cu noțiuni, dintre care un rol deosebit îl are definiția.

Importanța definiției în procesul didactic poate fi pusă în evidență prin intermediul funcțiilor pe care le îndeplinește:

a) Funcția cognitivă. Cu ajutorul definițiilor poate fi surprinsă, într-o formă sintetică, esența obiectelor, fenomenelor, proceselor.

b) Funcția formativă. În actul definirii elevul exersează o serie de operații logice (analiza, sinteza, clasificarea, ordonarea,

generalizarea, abstractizarea etc.).

c) Funcția practic-operațională. În activitatea experimentală, de cercetare, elevul recurge la definiții, ca puncte de reper, pentru identificarea, selecția și delimitarea unor clase de obiecte, iar pe de altă parte, pentru fixare sau recapitularea cunoștințe dobândite.

Prin intermediul definiției este surprinsă, descrisă și explicată, într-o formă concisă, lapidară, esența obiectelor, fenomenelor sau proceselor exprimate prin noțiuni (concepte), conform însușirilor (calităților) ce le caracterizează. Din perspectivă logică, a defini înseamnă sau a indica o determinare proprie (caracteristică) unui obiect al cunoașterii sau a da semnificația unui termen ori a arăta caracteristicile pe care trebuie să le aibă o clasă de obiecte ce urmează să o construim. Pe scurt, operația de definire presupune a dezvălui caracteristici, a da semnificații, a da reguli de construcție, a identifica, a descrie, altfel spus, a elucida un obiect de cunoaștere.

Sarcini de lucru

(a) Încercați să surprindeți aspectele esențiale ale fenomenului educațional construind o definiție personalizată;

(b) Definiți conceptul de „învățare autodirijată”.

Concentrând o informație necesară și suficientă pentru explicitarea unui obiect de cunoaștere, definiția ajută la o mai bună înțelegere și la o mai bună însușire a noțiunilor de bază din conținutul ideatic al unei discipline studiate. Însușirea unor conținuturi teoretice reclamă, de multe ori, în primul rând o clarificare conceptuală, iar a defini nu înseamnă altceva decât a dezvălui, a preciza înțelesul conceptelor utilizate.

Utilizată ca procedeu discursiv, definiția mijlocește stocarea, prelucrarea și fixarea informației în scopul unei mai bune receptări,

permite familiarizarea elevilor cu conținutul unei probleme, care formulată fiind într-un limbaj tehnic, de specialitate este „tradusă” într-un limbaj științific accesibil acestora, chiar în termenii limbajului comun. În acest fel, problema își pierde caracterul difuz, dobândind un contur precis. Termenii necunoscuți sunt eliminați prin reducerea lor la cei cunoscuți subiecților ce se instruiesc. De aceea, putem considera că absența definițiilor pentru anumite concepte fundamentale face expunerea profesorului inaccesibilă, ermetică, ineficientă.

b) Procedee de întemeiere a susținerilor

Deosebit de importantă pentru orice demers de cunoaștere și comunicare este problematica întemeierii susținerilor. Profesorul ar putea impune cunoștințe, valori, norme, modele, dispoziții prin constrângere, invocând autoritatea sa epistemică, împuternicirile de care se bucură prin statut sau experiența mult mai bogată decât cea a elevilor. În astfel de situații se face apel la puterea pe care o are profesorul asupra elevului, putere pe care o poate folosi pentru a determina un anumit comportament al acestuia de pe urmă. Dar o idee poate fi susținută doar dacă i se asigură o întemeiere rațională; ea nu poate fi acceptată înainte de a fi demonstrată sau argumentată.

Conform binecunoscutului principiu al rațiunii suficiente, nici o idee nu trebuie admisă fără o întemeiere logică, fără o fundamentare. Cel ce susține ceva trebuie să-și pună întrebarea: *Ce temeiuri ofer pentru ca ceea ce afirm să fie luat în considerare și acceptat ?* Orice susținere are nevoie de întemeiere, care nu face decât să justifice admiterea pretențiilor sale de validitate. Dar ce înțelegem prin întemeiere?

Operația prin care se indică temeiul logic al susținerilor, adică o propoziție sau un șir de propoziții din care propoziția în cauză se poate deriva pe baza unui procedeu logic valid. Și atunci, vorbind în perspectiva discursului didactic, în efortul său de a-i convinge pe elevi și de a-i determina la o anumită atitudine, de acceptare sau de respingere a ceea ce s-a afirmat, este necesar ca profesorul să recurgă la întemeieri de natură rațională.

Întemeierea se face, după cum a arătat încă Aristotel, în forma logică a raționamentelor sau a înălțuririi de raționamente, cu toate că nu se confundă cu acestea. Și întemeierea și raționamentul sunt operații logice, dar în timp ce prin raționament se extinde cunoașterea în raport cu propozițiile date, întemeierea este menită doar să asigure satisfacerea sau respingerea pretențiilor de validitate legate de acestea. Întemeierea enunțurilor se poate realiza fie prin demonstrații, fie prin argumentare.

A. Marga explicitează deosebirea dintre cele două procedee în felul următor: „Deosebirea dintre ele se concentrează în modalitatea derivării tezei de întemeiat din fundamentele (probele) luate ca temeiuri logice. În timp ce în cazul demonstrației avem modalitatea necesar, în cazul argumentării avem modalitatea posibil. Este de subliniat că argumentarea este o formă de întemeiere, alături de demonstrație, dar deosebită de aceasta, întrucât promovarea unei concluzii nu depinde doar de necesitatea logic-formală, ci și de acceptarea prealabilă a unor premise și de condiții pragmatice, aici lipsind în general o astfel de necesitate” (1992, pg. 134).

Dacă demonstrația presupune raționamente bazate pe cunoștințe adevărate, argumentarea presupune raționamente bazate pe opinii admise. În timp ce demonstrația este corectă sau

incorectă, deci un sistem închis, argumentarea este mai mult sau mai puțin credibilă, acceptabilă, așadar se prezintă ca un sistem deschis, altfel spus, demersului de întemeiere i se pot adăuga mereu noi argumente. Demonstrația are un caracter teoretic, întrucât angajează distincția adevăr - fals, pe când argumentarea are un caracter practic, legat de „efectul de adevăr” (persuasiunea).

Demonstrația

Aristotel a fost cel care a elaborat, pentru prima dată, o teorie logică a întemeierii, distingând două forme ale acesteia: întemeierea demonstrativă și întemeierea argumentativă. Criteriul în funcție de care s-a realizat distincția a fost cel al solidității cognitive a premiselor (*Analitica prima*, I, 24a).

„...cunoașterea demonstrativă trebuie să rezulte din premise adevărate, prime, nemijlocite, cunoscute mai bine și mai înainte decât concluzia, ale cărei cauze sunt ele” (Aristotel, *Analitica secunda*, I, 2, 71b).

Datorită faptului că punctele de plecare (premisele) sunt afirmații adevărate, concluzia se impune ca fiind cu necesitate adevărată. Există însă situații, subliniază Aristotel, când cu privire la un subiect pot fi exprimate doar opinii, care, la rândul lor, trebuie întemeiate. În asemenea cazuri se recurge la întemeierea dialectică sau argumentativă. Aici avem de-a face cu premise doar probabile, dar acceptate de cineva, prin urmare și concluzia este incertă.

Dacă dorim să evităm orice posibilitate, fie cât de mică, de a ne înșela cu privire la adevărul sau la falsitatea unei propoziții, atunci respectiva propoziție va trebui să fie demonstrată.

P. Botezatu definește demonstrația în felul următor: „Demonstrația nu este altceva decât o înlănțuire de inferențe care, sprijinindu-se pe anumite propoziții date, stabilește adevărul sau falsitatea altei propoziții.” (1997, pg. 260).

Într-o demonstrație se evidențiază ceea ce este necesar pentru a întemeia teza în discuție, pornind de la niște premise date. Așadar, schematizarea demonstrativă se află sub semnul necesarului și se derulează de la datul condiționat la posibilitatea condiției condiționalului. Certitudinea obținută prin demonstrație pregătește terenul pentru derivări de noi cunoștințe certe.

Un raționament reprezintă o demonstrație când este obținut din premise adevărate și prime (axiome) sau din premise a căror cunoaștere derivă din premise adevărate și prime. Pe urmele lui Aristotel, vom spune că parcursul gândirii, bazat numai pe relații necesare, este esențial în derularea unei demonstrații.

De exemplu, într-o lecție de matematică, profesorul urmează să demonstreze teorema: „Un paralelogram este romb dacă și numai dacă diagonalele sale sunt perpendiculare”. A realiza o astfel de demonstrație înseamnă ca pe baza altor cunoștințe de matematică acceptate ca adevărate și cu ajutorul unor reguli de deducție să se obțină un raționament valid sau un șir de raționamente valide. Cum va proceda profesorul ? În ce va consta demonstrația sa ? Mai întâi desenează un romb notat cu ABCD și va trasa diagonalele AC și BD. Concluzia obținută reprezintă teza de demonstrat.

Demonstrație:

Fie ABCD un paralelogram și $AC \cap BD = \{O\}$.

a) Dacă ABCD este romb demonstrăm că AC este perpendicular pe BD. În triunghiul isoscel DAC

$([DA] \equiv [DC])$, $[DO]$ este mediană.

Rezultă că $[DO]$ este înălțime, deci DO este perpendicular pe AC .

b) Dacă DB este perpendicular pe AC , demonstrăm că $ABCD$ este romb.

$\triangle DAC$ este isoscel deoarece $[DO]$ este mediană și înălțime.

Rezultă că $[DA] \equiv [DC]$, deci paralelogramul $ABCD$ este romb.

Schematizările demonstrative, prin care se asigură confirmarea unei idei, presupun prezentarea înlănțuirii întemeierilor ideii respective, pentru a putea fi acceptată. Ca procedeu deductiv, ea este specifică mai ales disciplinelor care au atins un grad mare de formalizare (matematica, logica). În disciplinele socio-umane, de exemplu, unde cele mai multe susțineri sunt opinabile, forma de întemeiere utilizată este argumentarea. În științele naturii, considerate ca fiind inductive, predominantă este metoda de descoperire a ideilor: Sunt prezentate observații și rezultate ale experimentelor care conduc la o anumită idee. În general, se vorbește de două tipuri de demonstrație: deductivă și inductivă. În desfășurarea demonstrațiilor deductive nu intervin direct date de experiență.

De exemplu, matematicianul nu se sprijină pe fapte, ci doar pe definiții, axiome și teoreme, ceea ce nu înseamnă că noțiunile cu care operează n-ar avea nici o legătură cu realitatea. În alte științe, precum fizica, biologia, chimia, istoria, sociologia, demonstrațiile se sprijină direct pe fapte.

Demonstrația oferă certitudinea în virtutea căreia o idee este acceptată. Dacă enumerăm succint caracteristicile sale esențiale, putem spune că demonstrația este explicită (evidența adevărului), consistentă (nici una dintre tezele cuprinse nu se neagă una pe cealaltă) și completă (nu i se mai poate adăuga nici o teză fără să se ajungă la inconsistență). În schimb, argumentarea stă sub semnul dimensiunii polemice a discursului, ceea ce înseamnă că nu este în mod necesar nici consistentă, nici decidabilă.

Argumentarea

Dacă demonstrația relevă ceea ce este în întregime cunoașterea certă, evidența, argumentarea relevă opinii posibil de admis, o perspectivă, un punct de vedere asupra subiectului discutat, fapt pentru care este esențialmente un domeniu al dezacordului, al conflictului. În timp ce prima este obiectivă, cea de-a doua este subiectiv orientată. Printr-o întemeiere demonstrativă reușim să convingem pe cineva că o susținere este sigur adevărată, pe când printr-o întemeiere argumentativă urmărim să influențăm auditoriul, cu mijloacele discursului, să adere la o opinie, să accepte o idee, să fie de acord cu noi într-o privință.

Scopul oricărei acțiuni comunicative este schimbul de informații. În unele situații se vehiculează cunoștințe al căror adevăr nu poate fi pus sub semnul îndoielii, acestea fiind produsul unei cunoașteri demonstrative, care are întotdeauna ca rezultat adevăruri necesare. Dar atunci când profesorul și elevii se antrenează într-o acțiune comunicativă ce ia forma dialogului sau dezbaterii colective (polilogul) purtate asupra unei probleme sunt elaborate mai multe răspunsuri posibile, răspunsuri conținând fiecare o soluție relativă la problema respectivă. Ideile astfel exprimate circumscriu un univers al judecății opinabile, care se

înrădăcinează în experiența cognitivă a subiectului. Opinia reflectă un mod personal de înțelegere, ce stă sub semnul relativismului. De aceea, afirmarea unei opinii constituie un prilej de discuție și controversă.

În timp ce descripțiile cognitive sunt expresii ale unei raportări obiective la realitate, opiniile constau în adoptarea unei atitudini cognitive, dar și afective, de natură subiectivă. Consecința unei astfel de atitudini este afirmarea unor puncte de vedere diferite asupra aceleiași probleme.

Întemeierea presupune argumente și operația de argumentare, care pot determina elevul să recunoască adevărul unui enunț sau să-și adapteze convingerea la o stare de fapt. Dar ce înțelegem printr-un argument? O serie de enunțuri care sunt legate unul de altul în așa fel încât unul sau mai multe dintre ele constituie susținerea care se vrea a se întemeia, în timp ce restul servesc la a fundamenta, direct sau indirect, susținerea centrală. Un argument este structurat în propoziții aflate în anumite relații unele cu altele, relații în baza cărora concluzia (teza) este consecința necesară a propozițiilor argumentative (premisele) sau este în opoziție cu acestea. Dacă relațiile dintre propozițiile argumentative și teză sunt de condiționare, atunci avem o situație de susținere a tezei, în schimb, dacă aceste relații sunt de opoziție, avem de-a face cu respingerea ei (C. Sălăvăstru, 2003). Pe de altă parte, interlocutorul consideră teza în favoarea căreia se argumentează drept adevărată dacă premisele care o susțin îi apar ca fiind suficient de puternice.

Sarcini de lucru

Construiți argumente pro sau contra afirmațiilor:

- (a) „Repetiția împiedică uitarea rapidă a cunoștințelor însușite”;*
- (b) „Capacitatea de a învăța nu se poate preda; ea se dobândește în contexte care pot beneficia de perspectiva de organizare didactică” (H. Siebert);*
- (c) „Nu se învață decât ceea ce este important.”*

Împreună, teza și propozițiile argumentative constituie un raționament și traduc poziția de pe care locutorul urmărește să obțină modificarea universului epistemic al interlocutorului. Operațiile logice, prin care acestea sunt puse în relație, se derulează sub forma unor raționamente de ordin inductiv sau deductiv. Prin raționament înțelegem operația prin care derivăm un enunț din cel precedent sau prin care extragem dintr-un fapt sau afirmație consecințele care pot rezulta în mod logic. În funcție de raționamentele pe care se clădesc argumentele, distingem două tehnici de argumentare: deductive și inductive. Distincția ține seama de mersul gândirii: de la cunoștințe cu caracter general la cele cu caracter particular și invers, de la cunoștințe cu caracter particular la cele cu caracter general. În cazul tehnicilor deductive, premisele sunt condiția suficientă a tezei, care este consecința lor necesară, pe când în cazul celor inductive, premisele sunt o condiție probabilă a concluziei, iar aceasta este consecința probabilă a lor.

3.1.3 Mijloacele didactice

Desfășurarea în bune condiții a activității de predare și învățare este condiționată uneori de utilizarea unor mijloace materiale, menite să faciliteze transmiterea și receptarea mesajului, fixarea, consolidarea, recapitularea sau evaluarea. Folosite în timpul

lecțiilor, aceste mijloace stimulează, sprijină și amplifică eforturile de predare și învățare, oferind o mai bună ordonare și prezentare a informației, contribuind la ilustrarea și explicarea unor conținuturi, ușurând comunicarea, dezvoltând capacitatea de înțelegere a elevilor.

Prin mijloace de instruire înțelegem, în general, un ansamblu de instrumente folosite în așa fel încât să contribuie la realizarea obiectivelor propuse. Integrarea mijloacelor de instruire în procesul didactic se realizează prin racordare la obiectivele urmărite, la conținutul lecției, la metodele și procedeele folosite. Ele îl ajută pe profesor să realizeze, la nivel superior, sarcinile instructiv - educative ale lecției. Locul și rolul lor poate fi pus în evidență prin intermediul funcțiilor pe care le îndeplinesc:

a) *Funcția informativ - demonstrativă* - servește la transmiterea informațiilor, oferind un suport intuitiv comunicării orale prin exemplificarea sau ilustrarea noțiunilor, concretizarea ideilor, formarea unor reprezentări concrete etc.;

b) *Funcția formativă* - solicită și sprijină operațiile gândirii, dezvoltă structurile cognitive, influențează imaginația și creativitatea elevilor;

c) *Funcția de motivare a învățării* - sensibilizează la o anumită problemă, captează atenția, stărnește curiozitatea, interesul și trebuința de acțiune a elevilor;

d) *Funcția evaluativă* - sprijină măsurarea și evaluarea rezultatelor învățării.

Sarcini de lucru:

(a) Precizați avantajele dar și posibilele dezavantaje ale utilizării mijloacelor didactice în activitățile formale și nonformale;

(b) Arătați modul în care pot fi utilizate anumite mijloace de instruire într-o situație concretă de predare-învățare la un obiect

de studiu;

(c) Răspundeți sintetic la următoarele întrebări: Poate fi considerat sistemul mass-media un factor care contribuie la realizarea educației nonformale? Dacă da, cum își aduce contribuția în acest sens? Care sunt efectele pozitive, respectiv negative, pe care le are asupra personalității copiilor? Dar asupra personalității adulților?

Folosirea mijloacelor de învățământ se realizează în funcție de specificul disciplinelor de studiu și al lecțiilor pe care urmează să le realizăm. Cele mai utilizate mijloace sunt: modelele, suporturile figurative și grafice, mijloacele simbolico-raționale (scheme structurale și funcționale), mijloacele audio-vizuale (diaproiectorul, epidiascopul, retroproiectorul, filmul școlar realizat prin înregistrări video, Internet etc.). Dintre mijloacele moderne de instruire, așa-numita „tehnologie informațională” se bucură în ultimul timp de o atenție aparte. Tehnicile informaționale vizează îmbunătățirea infrastructurii școlare dar și a actului educațional în sine. Schimbarea modului de predare, abordarea interdisciplinară, comunicarea, eficiența acțiunii își găsesc un suport eficient în aceste tehnici.

Avantajele utilizării acestor noi resurse tehnologice nu se reduc însă doar la atât, contribuind la dezvoltarea învățământului sub multe alte aspecte: structura instituțională și funcțională a învățământului, organizarea cunoștințelor și transmiterii lor, înnoirea metodologiilor pedagogice (îndeosebi a celor de informare, demonstrație, aplicații practice și evaluare), ridicarea calității învățământului, accelerarea progreselor în instruire, formarea personalului didactic etc. Există, așadar, suficiente rațiuni pentru a încuraja pătrunderea rețelelor de calculatoare în câmpul educației.

La nivelul activităților curente de predare și învățare noile medii permit o comunicare pedagogică ce nu se mai reduce la vorbire sau la scriere, ci include întregul registru de mijloace specifice dinamicii comunicării de tip multimedia. Utilizarea materialelor didactice pe suport informatic prezintă o serie de avantaje, cum ar fi: un management eficient al învățării, informarea rapidă, individualizarea instruirii, învățarea prin descoperire, realizarea unui feedback permanent apt să asigure învățarea de tip interactiv, oportunități de aprofundare, simulare, rezolvare de probleme, structurarea experiențelor de învățare ale elevilor și studenților în funcție de nevoile și posibilitățile lor individuale. Datorită modului de lucru on-line, aceștia au posibilitatea să se implice în demersuri interactive, ceea ce mai greu se poate realiza în sala de clasă tradițională.

Aplicațiile software utile în câmpul educației au cunoscut o rapidă dezvoltare în ultimul timp. Noua lume a tehnologiilor informaționale (hipermedia) este legată nemijlocit de fundamentele educației prin culegerea, organizarea și transmiterea informației, simularea unor procese, asistarea învățării unor teme sau discipline de studiu, stimularea creativității, stimularea activităților de grup sau medierea interacțiunilor profesor-elev și elev-elev. Nu este vorba numai despre demersurile instructive întreprinse în școală, ci și despre activitățile independente de învățare realizate acasă, numeroase soft-uri educaționale fiind disponibile elevilor.

Învățarea cu ajutorul calculatorului nu se bazează doar pe o descoperire autonomă de noi cunoștințe, ci și pe abordări interactive prin intermediul situațiilor-problemă. Caracterul interactiv al activităților de învățare în care se folosește computerul este subliniat de către M. Ionescu și V. Chiș (1992), care arată că programele de instruire oferite pe această cale necesită intervenția elevului (studentului), prin comenzi specifice, pentru a se realiza și,

fapt semnificativ, capacitatea computerului de a oferi o nouă informație drept replică la răspunsul utilizatorului. Parcurgerea acestor programe de instruire presupune un dialog continuu între elev (student) și calculator.

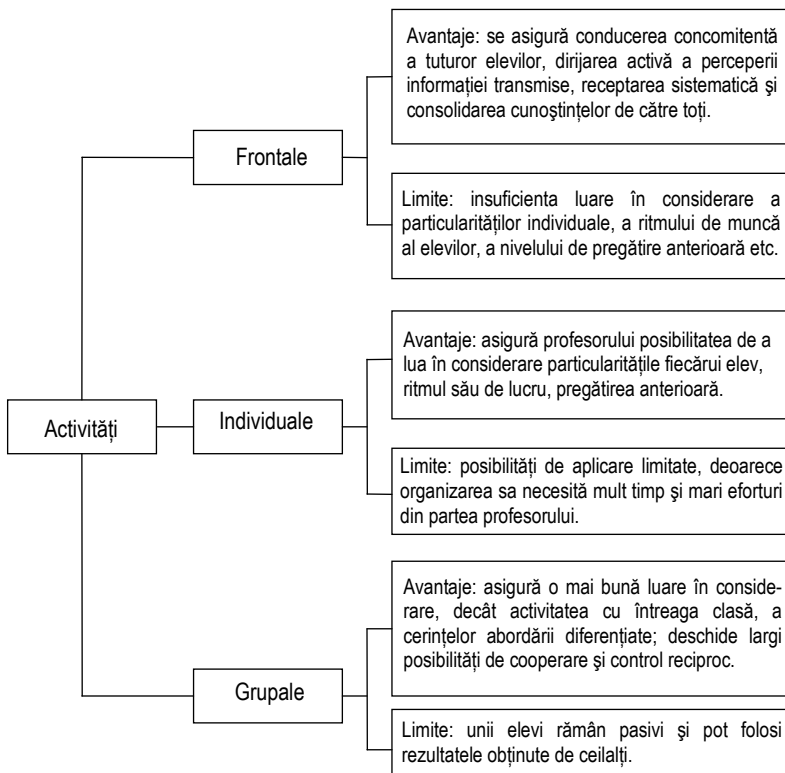
Recursul la instruirea asistată de calculator se justifică prin avantajele pedagogice pe care le prezintă. Cu ajutorul calculatorului, elevii au acces la surse de informare dincolo de clasă și de manuale, dezvoltându-și, totodată, abilități de procesare a informației, din ce în ce mai importante în perspectiva vieții sociale active. În cadrul activităților didactice curente sau în timpul celor desfășurate în afara școlii, calculatorul permite o documentare bogată și variată, furnizând cu rapiditate un mare volum de informații. Avantajele sunt semnificative și sub aspect formativ, pentru că instruirea asistată de calculator permite o mai bună organizare a informațiilor, stimulează procesele operatorii ale gândirii, sporește disciplina gândirii și asigură un plus de motivare a învățării, toate aceste beneficii fiind posibile în condițiile gestionării eficiente a timpului alocat realizării sarcinilor de învățare de către elevi.

3.1.4 Formele de organizare a activităților

Operaționalizarea strategiilor didactice este realizabilă în diferite contexte organizatorice: frontale, individuale și de grup, îmbinate printr-o alternanță judicioasă și echilibrată. Efectuarea în același timp a unor teme comune de către toți elevii alternează și se îmbină cu forme de organizare a activității în care se urmărește o sarcină comună pentru un anumit grup sau efectuarea sarcinilor de către fiecare elev în mod independent, conform propriilor posibilități de învățare.

Forme de organizare a activității de predare și învățare

(I. K. Babanski, 1979)



În literatura pedagogică este creditată ideea că eforturile colective conduc la o realizare mai bună a sarcinilor și își aduc o contribuție importantă la formarea personalității elevilor, sub aspectul însușirii aptitudinilor sociale. Cercetările de psihologie socială au pus în evidență faptul că eficacitatea grupului depășește eficacitatea personală a indivizilor izolați.

„... posibilitatea emiterii de idei în grup este net superioară nu numai unui individ singular luat ca termen de comparație (așa cum procedează psihologia socială în primele ei investigații), dar și aceluiași număr de indivizi care lucrează în paralel, dar independent unii de ceilalți, în așa-zisul grup nominal” (A. Stoica, 1983, pg. 60).

În cadrul activității de grup, elevul vine în contact cu puncte de vedere diferite de al său. Ideile fiecăruia pot fi reluate, în optici diferite, de către ceilalți și, în acest fel, există posibilitatea apariției unor idei pe care membrii grupului nu le aveau înainte. Colaborarea îi stimulează pe elevi și le sporește performanțele, fiecare aducându-și contribuția, potrivit propriilor capacități, la realizarea unei sarcini.

Preocupat de valoarea și, totodată, dificultatea schimbului intelectual în cadrul grupului, J. Piaget a pus în evidență faptul că activitatea comună nu este posibilă, decât dacă fiecare participant este capabil să înțeleagă și să accepte punctele de vedere ale celorlalți. Această condiție este îndeplinită, dacă gândirea indivizilor dobândește o organizare grupală și se dovedește capabilă să întrețină schimbul de idei. Piaget a numit această capacitate de schimb între membrii unui grup „reciprocitatea” gândirii lor. Cooperarea le permite să depășească egocentrismul inițial și să ajungă la o gândire flexibilă. Depășindu-și concepțiile rigide, dominate de propriul punct de vedere, fiecare membru al grupului va deveni capabil să înțeleagă opiniile celorlalți și să-și adapteze acțiunea la acțiunile acestora. Școala post-piagetiană de la Geneva (Doise, Mugny, Perret-Clermont ș. a.) a continuat, pe urmele lui Piaget, să cerceteze influența pe care o are mediul social asupra dezvoltării structurilor cognitive ale individului, teza susținută este următoarea: procesul de învățare este unul de tip socio-cognitiv,

copilul dezvoltându-se din punct de vedere intelectual prin interacțiune cu ceilalți. Dar să vedem, pe scurt, în ce constă valoarea schimbului intelectual și afectiv realizat în cadrul grupului, conform psihologiei piagetiene și post-piagetiene. Progresele individuale, arată W. Doise și G. Mugny (1998), rezultă din participarea la anumite interacțiuni sociale și coordonarea punctelor de vedere. Cei doi au propus noțiunea de „marcaj social” pentru analiza intervenției reglărilor sociale în dezvoltarea cognitivă a individului. Ei au ajuns la concluzia că achizițiile individuale depind de dinamici colective și de forme relaționale.

Școala genoveză post-piagetiană a privit interacțiunea socială realizată în cadrul grupului ca pe un factor deosebit de important al dezvoltării cognitive și relaționale a copilului. Interacțiunea socială nu constituie, o sursă de progres decât în anumite condiții, în cazul existenței unei confruntări între soluțiile divergente propuse de parteneri. Conflictul socio-cognitiv produs de aceste divergențe generează o stare de dezechilibru, manifestat în două planuri:

a) interindividual, datorită răspunsurilor divergente date de subiecți;

b) intraindividual, deoarece individul este determinat să se îndoiască de propriul răspuns, din cauza unui răspuns concurent (J. -M. Monteil, 1997).

Această situație de dificultate cognitivă și socială poate fi depășită prin coordonarea punctelor de vedere într-un sistem susceptibil de a permite acordul. Confruntarea generează un interes puternic pentru cercetare și înțelegere, favorizând eficiența și dezvoltarea cognitivă. Prin confruntare se ajunge la noi răspunsuri, simpla prezență a celuilalt putând facilita doar emiterea unui răspuns dominant și comportamente de efort redus.

Interacțiunea nu este necondiționat o sursă a dezvoltării, pentru că, de exemplu, ar putea permite apariția procesului de

imitare. Progresele individuale pot fi generate de interacțiuni sociale, dar nu orice fel de interacțiune socială prezintă caracteristicile propice dezvoltării, precizează W. Doise și G. Mugny, pentru care interacțiunile dintre indivizi sunt constructive doar dacă are loc o confruntare între soluții divergente. Dinamica dezvoltării cognitive rezultă, de fapt, dintr-un conflict de comunicare socială: „posibilitatea deplină de confruntare interindividuală este necesară pentru ca interacțiunea să fie constructivă” (W. Doise, G. Mugny, 1998, pg. 72). Fiecare dintre membrii grupului își prezintă propriul punct de vedere și dacă punctele de vedere exprimate sunt diferite, atunci se va produce un conflict socio-cognitiv care, așa cum am văzut anterior, constituie una din sursele esențiale ale dinamicii cognitive.

„Cooperarea nu reprezintă uniformizarea conduitelor, ci crearea unui spațiu finalizat de o sarcină care le cere actorilor să stabilească o interdependență funcțională necesitând conflictualizării cognitive minimale” (J.-M. Monteil, 1997, pg. 89).

Între membrii grupului se stabilește o întreagă rețea de relații interpersonale, ce le determină performanțele. De aceea, dezvoltarea structurilor intelectuale ne apare ca fiind o construcție socio-cognitivă. Dar după cum arată reprezentanții psihologiei sociale, practica activităților de grup presupune o asemenea organizare, încât aceste interacțiuni să fie generatoare de confruntări socio-cognitive, pentru că „interacțiunea socială nu este constructivă decât dacă induce o confruntare între soluțiile divergente ale partenerilor” (W. Doise, G. Mugny, 1998, pg. 97). Conflictele trebuie să fie suficient de importante pentru a-i

determina să elaboreze instrumente cognitive, care să le permită o rezolvare adecvată.

„...controversa favorizează curiozitatea de a ști și incertitudinea cu privire la justiția vederilor proprii, o căutare activă a informației complementare și, ca urmare, o performanță superioară” (W. Doise, G. Mugny, 1998, p. 208).

Într-o activitate de grup, când se urmărește soluționarea unor probleme, elevul se vede pus în fața unor puncte de vedere diferite de al său. Fiecare membru al grupului își exprimă părerea și o argumentează, comentează și interpretează, propune ipoteze de lucru și participă la luarea deciziilor. Pentru ca interacțiunea cu ceilalți să-și atingă scopul, elevul trebuie să ia în considerare toate opiniile exprimate, să realizeze comparații și aprecieri critice, să participe la soluționarea comună a problemei pusă în discuție, ceea ce are un rol important în dezvoltarea sa intelectuală. Piaget arată că discuția nu este posibilă decât dacă fiecare participant este capabil să înțeleagă punctul de vedere al celuilalt și acest scop este posibil atunci când concepțiile sale nu sunt rigide, stereotipe sau dominate de propriul punct de vedere limitat. Așa se prezintă lucrurile atunci când gândirea individului dobândește o „organizare grupală”. Condițiile intelectuale ale cooperării într-un grup sunt îndeplinite, așadar, atunci când fiecare membru al său este capabil să-i înțeleagă pe ceilalți și să-și adapteze acțiunea și contribuțiile la ale acestora. Piaget a numit această capacitate de schimb reciproc între membrii grupului „reciprocitatea gândirii lor”. În cadrul grupului se creează un sentiment comun de responsabilitate, care îndeamnă pe fiecare să depună un efort maxim pentru soluționarea problemei cu care se confruntă. Dacă este necesar, grupul ia atitudine față de cei care încearcă să se sustragă îndatoririlor.

Toate acțiunile întreprinse sunt coordonate și orientate în direcția identificării unei soluții comune.

Sarcină de lucru:

Identificați limitele activităților de lucru în grup exemplificând cu situații concrete din practica pedagogică.

Activitatea de grup se dovedește a fi eficientă nu numai în vederea realizării unor condiții mai bune formări intelectuale, dar și pentru realizarea obiectivelor de educație socială și morală, deoarece:

- favorizează formarea trăsăturilor pozitive de caracter și personalitate: inițiativă, principialitate, cooperare, spirit critic și autocritic, respect reciproc;
- elevii au ocazia să-și cunoască mai bine aptitudinile, calitățile intelectuale și morale, de voință și caracter;
- permit manifestarea și consolidarea calităților morale: colegialitate, sinceritate, onestitate, modestie, altruism;
- formează trăsături morale pozitive ale comportamentului elevilor: solidaritate, perseverență, responsabilitate etc.;
- îmbogățesc experiența socială a elevilor, obișnuindu-i să gândească prin reciprocitate, să țină seamă de opiniile celorlalți.

Prin interacțiunea cu ceilalți, elevul achiziționează și interiorizează elemente socio-culturale – simboluri, valori, norme, modele, aspirații, idealuri – pe care le integrează în structura personalității sale, ceea ce îi facilitează integrarea socială. Se dezvoltă trăsăturile morale: generozitatea, altruismul, solidaritatea, dăruirea de sine. Dacă privim educația drept un proces de socializare, atunci dezvoltarea competențelor de relaționare trebuie să reprezinte un obiectiv ce nu poate fi ignorat.

3.2. Dimensiunea funcțională

Realizarea predării și învățării presupune o structură acțională, care dă caracter de sistem operativ tuturor factorilor implicați. Accesul elevilor la mesajul ce se dorește a fi transmis este condiționat de modul în care se produce informarea, dar și de capacitatea profesorului de a motiva și de a dinamiza funcțiile gândirii. Identificate cu procedeele și tehnicile menite să faciliteze însușirea informațiilor, strategiile didactice asigură imprimarea unui anumit sens relațiilor dintre predare și învățare. Eficiența predării demonstrează dacă și în ce măsură strategia pentru care a optat profesorul influențează cantitatea și calitatea achizițiilor elevilor.

Preocupat de optimizarea activității ce urmează să o desfășoare, orice cadru didactic își va pune inevitabil câteva întrebări:

- Cum trebuie acționat pentru ca elevii să învețe mai bine?
- Ce fel de acțiuni se vor întreprinde și în ce condiții?
- Care sunt metodele, mijloacele, formele de organizare cele mai potrivite pentru realizarea scopurilor propuse?

Asemenea întrebări îl vor conduce, în cele din urmă, la adoptarea unei decizii strategice privind abordarea activității. Strategiile didactice se structurează în funcție de astfel de întrebări și sunt menite să dirijeze în mod adecvat învățarea.

Urmărind îndeplinirea obiectivelor propuse, profesorul optează pentru o anumită manieră de abordare a activității instructiv-educative, pentru un model de acțiune cu valoare normativă, ce presupune două componente distincte, dar interdependente: o componentă epistemologică și una metodologică. Componenta

epistemologică înglobează mecanismele operaționale angajate în activitatea de predare-învățare, pe când cea metodologică vizează metodele, procedeele, mijloacele și formele de organizare, capabile să asigure funcționalitatea mecanismelor operaționale.

Articularea metodelor, procedeelelor, mijloacelor și formelor de organizare generează strategii didactice, care, aplicate în situații concrete de predare și învățare, pun în valoare conținuturile prelucrate și potențialul elevilor în vederea realizării obiectivelor propuse. Strategia are menirea de a implica elevii în situații specifice de învățare, în așa fel încât competențele să fie dobândite la un nivel calitativ superior.

La nivelul practicii educaționale, strategia didactică reprezintă o anumită structură metodică decompozabilă într-o suită de decizii și evenimente, cu privire la ceea ce întreprinde profesorul și ceea ce întreprind elevii într-o situație instructiv-educativă dată. Adoptarea unei strategii presupune recursul la un program de instruire la nivelul lecției, care scoate în evidență capacitatea cadrului didactic de a acționa eficient în realizarea obiectivelor propuse.

În cadrul lecției, activitatea profesorului se îmbină cu activitatea elevilor. Rolul profesorului se poate deplasa, însă, de la polul în care reprezintă doar o sursă de cunoștințe, la polul în care conduce și coordonează activitatea independentă a elevilor, în timp ce activitatea acestora se poate deplasa de la simpla receptare și reproducere a celor transmise de către profesor, la eforturile creatoare. Predarea poate fi gândită:

a) Unidirecțional (profesor - elev) - profesorul transmite, iar elevii receptează;

b) Bidirecțional (profesor - elev - profesor) - profesorul întreține un dialog diferențiat cu elevii;

c) Multidirecțional (profesor - elev - elev - profesor) - profesorul inițiază și orientează acțiunile elevilor animați de dorința de a conlucra.

Lecția reprezintă cadrul în care pot fi valorificate una sau mai multe strategii didactice, în funcție de obiectivele urmărite. Totodată, în realizarea aceluiași obiectiv, pot fi utilizate strategii diferite sau variante combinate. Este important, însă, ca profesorul să găsească, pentru fiecare caz concret, cele mai adecvate modalități de abordare a predării. Pregătindu-se pentru lecție, profesorul se vede pus în fața mai multor alternative de acțiune posibile, urmând să aleagă în funcție de anumite criterii: obiective, conținuturi, mijloace disponibile, nivelul conceptual la care se află elevii etc. Dintre diversele soluții strategice se reține cea care va conduce cel mai sigur la succesul scontat.

Modernizarea învățământului presupune cu necesitate și o reconsiderare a rolurilor specifice cadrelor didactice și elevilor. Trecerea de la activitatea centrată pe profesor la activitatea centrată pe elev sau pe grupul de elevi impune inovarea formelor de expresie a rolului conducător pe care îl joacă profesorul, dar și a rolului de subiect activ ce îi revine elevului în cadrul procesului instructiv-educativ.

Sarcină de lucru

Gândirea sau spiritul de inițiativă nu se dezvoltă dacă nu le dăm posibilitatea să se exerseze: „Numai acționând înveți a acționa”, consideră G. Leroy (1974, pg. 12). Precizați în ce condiții didactice, elevul are posibilitatea de a manifesta inițiativă, opțiune, decizie sau judecată critică.

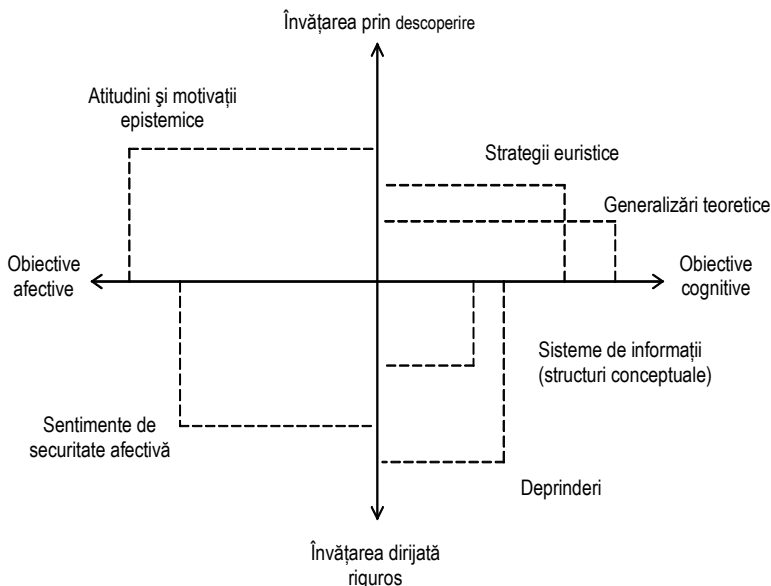
Îndeosebi atunci când sunt adoptate strategii care încurajează independența elevilor în învățare, oferind un anumit grad de autonomie și stimulând efortul propriu al celui ce învață. Strategiile care cuprind variante expozitiv/explicativ-reproductive și se bazează pe un grad ridicat de dirijare a învățării îi obligă pe elevi să

urmeze profesorul cu strictețe, pe drumul indicat într-un mod rigid de către acesta. Evident, ei au nevoie de dirijare și control, dar și de libertate și toleranță în constrângeri.

Ce se întâmplă, însă, la nivelul practicii predării? Mulți profesori rămân încă legați de principii, modele și strategii specifice sistemului tradițional de învățământ. În virtutea unui rol conducător „absolut” pe care și-l asumă, ei dirijează strâns gândirea și activitatea elevilor, solicitându-le mai ales o activitate mentală de reproducere și imitare. Profesorului îi aparțin, în acest fel, aproape toate deciziile referitoare la demersul didactic: organizare, conținut, program de lucru, operații implicate etc. În plan metodologic, adepții practicilor tradiționale recurg, aproape în exclusivitate, la metode și procedee prin care se urmărește îndeosebi mobilizarea activității gândirii pentru receptarea cunoștințelor transmise. Aspectele formative sunt prea puțin avute în vedere, scopurile cele mai urmărite, în practica curentă, aparținând nivelului inferior al activității mintale, numit de către psihologi „nivelul cunoașterii simple”. Astfel de scopuri privesc îndeosebi memorarea și reținerea informațiilor, înregistrate un timp mai îndelungat în forma în care au fost primite, elevii fiind învățați mai mult să reproducă și să imite, decât să-și afirme creativitatea. Acești profesori abordează predarea ca pe o acțiune ce se derulează în sens unic; ei comunică în cadrul unor expuneri ex-cathedra un anumit volum de cunoștințe elevilor, care nu au altceva de făcut decât să le rețină așa cum le-au fost transmise.

Relația strategii – tipuri de obiective

(I. Jinga, L. Vlăsceanu, 1989, p. 155)



Cadrele didactice care adoptă modul tradițional de predare caută să comunice cunoștințe în mod formal și cel mai adesea abstract, capacitățile elevilor și valoarea învățării fiind apreciate în funcție de însușirea acestora. Într-o lecție ex-cathedra, predominante sunt formele expozitive de comunicare, profesorul limitându-se să prezinte cunoștințele și operațiile cu ajutorul unor demonstrații sau explicații realizate în fața elevilor. Operațiile efective sunt executate numai de el sau uneori de către un elev chemat în fața clasei. Care este, în aceste condiții, activitatea celorlalți?, se întreabă, pe bună dreptate, H. Aebli. În cel mai bun

caz, concluzionează el, aceștia urmăresc demonstrația și printr-un fel de „imitație interioară” re trăiesc acțiunile ce se desfășoară în fața lor, punând în joc un minimum de activitate. Profesorul concepe expunerea ca o „amprentă intelectuală”, pe care urmează să o depună în mintea elevului. A învăța devine sinonim, în acest fel, cu a scoate o „copie” după explicațiile și demonstrațiile profesorului, preocupat să provoace doar reacții așteptate. Dialogul profesor - elev este formal: profesorul predă și chestionează, iar elevii asimilează pasiv și răspund mecanic la întrebările puse. Răspunsurile date constituie, cu mici excepții, un eșantion limitat de reacții, deoarece există posibilități reduse ca elevii să-și exprime ideile și opiniile proprii sau spiritul critic, ceea ce îl determină pe H. Aebli să afirme că „... legarea activității de o expresie verbală fixă sau de anumite reguli rigide de soluționare acționează adesea ca o constrângere; copilul nu are posibilitatea să se miște liber într-un sistem de idei. El trebuie să memoreze și să recite rezumatele, definițiile, enunțurile unor legi, așa cum ele i-au fost date, trebuie să aplice invariabil aceleași procedee, pentru a găsi soluțiile” (1973, pg. 22). Stereotipia reacției este evidentă: elevul reproduce mecanic o formulă verbală sau aplică un procedeu prin imitație. În lipsa înțelegerii, mulți dintre ei nu pot aplica aceste automatisme decât în exact aceleași situații în care le-au dobândit. Dacă profesorul preferă să prezinte rezultatul finit al propriei activități intelectuale, informațiile transmise nu creează ocazii pentru o activitate creatoare independentă a elevilor, diferită de cea reproductivă și diferențiată pe niveluri de gândire.

Sarcini de lucru:

(a) Într-un text de o pagină arătați care credeți că sunt consecințele lipsei unui feedback permanent între profesor și elevi pe parcursul desfășurării activităților educaționale.

(b) Interpretați următorul text: „ Diferența dintre perspectiva transmiterii și cea a însușirii cunoștințelor corespunde deosebirii dintre didactica instrucției și cea a construcției. Didactica instrucției se bazează, din punct de vedere teoretic cognitiv, pe ideea potrivit căreia cunoașterea științifică și de specialitate copie, respectiv imită întrutotul realitatea și că în acest mod elevii pot fi instruiți ca atare. Dacă însă sistemul nervos al omului nu redă lumea obiectivă, ci construiește numai pentru sine o lume proprie necesară fiecăruia pentru a supraviețui, atunci rezultă că și temele învățării sunt doar niște constructe ale căror însemnătate și relevanță nu le sunt imanente, ci urmează a fi descifrate de către participanții la procesul învățării” (H. Siebert, 2001, pg. 66-67).

Așa cum arată H. Aebli, didactica tradițională s-a bazat pe o psihologie a întipăririi pasive a cunoștințelor în mintea elevului, privit ca subiect pasiv ce suportă toate „amprente” ce-i vin din afară. Urmărind realizarea unor lecții axate pe produs, pe predarea prin lungi expuneri sau explicații, profesorii luau prea puțin în seamă aspirațiile și motivațiile elevilor. În lipsa unei colaborări active cu elevii, ei nu aveau posibilitatea să-i cunoască, sub aspectul modului de gândire, intereselor, aspirațiilor, capacităților fiecăruia și, prin urmare, nu puteau să-și adapteze eforturile în așa fel, încât să-i conducă în mod adecvat la realizarea învățării.

Există încă profesori care, căzând în capcana unei prejudecăți intelectualiste, cred că succesul elevilor este condiționat doar de posedarea unui bagaj cât mai mare de cunoștințe, practica didactică pe care o promovează rămânând la nivelul simplei

comunicări de informații, abstracții, teorii sau convenții. Astfel, elevii au prea puține ocazii să întreprindă cercetări, căutări, încercări proprii și nu sunt pregătiți să gândească independent, să aibă inițiative și responsabilități.

A instrui nu mai înseamnă acum a-l determina pe elev să-și înmagazineze în minte un anumit volum de cunoștințe, dintre care multe nici nu sunt înțelese, ci a-l învăța să ia parte activ la procesul de producere a noilor cunoștințe.

Strategiile expositive se împacă greu cu actualele obiective ale educației, care pun accentul cu deosebire pe aspectul formativ. Este necesar să urmărim atât însușirea conceptelor de bază, cât și:

- capacitatea de a pune întrebări și de a construi răspunsuri;
- cultivarea unor priceperi, deprinderi și calități intelectuale;
- dezvoltarea gândirii și creativității elevilor prin antrenarea lor în activități care presupun operații mintale de un nivel superior simplei cunoașteri;
- aplicarea conceptelor însușite în contexte noi;
- formarea de opinii, atitudini, concepții, mentalități dezirabile.

În acest sens, se impune plasarea elevilor în centrul unor experiențe de învățare, care să le solicite din plin energia și capacitățile disponibile. Demersul instructiv-educativ este mult mai eficient dacă îl centrăm pe elev și activitatea sa, fapt pentru care „... rolul pedagogului se modifică în sensul că, pe de o parte, el nu mai reprezintă unica sursă de informații pentru elevi, iar, pe de altă parte, funcția sa nu se reduce la transmiterea de cunoștințe, ci constă în organizarea și îndrumarea activității de învățare, astfel ca aceasta să favorizeze realizarea unor obiective mult mai complexe și mai importante, cum sunt capacitatea de autoinstruire și de

adaptare la situații noi” (Radu, 1978, pg. 9). Cheia învățării constă în angajarea elevului, ca subiect activ al instrucției și educației, în descoperirea de soluții la problemele cu care se confruntă. Dacă privim învățarea drept schimbare de comportament, această schimbare nu poate fi semnificativă, dacă elevul se manifestă doar în postura de spectator, rezumându-se să urmărească, să asculte, să noteze și să reproducă mecanic.

Poziția de receptor pasiv, de spectator al unor expuneri, chiar dacă acestea sunt deosebite prin calitatea lor, nu favorizează o autentică dezvoltare a capacității de cunoaștere a elevului și nu-i declanșează forțele creatoare. De aceea, una din ideile de bază pe care se sprijină învățământul modern este următoarea: efectele instructiv-educative ale activității didactice depind în mod direct de gradul de angajare și participare al elevilor, așadar, de practicarea unor strategii care înlătură standardizarea și formalismul, antrenând elevii în eforturi de gândire și acțiune independentă și creativă.

Sarcină de lucru

Interpretați următorul text: „Modelele noastre de înțelegere și interpretare, cunoștințele câștigate din experiența proprie, temele noastre generative constituie o parte a identității noastre” (H. Siebert, 2001, pg. 74).

Principiul participării active și conștiente a elevilor la propria lor formare stă la baza interesului crescut pentru strategiile ce promovează acel tip de învățare, care este în același timp cunoaștere și acțiune. Conținutul nu trebuie prezentat elevului doar într-o formă finită, ci și într-o manieră care solicită o bogată activitate mintală de formulare a întrebărilor, emiteri a ipotezelor, elaborare a soluțiilor sau răspunsurilor și încorporare a rezultatelor finale în propria structură cognitivă. În acest fel, conținuturile

vehiculate dobândesc o valoare formativ-educativă sporită.

Criticile aduse instruirii prin strategii expositive au redus simțitor frecvența utilizării lor, dar nu au putut determina o excludere totală. Procesul instructiv-educativ cunoaște, în general, o restrângere a momentului expositiv-receptiv, în favoarea intensificării celui participativ. Importanța expunerilor este considerabil diminuată. Prin intermediul lor, afirmă R. M. Gagné (1975), poate fi realizat un număr redus de obiective, și anume:

- provocarea și dezvoltarea motivației realizării, stârnind interesul pentru tema abordată;
- informarea elevilor cu privire la rezultatele așteptate în urma învățării;
- asigurarea sprijinirii și îndrumării învățării.

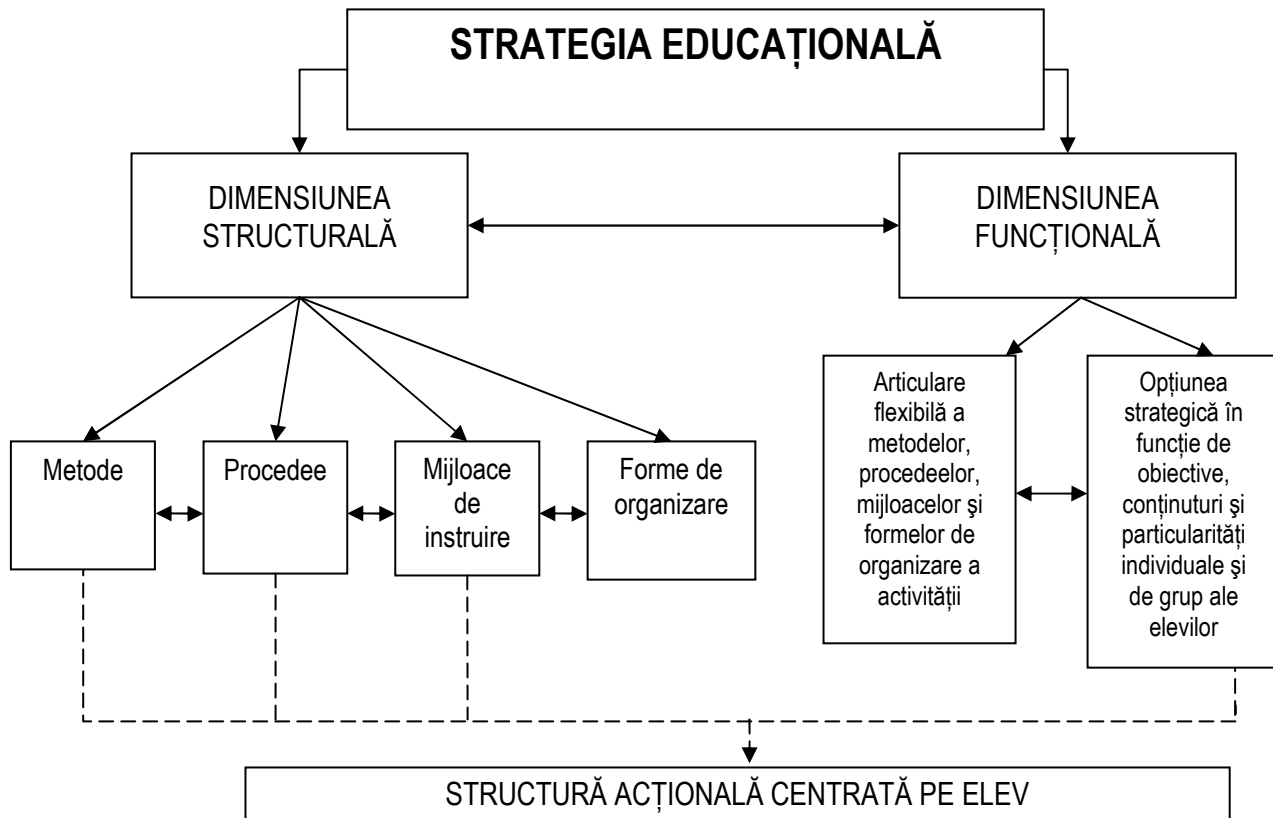
Cu toate criticile aduse, recursul la strategiile expositive este, adesea, inevitabil. Există obiective care pot fi atinse prin intermediul expunerilor ex-cathedra, după cum există și obiective care pot fi realizate mai curând prin activitățile centrate pe inițiativa elevilor. Predarea unor teme poate fi abordată în moduri diferite, dar nu întotdeauna și în modurile descoperirii (redescoperirii). Există probleme care nu pot fi soluționate pe calea unei cercetări personale a elevilor. De multe ori, aceștia trebuie să învețe de la profesor cunoștințele pe care nu le pot descoperi singuri sau să-și asigure, în prealabil, un fond de date necesare pentru a întreprinde mai apoi cu succes o activitate de investigație. Recursul la strategiile expositive este necesar atunci când conținutul vehiculat are un caracter informativ sau este prea complicat pentru o abordare independentă a elevilor. Același lucru se întâmplă și atunci când elevii se confruntă cu situații problematizante, pentru soluționarea cărora nu dispun de cunoștințele necesare. În asemenea situații, predarea expositiv-explicativă poate aduce o contribuție substanțială, ceea ce ne împiedică să credem că

Învățarea prin descoperire ar putea lua complet locul predării prin expunere. Unele noțiuni sau unele fapte se împacă foarte greu cu metoda redescoperirii; procedeul cel mai simplu și cel mai funcțional, în fond, fiindcă aparține vieții însăși, este tot acela de a le comunica direct copilului, încredințându-ne, desigur, că le-a înțeles și că nu s-a mulțumit numai cu memorizarea lor.

În practica didactică, nu există numai expunere sau numai descoperire. Trebuie să recunoaștem, afirmă D. P. Ausubel și F. G. Robinson (1981) că schimbarea actuală de accent nu are loc de la receptarea pură la învățarea prin descoperire pură. Nici una din aceste strategii nu este atotcuprinzătoare, astfel încât să poată acoperi toate sarcinile instructiv-educative. Deși învățarea prin descoperire entuziasmează astăzi pe tot mai mulți profesori, ar fi, totuși, exagerat, consideră și I. Cerghit (1983), să ne închipuim că elevii pot să descopere și să explice totul. Activitatea de cercetare a elevului își are limitele sale firești, datorate lipsei de experiență, necunoașterii sau diverselor condiții, pe care nu le poate îndeplini. Ea nu poate acoperi totalitatea situațiilor de învățare, posibilitățile gândirii elevului fiind limitate. Profesorul poate opta, în funcție de conținutul predat, obiectivele urmărite, particularitățile elevilor săi, pentru o strategie sau alta sau pentru o combinație a lor. În practica didactică, nu este posibilă excomunicarea unor strategii și absolutizarea altora, dimpotrivă, ele se îmbină și se completează reciproc, în funcție de situația concretă de predare și învățare. De aceea, este necesară realizarea unei corelări optime a strategiilor, care să sporească efectele instructiv-educative ale activității desfășurate.

Activitate seminarială

Lucrând individual sau în grup proiectați câte o strategie educațională centrată pe elev pentru o anumită temă la un obiect de studiu la alegere și pentru o activitate nonformală.



Bibliografie:

- Aebli, H., „*Didactica psihologică*”, 1973, Editura Didactică și Pedagogică, București
- Albulescu, I., Albulescu, M., 2000, „*Predarea și învățarea disciplinelor socio-umane. Elemente de didactică aplicată*”, Editura Polirom, Iași
- Albulescu, I., 2004, „*Pragmatica predării. Activitatea profesorului între rutină și creativitate*”, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca
- Ausubel, D. P., Robinson, F. G., 1981, „*Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică*”, Editura Didactică și Pedagogică, București
- Babanski, I. K., 1979, „*Optimizarea procesului de învățământ*”, Editura Didactică și Pedagogică, București
- Botezatu, P., „*Introducere în logică*”, 1997, Editura Polirom, Iași
- Cerghit, I. (coord.), 1983, „*Perfecționarea lecției în școala modernă*”, Editura Didactică și Pedagogică, București
- Cerghit, I., „*Metodele de învățământ*”, 1980, Editura Didactică și Pedagogică, București
- Christensen, R. C. (éd.), 1994, „*Former a une pensée autonome*”, De Boeck-Wesmael, Bruxelles
- De Corte, E. (éd.), 1991, „*Les fondements de l'action didactique*”, De Boeck-Wesmael, Bruxelles
- De Ketelet, J.-Marie (éd.), 1989, „*Guide du formateur*”, De Boeck-Wesmael, Bruxelles
- Dima, T., „*Explicație și înțelegere*”, 1980, Editura Științifică și Enciclopedică, București
- Doise, W., Mugny, G., „*Psihologie socială*”, 1998, Editura Polirom, Iași
- Dospinescu, V., „*Semiotică și discurs didactic*”, 1998, Editura Didactică și Pedagogică, București

- Enescu, Gh., „*Tratat de logică*”, Editura Lider, București, f. a.
- Gagné, R. M., „*Condițiile învățării*”, 1975, Editura Didactică și Pedagogică, București
- Gilbert, L., „*Dialogul în educație*”, 1974, Editura Didactică și Pedagogică, București
- Grize, J.-B., 1981, „L’argumentation: explication ou séduction”, în vol. *L’Argumentation*, Presse Universitaires de Lyon
- Ionescu, M., Chiș, V., 1992, „*Strategii de predare și învățare*”, Editura Științifică, București
- Jinga, I., Vlăsceanu, L. (coord.), 1989, „*Structuri, strategii și performanțe în învățământ*”, Editura Academiei, București
- Kneller, G. F., 1973, „*Logica și limbajul educației*”, Editura Didactică și Pedagogică, București
- Marga, A., 1992, „*Introducere în metodologia și argumentarea filosofică*”, Editura Dacia, Cluj-Napoca
- Monteil, J.-M., 1997, „*Educație și formare*”, Editura Polirom, Iași
- Mory, F., 1971, „*Travail individuel. Travail par équipe*”, Armand Colin, Paris
- Piaget, J., 1982, „*Psihologie și pedagogie*”, Editura Didactică și Pedagogică, București
- Popa, C., 1972, „*Teoria definiției*”, Editura Științifică, București
- Radu, I. T., 1978, „*Învățământul diferențiat. Concepții și strategii*”, Editura Didactică și Pedagogică, București
- Sălăvăstru, C., 2003, „*Teoria și practica argumentării*”, Editura Polirom, Iași
- Siebert, H., 2001, „*Învățarea autodirijată și consilierea pentru învățare*”, Institutul European, Iași
- Stoica, A., 1983, „*Creativitatea elevilor*”, Editura Didactică și Pedagogică, București

Capitolul 4

OPȚIUNI STRATEGICE ÎN PROIECTAREA ȘI REALIZAREA ACTIVITĂȚILOR CENTRATE PE ELEV

Obiective:

- Să identifice factorii contextuali ce determină selecția unei strategii centrate pe elev;
- Să selecteze o strategie specifică în funcție de nevoile educative ale subiectului învățării;
- Să analizeze situații concrete de predare din punct de vedere al valorizării strategiilor centrate pe elev;
- Să dezvolte demersuri educaționale centrate elev.

Cuvinte cheie: „opțiuni strategice”; „rezolvare de probleme”; „contextualism”; „experiențialism”.

În 1983, Gick și Holyoak au propus spre rezolvare, mai multor subiecți următoarele probleme:

(Problema radiației)

Imaginează-ți că ești un doctor care tratează un pacient, care are o tumoră malignă la stomac. Tu nu poți opera pacientul din cauza severității cancerului, dar, dacă nu distrugi tumora, pacientul va muri. Poți utiliza raze X de intensitate mare pentru a distruge tumora. Din nefericire, intensitatea razelor X necesare vor distruge, de asemenea, țesutul sănătos prin care vor trece razele. Razele X de intensitate mai mică nu vor afecta țesutul

sănătos, dar nu vor fi suficient de puternice ca să distrugă tumora. Problema ta este de a găsi o procedură prin care să distrugi tumora, dar să lași intact țesutul sănătos

(Problema militară)

Un general dorește să cucerească o fortăreață situată în centrul unui ținut. Există mai multe drumuri care pornesc de la fortăreață. Toate drumurile au fost minate, astfel încât, chiar dacă grupuri mici pot trece în siguranță, orice grup mare va detona minele. Un atac direct, la scară mare este imposibil în aceste condiții. Cum ar trebui să procedeze generalul? (Eysenck, Keane, 1995; Sternberg, 1996)

Deși cele două probleme par diferite, ele sunt identice ca și structură. În termeni cognitivști, aceste două probleme sunt denumite probleme analogice.

Este important să observăm că două probleme diferite, din domenii diferite, au o soluție identică. Cu alte cuvinte, conținutul acestor probleme este mai puțin important din punctul de vedere al rezolvării. Important este să formalizăm problemele și să selectăm o strategie de rezolvare utilă.

4.1. Problematizarea situațiilor educaționale

Situațiile educaționale se pot reduce, în ultimă instanță, la probleme ce trebuie rezolvate. O astfel de abordare a instruirii oferă certe avantaje din punctul de vedere al înțelegerii complexității activității educaționale.

În primul rând trebuie să observăm că rezolvarea unei probleme, oricât de facilă, necesită selectarea unei strategii de rezolvare. Strategia de rezolvare implică un set de operații:

- Definirea problemei (identificarea datelor de la care pornim și, mai ales, identificarea cerințelor problemei)
- Analiza spațiului problemei
- Alegerea unei strategii de rezolvare
- Aplicarea acestei strategii
- Identificarea metodelor disponibile de rezolvare
- Monitorizarea rezultatelor (compararea rezultatelor obținute cu scopul problemei)

Reușita activității educaționale depinde de talentul sau abilitatea profesorului de a selecta strategiile și metodele optime de predare astfel încât elevul să trăiască o experiență de învățare pozitivă și semnificativă din punct de vedere al propriilor nevoi educaționale și interese.

Opțiunile strategice sunt doar un pas în rezolvarea unei probleme educaționale. Poziția intermediară în etapele acestei rezolvări implică faptul că strategiile sunt întotdeauna determinate de context și finalitățile educaționale. În același timp, strategiile stabilesc o modalitate clară de rezolvare, epuizând, din punct de vedere practic, partea euristică, creativă a rezolvării.

Situațiile educaționale sunt, de cele mai multe ori, dacă nu întotdeauna, probleme slab definite. Chiar și în situațiile în care finalitățile unei activități de predare-învățare sunt clare, starea inițială de la care pornim (prerechizitele elevului, motivația și abilitățile sale, motivația și abilitățile noastre, contextul educațional), modul în care vor funcționa operatorii (metodele și instrumentele activității instructiv-educative) și constrângerile existente ne sunt necunoscute.

În fața acestei situații putem adopta una din cele trei atitudini posibile:

- *Atitudinea naivă, tehnicistă* (cea mai frecventă) prin care ignorăm această realitate. Această atitudine ne permite să ne agățăm de convingerea că educația este un fapt obiectiv, real, programabil în cel mai mic detaliu. Linearitatea educației de la materialul brut la produs nu presupune nimic altceva decât o planificare didactică riguroasă, bazată pe teorii psihologice ale educației inatacabile și infailibile. *Adoptând această atitudine, educația se reduce la o tehnică/algoritmă formativă;*

- *Atitudinea pesimistă*, potrivit căreia situațiile educaționale sunt atât de nestructurate și diverse încât scapă tentativelor de sistematizare. Această atitudine întărește percepția cotidiană a situațiilor educaționale, care se prezintă într-o multitudine de forme. Supracontextualizarea educației trădează lipsa unor abilități de formalizare ale profesorului. *Adoptând această atitudine, predarea se reduce la talent pedagogic, intangibil pentru marea masă a profesorilor, educația transformându-se în „artă”;*

- *Atitudinea optimistă*, potrivit căreia situațiile educaționale sunt experiențe individuale de învățare, similare/analogice pentru majoritatea elevilor. Această atitudine se bazează pe o concepție constructivistă a educației în care elevul experimentează situații noi, deopotrivă cognitive și sociale, situații similare cu ale altor elevi. Cu alte cuvinte, orice situație educațională este individuală (la nivelul percepției elevului) și comună, socială, din punct de vedere al formei și semnificației (la nivelul percepției profesorului). *Adoptând această atitudine, procesul instructiv-educativ se reduce la tehnici științifice (bazate pe experiență pedagogică) de facilitare a experiențelor educative individuale, educația transformându-se în autoinstruire mediată de profesor.*

4.2. Situațiile educaționale din perspectivă contextuală

Din perspectivă sistemică, orice situație educațională este un sistem de tranzații și interacțiuni simultane între subiectul educației, obiectul educației și mediu. O astfel de perspectivă este utilă în înțelegerea faptului că orice situație particulară are câteva caracteristici:

- Este *determinată* de finalitățile educației;
- Este *dependentă* de caracteristicile personale ale elevului și profesorului;
- Este *orientată* spre atingerea unor obiective specifice;
- Este *limitată* de opțiunile strategice, metodele, instrumentele și formele de organizare disponibile și utilizate;
- Este *posibilă* în limitele contextului socio-cultural-educțional.

Cu alte cuvinte, opțiunea pentru o strategie, tradițională sau centrată pe elev, poate fi făcută doar în urma unei analize a contextului educațional. Unele situații sunt mai structurate, altele sunt mai puțin structurate. În unele situații, avem la îndemână mai multe cunoștințe despre elev, în alte situații aceste cunoștințe lipsesc. Unele activități necesită utilizarea de metacomponente, altele de componente de achiziție de cunoștințe, iar altele de componente performanțiale.

Correspondența dintre finalitățile educaționale, caracteristici personale, procese cognitive și tipurile de învățare este clară. Încercările de a ignora sau încălca aceste corespondențe este contraproductivă.

Finalități	Caracteristici personale	Procese cognitive necesare	Tip de învățare
Învăț să învăț	Ce știu că știu	Metacomponente	Metaînvățare
Învăț ce este	Ce cunosc deja	Componente de achiziție	Învățare declarativă
Învăț cum se face	Ce pot să fac	Componente performanțiale	Învățare procedurală

Sarcină de lucru

Pomind de la teoria componentială a lui Sternberg (1994) exemplificați câte două din fiecare dintre componentele de mai jos:

Metacomponente: componente superioare care sunt comune tuturor sarcinilor, au rol de planificare, control și monitorizare

Componente de achiziție de cunoștințe: componente inferioare prin care învățăm să rezolvăm probleme

Componente performanțiale: pe care le utilizăm în mod practic în aplicarea soluțiilor.

Etapele construirii unei strategii sunt orientative. Paradoxul unei strategii educaționale constă în faptul că, deși este un plan de acțiune, este contextualizată, ceea ce presupune o „tacticizare” a acesteia (Ungureanu, 1999). Proiectarea strategică se transformă într-un sistem cu următoarea structură:

Input

Obiectivele educaționale
Caracteristicile elevului
Caracteristicile profesorului
Calitatea relației elev-profesor



Secvențierea:

- Activităților
- Aplicării metodelor
- Evaluării



Output

Experiență de învățare
Abilități
Cunoștințe

În consecință, propunem următorii pași în proiectarea unei strategii educaționale.

Pași în selectarea unei strategii

1. Ce urmăresc să obțin în urma predării? Doresc să transmit un set de cunoștințe sau doresc ca elevul să experimenteze o situație inedită, care să permită insight-uri personale. Ce obiective îmi propun să ating?
2. Este informația transmisă necesară? Este experiența utilă?
3. Care sunt abilitățile personale și educaționale disponibile? Sunt capabil să transmit informația în mod coerent? Am abilitățile de mediere a învățării suficient dezvoltate?
4. Ce metode, tehnici și instrumente am la îndemână? Ce pot să aplic în situația actuală. Ce plan de acțiune adopt?
5. Care sunt criteriile de performanță pe care le voi utiliza în evaluare? Ce este important să evaluez, nivelul de cunoștințe sau experiența subiectivă a elevului?

4.3. Autocunoașterea ca bază și finalitate a acțiunii educaționale

Procesul de învățământ centrat pe elev este o alternativă dificilă la procesul de învățământ tradițional. Una dintre caracteristicile importante ale acestei opțiuni este natura construită a ei. Profesorul și elevul sunt obligați să schimbe între ei idei, sentimente și cunoștințe, astfel încât să ajungă la o construcție educațională solidă. În cadrul acestui proces, atât elevul, cât și profesorul aduc cu ei propriile abilități, valori, prejudecăți, limitări și idei creative. În mod ideal, aceste schimburi se fac între două persoane care cunosc perfect ce pot și ce știu. În realitate, elevul este în plin proces de formare al personalității și inteligenței. El

învață constant noi lucruri, își modifică aspirațiile și interesele, construiește noi relații și își dezvoltă noi abilități. Pe de altă parte, nici măcar profesorul nu se cunoaște întotdeauna suficient, atât din punct de vedere psihologic, dar mai ales profesional, după cum și propriile sale aspirații, interese și abilități sunt într-o continuă dinamică, poate nu complet conștientizată pentru a fi valorificate optimal în activitatea didactică.

Rolul nostru este, în mare măsură, de facilitator al dezvoltării elevului. Desigur, se așteaptă de la noi să îndoctrinăm elevii (transmițându-le norme morale și ideologice dezirabile), să îi pregătim pentru viața socială într-un sistem social dat (democrație), să îi capacităm cu abilități necesare pe piața forței de muncă (ca să fie eficienți socio-economic). Presiunile sistemului social nu trebuie să ne facă, însă, să uităm că beneficiarul principal al educației trebuie să fie elevul; dorințele, valorile și scopurile sale primează întotdeauna. Degeaba îndoctrinăm elevii, dacă ei nu ajung să înțeleagă normele, să adere conștient, voluntar și constant la ele. Degeaba îi pregătim să adopte comportamente sociale dezirabile la nivel macrosocial, dacă ei nu dezvoltă comportamente sociale adecvate în grupurile lor de referință. Degeaba îi pregătim pentru o profesie, dacă aceasta nu satisface aspirațiile lor profesionale.

Autocunoașterea este, mai întâi, baza unei învățări programate, conștiente, sistematice. Învățarea poate fi și incidentală, culturală, dar aceste tipuri de învățare scapă controlului educatorului. Ca și profesori, este necesar să știm care sunt limitele noastre, convingerile și valorile educaționale.

Autocunoașterea este, în același timp, finalitatea ultimă, ideală, a educației. Din perspectivă dezvoltării, viața este un proces de individuație, proces care are ca scop devenirea noastră ca persoane distincte, unice. Autocunoașterea este cheia acestui proces. Evident că toate eforturile educaționale conduc, într-o

formă sau alta la această finalitate. Ne identificăm, de cele mai multe ori, cu statute sociale oferite de educație.

În concluzie, autocunoașterea este importantă pentru noi, profesorii, dar și pentru elevi. Autocunoașterea este baza individualizării elevului. Cunoașterea nevoilor educative ale studenților este la fel de importantă ca și cunoașterea nevoilor noastre profesionale.

Ierarhizați următoarele nevoi academice ale elevilor (Jones, Jones, 1998) în funcție de importanța lor pentru dumneavoastră:

- Să înțeleagă și să valorizeze scopurile educaționale
- Să înțeleagă procesul de învățare
- Să fie implicat în mod activ în procesul învățării și să coreleze materia cu experiențele sale de viață
- Să își asume responsabilitatea pentru propria lor învățare prin stabilirea propriilor obiective și urmărirea intereselor proprii
- Să aibă experiența succesului
- Să primească feedback realist și prompt, care să îi mărească autoeficiența
- Să primească recompense utile pentru performanțele sale
- Să pereceapă învățarea orientată de către adult ca o activitate recompensatoare
- Să aibă experiența unui mediu de învățare sigur și bine organizat
- Să aibă suficient timp pentru a integra învățarea
- Să aibă contacte pozitive cu colegii
- Să primească o instrucție potrivită cu stilul de învățare
- Să fie implicat în autoevaluarea învățării și a efortului său

Există și alte nevoi academice pentru dumneavoastră? Adăugați-le în listă.

4.4. Strategiile centrate pe elev. Opțiuni strategice

După cum am învățat în capitolele anterioare o activitate educațională este centrată pe elev dacă satisface următoarele cerințe:

- Se bazează pe caracteristicile personale ale elevilor;
- Are ca scop dezvoltarea de competențe (obiectiv principal) și transmiterea de conținuturi specifice (obiectiv secundar);
- Implică activ elevul în planificarea, execuția și evaluarea ei;
- Constituie o experiență de învățare pozitivă;
- Permite transferul de experiență la altă situație educațională.

O activitate centrată pe elev poate fi abordată din mai multe perspective. Dacă avem date suficiente despre elev, dacă finalitățile sunt clare, putem opta pentru strategii directive, structurate. Dacă experiența de învățare reprezintă focusul nostru, sunt recomandate strategii mai puțin structurate, non-directive.

Vom analiza cinci strategii utile în programarea și realizarea activităților centrate pe elev. Oricare dintre aceste strategii reprezintă doar o indicație; un profesor talentat știe că educația nu se reduce la algoritmică și, în consecință, adaptează, combină sau concepe strategii adecvate situațiilor concrete.

Cu toate acestea, este interesant de remarcat că strategiile propuse acoperă o plajă largă de opțiuni, în funcție de finalitățile dorite, de nivelul cunoașterii elevului, de caracterul activității. Toate strategiile permit elevului o implicare totală în procesul de planificare, execuție și evaluare a activității didactice.

Strategiile de predare centrate pe elev au ca punct central facilitarea învățării, ceea ce face ca acestea să se definească în funcție de tipul de învățare necesar.

Tabel sintetic al opțiunilor strategice în proiectarea și realizarea activităților centrate pe elev

	Învățare mediată	Învățare activă	Simulare de cazuri	Învățare colaborativă	Învățare experiențială
<i>Nivelul necesar al cunoașterii elevului</i>	Foarte ridicat	Ridicat	Mediu	Scăzut	Foarte scăzut
<i>Principalele abilități formate</i>	Metacognitive	Cognitive Sociale	Sociale Cognitive	Sociale Cognitive Autocunoaștere	Autocunoaștere Sociale Cognitive
<i>Locația controlului activității</i>	Extern (profesor)	Extern (profesor)	Extern (profesor)	Egal distribuit	Intern (elev)
<i>Focusul activității</i>	Formare de competențe	Formare de competențe	Formare de competențe	Experiența educativă	Experiența personală
<i>Caracterul activității</i>	Directiv	Dirijat	Coordonat	Negociat	Nondirectiv

4.4.1 Învățarea mediată

a) *Ce este?* Învățarea mediată este o modalitate de facilitare și capacitate a elevului cu ajutorul intervenției adultului în structurarea activității de învățare. Strategia își are originile în teoria dezvoltării inteligenței a lui Vîgotsky și practica învățării mediate a lui Feuerstein (Sternberg, Grigorenko, 1998).

b) *Ideea de bază.* Copilul are o zonă de dezvoltare la care nu are acces decât prin medierea unui adult. Adultul (profesor) facilitează dezvoltarea elevului oferind ajutoare declarative și procedurale elevului. Dacă elevul învață noile abilități va fi capabil

să transfere această învățare la situații noi, dar similare cu cele învățate.

c) *Descriere.* Învățarea mediată este o acțiune de facilitare a dezvoltării cognitive a elevului. Extinzând această teorie la întreg spectrul învățării, copilul este ajutat să învețe să învețe, cu alte cuvinte, vorbim de o educație metacognitivă. Blocajele copilului au loc, de cele mai multe ori, datorită uneia dintre situațiile următoare:

- Elevul nu cunoaște conceptele, nu le poate formaliza și defini. Rolul profesorului este de a clarifica aceste concepte;
- Elevul nu cunoaște procedurile, algoritmi de rezolvare. Rolul profesorului este de a-l învăța pe elev acești algoritmi;
- Elevul nu este capabil să planifice, să execute sarcina și să-și monitorizeze performanța. Rolul profesorului este de a-l învăța abilitățile metacognitive necesare.

d) *Avantajele strategiei.* Dintre toate strategiile centrate pe elev, învățarea mediată este cea mai adaptată la capacitățile cognitive ale elevului. Învățarea mediată permite diagnosticarea exactă a blocajelor cognitive în învățare, astfel încât profesorul să poată acorda ajutoare ce vizează în mod foarte clar dificultățile elevului. Ajutoarele oferite sunt informații specializate (declarative sau procedurale) menite să elimine blocajele prezente în învățare. Învățarea mediată este o experiență educațională pozitivă, intimă, semnificativă pentru elev.

e) *Dezavantajele strategiei.* Necesitatea cunoașterii psihologice foarte exacte a elevului implică unele restricții în utilizarea acestei strategii. Diagnosticul formativ este făcut de psihologi pregătiți în acest sens. În lipsa unui astfel de diagnostic este dificil de apreciat care sunt abilitățile și operațiile cognitive deficitare.

f) *Exemplu de utilizare a învățării mediate*

Scopul activității: Optimizarea performanțelor matematice (geometrie)

Subiecții: elevi de ciclu gimnazial

Justificarea temei: Performanțele matematice scăzute pot avea mai mulți factori, printre care lipsa de abilități metacognitive de gândire matematică

Etape:

- Un elev cu performanțe matematice slabe este evaluat printr-o sarcină de rezolvare de probleme de geometrie.
 - Se refac problemele împreună cu elevul, scopul fiind cel de depistare și analizare a erorilor.
 - Erorile sunt clasificate în două categorii: lipsa de cunoștințe declarative (de exemplu: nu identifică elementele problemei în mod corect și nu cunoaște teoremele geometrice) și procedurale (de exemplu: nu cunoaște etapele rezolvării de probleme sau modul în care se aplică un algoritm de rezolvare).
 - Profesorul oferă ajutoare (informații) elevului, care sunt în măsură să elimine erorile în rezolvare
 - Elevul este reevaluat cu un test analog, dar nu identic, cu cel folosit la evaluarea inițială
 - Se stabilește modul în care elevul a reușit să transfere cunoștințele și abilitățile nou dezvoltate la o situație nouă
- Competențe dezvoltate:* metacognitive, cognitive

4.4.2. *Învățarea activă*

a) *Ce este?* Învățarea activă este strategia cea mai frecvent utilizată de către profesori în activitățile centrate pe elev. Putem defini învățarea activă ca un proces ce permite subiectului învățării un contact direct cu materialul studiat. În mod uzual, prin învățare activă înțelegem un tip de activitate didactică ce se bazează, în principal, pe activitatea elevului, pe intervenția sa nemijlocită,

transformatoare asupra materialului de studiat (Dumitru, Ungureanu, 2005).

b) *Ideea de bază.* Stilul de predare trebuie adaptat stilurilor de învățare. Cercetările arată că implicarea activă a elevului în rezolvarea sarcinilor educaționale facilitează o învățare superioară cantitativ și calitativ celei tradiționale. Prin implicare activă se înțelege interacțiunea directă a subiectului cu conținutul învățării, transformarea acestuia de către elev și conceperea de răspunsuri personalizate de către elev.

c) *Descriere* Învățarea activă are o tradiție lungă în științele educației. Deși la nivel de principiu este acceptată de majoritatea profesorilor, ea este aplicată relativ puțin. Învățarea activă presupune renunțarea la metodele expositive de predare și facilitarea de contacte cât mai frecvente și mai diverse cu materialul de învățat. Următoarele sugestii pot facilita o învățare activă:

- Învățarea prin descoperire, cu ajutorul materialelor concrete (texte, produse, obiecte);
- Acordarea unui timp de reflecție, în care elevul alcătuiește un răspuns punctual la o situație dată;
- Alcătuirea de grupe de elevi, care primesc o sarcină parțială din sarcina cursului:
- Încurajarea gândirii critice;
- Utilizarea metodelor de grup (focus grup, brainstorming, etc.) în căutarea răspunsurilor adecvate;
- Învățarea pe bază de proiect, conceperea activității didactice ca proiect de cercetare aplicată.

d) *Avantajele strategiei.* Principalul beneficiu al utilizării învățării active este rata mai bună a învățării. Al doilea beneficiu este dezvoltarea abilităților de muncă individuală și de grup, exersarea

abilităților metacognitive și dezvoltarea gândirii critice (Felder, Brent, 1996).

e) *Dezavantajele strategiei.* Rațiunea pentru care învățarea activă este mai puțin utilizată de către profesori este consumul mare de timp și restructurarea didactică necesară. Metodele expositive permit transmiterea unei cantități mai mari de informație pe unitate de timp.

f) *Exemplu de utilizare a învățării active*

Scopul activității: realizarea lecturii unui număr de trei cărți

Subiecții: elevi de liceu sau ciclu gimnazial

Justificarea temei: Stimularea lecturii se face prin experiențe de lectură pozitive. O modalitate practică de a realiza această experiență este lectura unor materiale la alegere.

Etape:

- Elevii sunt împărțiți în grupuri (eventual grupurile se diferențiază pe tipuri de lecturi);

- Fiecare elev caută o lectură interesantă apelând la cel puțin două surse (de exemplu: cronici literare, recomandările editurilor de pe volume, recomandări ale bibliotecarilor, adulților, părinților etc.);

- Fiecare elev citește o carte;

- Cărțile citite sunt prezentate și dezbătute în cadrul grupului în întâlniri informale;

- Întreg grupul selectează o carte pe care o citește fiecare membru;

- Grupurile prezintă și dezbate cărțile citite;

- Se selectează o carte pe care o citește toată clasa;

- Se dezbate cartea.

Competențe dezvoltate (exersate): metacognitive, de gândire critică, de lucru în echipă

4.4.3 Simularea de cazuri

a) *Ce este?* Simularea de cazuri este o strategie de didactică bazată pe date contextuale (reale sau imaginare) în situații reale sau care aproximează realitatea. Simularea de cazuri necesită formularea de rezolvări punctuale pentru fiecare caz.

b) *Ideea de bază.* Contextele și datele reale sunt esențiale pentru construirea unei activități didactice semnificative pentru subiect. Pe lângă abilitățile necesare rezolvării problemei punctuale se exersează și abilități generale de lucru în echipă, organizare și planificare.

c) *Descriere.* Simularea de cazuri este o modalitate de a prezenta conținuturi didactice într-o formă coerentă, neformalizată, recognoscibilă de către elev. Simularea poate conține situații și date reale sau concepute special în acest scop, dar care simulează situații ce pot fi întâlnite în realitate. Din punct de vedere psihologic, putem considera această strategie ca un antrenament (training) de scheme cognitive sau scripturi (scenarii).

În mod tipic, o simulare conține următoarele elemente (Davies, Wilcock, 2004):

- *Un scenariu* bazat pe date reale, chiar dacă acesta este uneori simplificat
- *Date concrete*, care oferă baza deciziei sau a rezolvării problemei
- *O întrebare deschisă*, ce permite formularea de răspunsuri multiple, din perspective diferite.

Simularea poate fi efectuată individual, pe grupuri sau cu o clasă întreagă. Ea poate fi dirijată de către profesor (în clasă) sau nedarjată (temă de casă). Pentru a păstra caracterul centrat pe elev, selectarea temei poate fi făcută în funcție de dorințele, interesele sau prioritățile elevilor.

Simularea de caz necesită pregătire atentă din partea profesorilor. În primul rând, trebuie spus că nu există rețete pentru a scrie cazuri. Este sarcina noastră să prezentăm cazuri utile pentru studiul unei discipline de studiu și pentru elevii noștri. În alcătuirea unei simulări vom ține cont de câteva aspecte:

1.Scopul cazului, care sunt finalitățile cazului? Ce dorim să obținem în urma simulării cazului?

2.Continutul simulării. Ce urmează să fie simulat? Are elevul suficiente date pentru a rezolva simularea? Sunt datele utilizate relevante?

3.Structurarea simulării. Care sunt etapele simulării? Care sunt activitățile simulării? Cum sunt organizate grupurile de elevi? Cât timp avem la dispoziție?

4.Evaluarea simulării. Cum și ce evaluăm?

d) *Avantajele strategiei.* Strategia simulării oferă două mari avantaje:

- Ancorează situația educativă în realitatea imediată a copilului, utilizează surse multiple de documentare, stimulează discuțiile pe baza subiectului;
- Permite utilizarea de metode diferite (joc de rol, analiză de caz, sarcini parțiale pentru fiecare grup ș.a.)

e) *Dezavantajele strategiei.* Simularea de cazuri implică un efort de pregătire considerabil. Coordonarea unor astfel de proiecte necesită un nivel minim de experiență.

f) *Exemplu de utilizare a simulării de cazuri*

Scopul activității: dezbateră funcționării principiilor democratice în contexte de criză

Subiecții: elevi de liceu

Justificarea temei: Un principiu democratic stipulează că părerea majoritară are întâietate în viața socială. Situațiile de criză permit partidelor extremiste să atragă un număr mare de votanți.

Elevii vor dezbate dacă este normal ca principiile democratice să funcționeze și în situații în care alegerea majoritară este greșită.

Etape:

- Elevii sunt împărțiți aleator în două grupuri (pro și contra interzicerii partidelor extremiste).
 - Fiecare parte pregătește o prezentare a propriei poziții, bazată pe documente și date reale pornind de la date reale astfel încât să justifice următoarele afirmații:
 - *Democrația nu poate funcționa decât în condițiile respectării drepturilor omului, ori regimurile totalitare, chiar dacă acced la putere democratic limitează aceste drepturi. Acceptarea partidelor extremiste la jocul democratic reprezintă autodistrugerea sistemului democratic*
 - *Interzicerea oricărui partid de la jocul electoral limitează posibilitățile de alegere ale individului și este nedemocratică, ceea ce face ca democrația să se autocontrazică.*
 - Cele două echipe alcătuiesc un răspuns la argumentele echipei adverse.
 - Cele două echipe desemnează o echipă de negociere, care are sarcina de a prezenta o poziție comună a celor două echipe
 - La finalul activității, fiecare elev pregătește un eseu pe tema activității în care exprimă o poziție proprie.
 - Cea mai bună lucrare este publicată în revista școlii
- Competențe dezvoltate (exersate):* cognitive, de gândire critică, de lucru în echipă

4.4.4 Învățarea colaborativă

a) *Ce este?* Învățarea colaborativă (denumită și cooperativă sau prin cooperare) este o strategie didactică bazată pe lucrul în echipă. Echipele pot fi grupuri de elevi, diade de elevi sau chiar diada profesor-elev.

b) *Ideea de bază.* Realitatea socială este o construcție tranzacționată între persoane. Educația trebuie să țină cont că elevul este autodeterminat, are propriile sale nevoi, aspirații, cunoștințe, stiluri de învățare etc. Predarea pe rețete predefinite este inutilă, ceea ce face ca profesorul să adopte o atitudine de colaborare cu elevul în vederea educării acestuia.

c) *Descriere.* Strategia colaborativă implică formarea de grupuri de lucru alcătuite din elevi. Aceștia îndeplinesc sarcini de învățare (Felder, Brent, 2001). Abilitățile sociale sunt dezvoltate prin aderarea elevilor la normele grupului, care pot fi predefinite (de către profesor) sau autodefinite (de către grup). Strategia încurajează exprimarea elevilor în grupul din care fac parte, gândirea critică, munca în echipă, dezvoltarea abilităților metacognitive.

Ideal este ca, în cazul adoptării acestei strategii, să selectăm teme și activități bazate pe experiențe anterioare ale elevilor. Dacă activitățile selectate sunt importante/interesante pentru elevi, gradul lor de implicare în activitate crește exponențial.

În cazul în care selectăm activități incluse în programa școlară, este important să ne asigurăm că acestea permit perspective multiple, interpretări diverse și libertate de exprimare.

d) *Avantajele strategiei* Strategia poate fi folosită cu succes, indiferent de disciplină, deoarece este o strategie ce angajează cognitiv elevul. Prin forma sa, ea solicită activitate și implicare din partea elevului. Lucrul în grup solicită o minimă perioadă de

organizare a acestuia și a sarcinii. De obicei, sarcinile se distribuie în grup, astfel încât toți elevii sunt cuprinși în activitate.

e) *Dezavantajele strategiei* Deși este o strategie relativ simplă, aplicarea învățării colaborative presupune o minimă experiență din partea profesorului. Flexibilitatea strategiei, care permite profesorului să elaboreze sarcini și activități, poate conduce la o aplicare greșită a acesteia. Ca să fie corectă, elevii trebuie să aibă putere de decizie asupra sarcinii, procedurilor și evaluării rezultatelor.

f) *Exemplu de utilizare a învățării colaborative*

Scopul activității: înțelegerea diversității culturale, pe baza informațiilor geografice

Subiecții: elevi de liceu sau școală generală, care studiază geografia lumii

Justificarea temei: informațiile geografice privind caracteristicile unei țări nu permit înțelegerea faptului că o țară reprezintă o cultură particulară.

Etape:

- Elevii sunt împărțiți în grupuri de patru persoane. Fiecare grup desemnează un leader.

- Liderii primesc următoarea sarcină: *Tu ai fost desemnat ambasador în țara..... Sarcina ta este de a pregăti, în termen de o lună de zile, împreună cu echipa ta, un proiect cu următoarele coordonate:*

- *O prezentare generală a țării*
- *Un proiect de cooperare economică*
- *Un proiect turistic*
- *Un proiect cultural*

- Echipele își prezintă proiectele în cadrul orelor de geografie

- Liderii tuturor echipelor formează o comisie care notează proiectele prezentate

- Echipa care a prezentat cel mai bun proiect este premiată cu un cort de patru persoane.

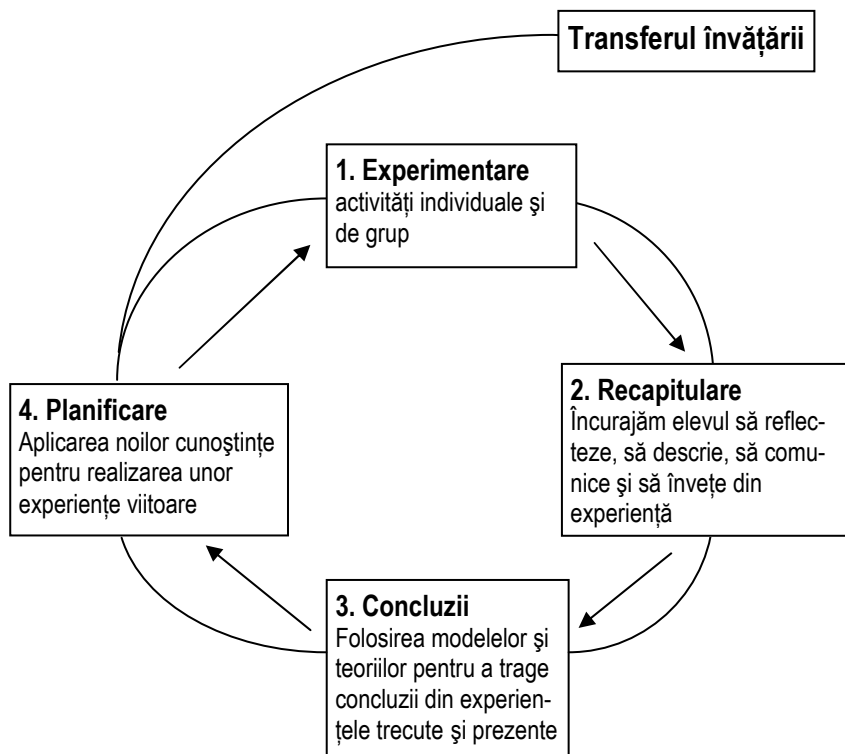
Competențe dezvoltate (exersate): Competențe de lucru în echipă, căutare de informații, organizare, planificare și monitorizare a activității.

4.4.5 Învățarea experiențială

a) *Ce este?* Învățarea experiențială este o strategie didactică bazată pe ideea că profitul maxim în învățare se obține prin experimentarea de situații inedite și transferul de cunoștințe astfel obținute la situații noi de învățare. Experiențele de învățare pot fi pozitive sau negative; rolul profesorului este de a asigura/facilita experiențele pozitive.

b) *Ideea de bază.* Din perspectivă psihologică, omul tinde să învețe și să repete experiențele pozitive, care îi satisfac nevoile. Experiența de învățare este mai importantă decât conținutul acesteia. Mai mult, experimentarea de situații este o modalitate mai eficientă de învățare decât receptarea de informații sau aplicarea lor în setinguri artificiale.

c) *Descriere.* Învățarea experiențială are o tradiție lungă. Cel mai utilizat model (formalizare artificială) este cel al lui Kolb, denumit Ciclul Învățării Experiențiale (CIE). Conform acestui model evaluarea are patru etape:



Acest model (Exter, 2001) stipulează existența a patru etape:

1. etapa experiențială - etapă concretă, activă, în care elevul este expus unei experiențe de învățare;
2. etapa reflexivă-recapitulativă, în care elevul observă consecințele acțiunii sale, analizează experiența de învățare;
3. etapa concluzivă - este o etapă a conceptualizării experienței, bazată pe observația elementelor comune cu alte experiențe similare;
4. etapa de planificare - este o etapă activă, de planificare și experimentare a unor noi experiențe.

d) *Avantajele strategiei.* Dintre strategiile analizate, strategia experiențială este cea mai non-directivă și centrată pe experiențele elevului. Marea ei calitate constă în flexibilitatea acesteia în raport cu situații concrete. Deși modelul Kolb este preferat de majoritatea profesorilor, există diverse variante ale acestui model. În orice caz, trei elemente sunt indispensabile:

- existența unei experiențe de învățare
- existența unei perioade de reflexie
- existența unei perioade de planificare a noi experiențe pornind de la datele proaspăt învățate.

Această strategie poate fi folosită în orice context, în variante mai mult sau mai puțin controlate de profesor.

e) *Dezavantajele strategiei.* Ca orice strategie centrată pe elev și aceasta se realizează cu consum mare de timp. În plus, strategia necesită o implicare reală a elevului în experiența educațională, ceea ce nu este posibil fără un grad optim de motivare a acestuia.

f) Exemplu de utilizare a strategiei

Scopul activității: înțelegerea conceptului de cerințe educaționale speciale

Subiecții: studenții din an terminal, care au efectuat cursurile de pregătire didactică

Justificarea temei: studenții învață didactica predării în școli normale, având ca reper teoretic un elev mediu, standardizat. Practica educațională arată că elevii, chiar și cei medii prezintă, în anumite perioade de timp, cerințe educaționale speciale. Înțelegerea faptului că elevii trebuie să beneficieze de programe personalizate este esențială în ridicarea calității predării.

Etape:

1. *etapa experiențială:* studenții efectuează activități de predare în școli speciale (cazuri clare și grave de CES)

2. *etapa reflexivă*: studenții sunt încurajați să analizeze modul în care au făcut față în activitatea de predare, să evalueze critic măsura în care programele și metodele lor au fost adecvate situației concrete
3. *etapa concluzivă*: studenții sunt încurajați să exploreze noi modalități de predare, accesare individuală a elevului, să caute în bibliografie modele de predare pentru copiii cu CES
4. *etapa de planificare*: studenții vor planifica o activitate de predare pentru copii cu dificultăți de învățare pentru școala integrată (se poate continua cu această activitate).

Competențe dezvoltate (exersate): Competențe de autocunoaștere, gândire critică, organizare, planificare și monitorizare.

4.4.6 Selectarea și elaborarea strategiilor educaționale

Ca și profesori, una dintre sarcinile importante este selectarea unei strategii potrivite pentru o activitate punctuală. Trebuie să remarcăm faptul că avem întotdeauna mai multe opțiuni la îndemână. Selectarea unei strategii centrate pe elev nu asigură aprioric succesul activității.

După cum am văzut mai devreme, contextul educațional este important. Există situații în care strategiile directive sunt mai potrivite, precum și situații în care strategiile centrate pe elev sunt mai eficiente.

În lipsa unor rețete nu putem face altceva decât să utilizăm câteva principii generale în selectarea strategiilor centrate pe elev.

- Cu cât situația educațională este mai structurată cu atât mai ușor este să utilizăm metode directive; cu cât situația educațională este mai slab structurată cu atât mai ușor este să utilizăm metode non-directive .

- Cu cât finalitățile sunt orientate mai puternic pe performanță cu atât mai potrivite sunt strategiile directive; cu cât finalitățile sunt orientate mai puternic pe formare de abilități (de învățare, sociale și de autocunoaștere) cu atât sunt mai potrivite strategiile non-directive

Un instrument care poate fi utilizat în evaluarea gradului de implicare a elevului este scara experiențialității a lui Gibbons și Hopkins (1980). Pe această scală putem observa că există o progresie a implicării elevului, de la spectatorul pasiv, receptor al informației, la persoana implicată social și comunitar. Desigur, nu toate activitățile necesită o implicare de cel mai înalt nivel. Din această cauză, nu putem oferi rețete ale tipului de activități pentru fiecare situație punctuală. Este sarcina noastră să selectăm activități ce implică un grad de activitate optim. Fără a judeca aprioric nivelele, putem utiliza scala în planificarea activității. Este util să ne punem următoarele întrebări:

- Ce ar trebui să facă elevul?
- Care este nivelul de la care putem porni? (dacă elevului îi prezentăm un set nou de abilități, vom utiliza o etapă pasivă (din punctul de vedere al implicării elevului), dacă dorim ca elevul să exerseze activități, vom utiliza o etapă activă)
- Ce contează mai mult în această activitate, acumularea de noi cunoștințe și abilități sau explorarea/exersarea de roluri sociale?

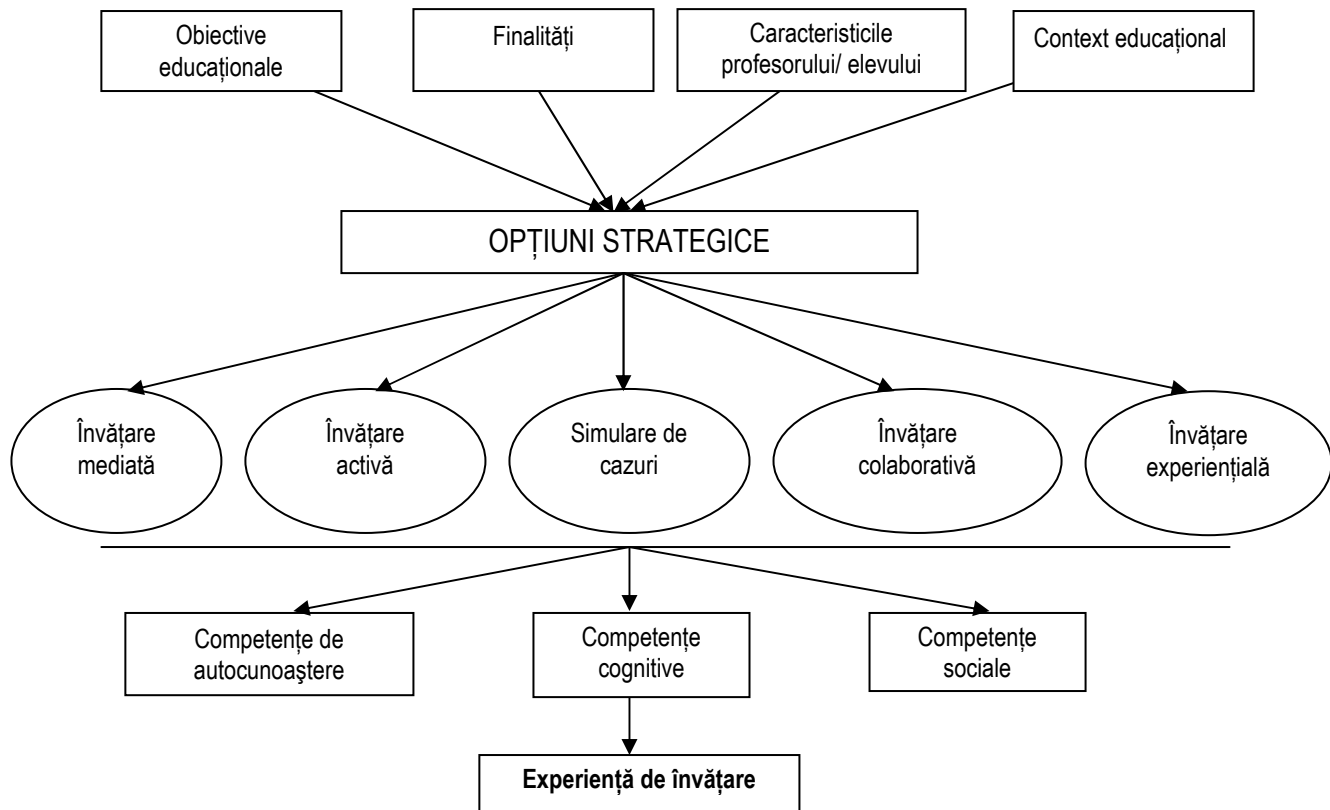
Dacă observăm mai atent scala, putem constata că nivelele superioare arată finalitățile ideale ale educației, sau, altfel formulat, obiectivele pe termen lung. Primele trei nivele asigură cunoștințele și abilitățile necesare dezvoltării individuale sau sociale. În mod real, noi nu putem operaționaliza și evalua eficient decât primele trei nivele (receptiv, analitic și productiv). Aceste nivele asigură de

fapt etapele dobândirii de noi cunoștințe (învățare, cristalizare și aplicare).

În concluzie, opțiunile strategice sunt multiple, depinde de noi modul în care selectăm strategia optimă. În decizia noastră ne bazăm pe elemente contextuale (ce țin de cunoașterea elevului, dar și a noastră) și elemente curriculare (ce țin de obiectivele și conținutul activității, de mijloacele de învățare existente și de obiectivele pe termen lung.

Aplicarea unor programe de activare a subiectului învățării ne permit construirea de experiențe de învățare pozitive, utile și semnificative pentru elev.

Modul psihosocial										10 – Dezvoltare socială	Devine un membru exemplar al comunității
										9 - Autodezvoltare	Caută excelența și maturitatea
Modul developmental									8 - Performanță	Dezvoltă standarde ridicate de calitate în performanță	
								7 - Competență	Face eforturi în a dobândi abilități pentru activitățile importante		
Modul productiv							6 - Provocare	Își fixează țeluri dificile, dar dezirabile			
					5 - Generator	Creează, construiește, organizează, teoretizează, produce					
Modul analitic				4 - Analitic	Studiază settingul și experiențele în mod sistematic						
			3 - Explorator	Joacă, experimentează, explorează, verifică locația							
Modul receptiv		2 - Spectator	Vede lucruri reale în locații reale								
	1 - Stimulat	Vede, TV, diapositive									



Bibliografie:

- Davis, C.; Wilcock, E. (2004) „*Teaching Materials Using Case Studies*” <http://www.materials.ac.uk/guides/casestudies.asp>
- Dumitru, I.; Ungureanu, D. (2005) „*Ipedagogie și elemente de psihologia educației*”, București, Cartea Universitară
- Eysenck, M., Keane, M. (1996) „*Cognitive Psychology*”, Hove, Psychology Press
- Exeter, D. J. (2001) „*Learning in the Outdoors.*” London, Outward Bound
- Felder, R.M.; Brent, R. (1996). „*Navigating The Bumpy Road to Student-Centered Instruction*”. *College Teaching*, 44(2), 43-47
- Felder, R.M.; Brent, R. (2001) „*Effective Strategies for Cooperative Learning*”, *Journal of Cooperation and Collaboration in College Teaching*, 10(2), 69-75.
- Gibon, M.; Hopkins, D. (1980) „*How experiential is your experience-based program?*” *The Journal of Experiential Education*, Vol 3, No 1
- Ionescu, M. (2005) „*Instrucție și educație*”, Arad, Vasile Goldiș University Press
- Jones, V.; Jones, L. (1998) „*Comprehensive Classroom Management*”, Boston, Allyn and Bacon
- Squirell, G. (1995) „*Individual Action Planning*”, London, David Fulton Publisher
- Sternberg, R.J.; Wagner, R.(1994) „*Mind in Context*”, Cambridge University Press, Cambridge
- Sternberg, R.J.(1996) „*Cognitive Psychology*”, Harcourt Brace, New York
- Sternberg, R.J.; Grigorenko, E. (1998) „*Dynamic Testing*”, *Psychological Bulletin*, Vol.124, Nr.1, 75-111
- Ungureanu, D. (1999) „*Educație și curriculum*”, Timișoara, Eurostampa

Capitolul 5

REPERE ALE RELATIEI PROFESOR-ELEV

Obiective :

- să identifice puncte de sprijin în interrelaționarea noastră cu elevul/subiectul învățării;
- să distingă între starea de dificultate și cea de eșec;
- să descopere modalități de relaționare eficientă.

Cuvinte cheie: „proiect propriu”; „starea elevului – dificultate/eșec”; „puncte de sprijin în relaționare”; „situații de comunicare”.

5.1. Cu ce începem?

Vom începe cu povestea a doi copii japonezi, un băiat și o fată, cărora de câte ori îi întrebau ceva pe părinți, li se răspundea: „nu se știe”, „nu mă deranja”, „nu am timp pentru asta”, „nimeni nu știe”, „vei afla tu” ș.a.m.d. Nemulțumiți, copiii s-au hotărât să meargă la un înțelept bătrân despre care se dusesse vestea că le știe pe toate. Drumul până la înțelept a durat mai multe zile și a fost plin de peripeții datorită pădurii, ploii, soarelui prea puternic, iarăși ploii și tot așa. Când în sfârșit au ajuns și au fost anunțați, așteptând marele moment în care trebuiau să îl convingă pe înțelept să-i primească drept ucenici și să-i demonstreze că merită asemenea onoare deoarece știu câte ceva, dar că vor mai mult, tocmai atunci înțeleptul pune prima întrebare:

„Îmi puteți spune unde ați pus umbrela?”

Reacția copiilor a fost să controleze dacă nu cumva au adus-o cu ei în salonul de primire. Apoi, asigurându-se că nu este așa au răspuns. Magistrul vroia câteva informații: vin de departe? Dacă da, atunci au și umbrelă; și, au grijă de obiectele lor?

Au interes doar să facă o impresie bună sau motivațiile venirii lor sunt mai profunde.

În momentul următor îi părăsește pentru alt copil, dar nu nemotivat în ce privește relația cu ei. Vrea să vadă cum reacționează, mai au destulă forță să aștepte, mai au același interes la fel de puternic? La întoarcere urmează o întrebare foarte largă: „ce i-ar interesa?” Vrea să afle motivația căutării lor: ce anume interese ar avea? De exemplu, aceștia vor să știe răspunsuri pentru a le spune, la rândul lor, altora – ceea ce nu făcuseră cu ei părinții și adulții din preajma lor – sau pentru a cerceta, a descoperi pentru bucuria căutării?

Se poate observa că există o metodologie a culegerii informațiilor pentru un *feed-back* optim, încât etapele ei se pot prezenta astfel:

- 1) De văzut care sunt întrebările cărora li se caută răspuns.
- 2) De cercetat ce fel de atitudine este necesară în raport cu partenerul. Una călduroasă, primitoare, îngăduitoare? Sau cum?
- 3) Se cere atenție și îngăduință la primul răspuns, care poate întârzia; dar și în acest caz este de apreciat și tăcerea, ca dovadă a reflecției, a căutării.
- 4) De ascultat și reformulat întrebarea sau răspunsul, cu respectarea sensului conferit de partener, pentru a vedea dacă este de acord cu reformularea dată de noi.
- 5) Să se țină cont de întrebare/răspuns pentru a se crea dilema, tensiunea necesară participării, creșterii interesului.

6) Secvența se termină numai când înțelegerea tuturor participanților este satisfăcătoare.

Aveți o experiență similară conferită de întâlnirea cu cineva?
Dacă nu, puteți reășeza în acești termeni pe oricare alta?

La fel se procedează și atunci când avem un singur interlocutor.
Acum putem spune că întrebările inițiale ale înțeleptului au mai multe roluri:

- permit acordarea cu interlocutorul;
 - oferă căi de dinamizare;
 - sugerează:
 - că nu este un singur răspuns la o întrebare posibilă;
 - că nu există un singur mod de a pune o problemă;
 - că nu există o singură cale spre rezultat;
 - că nu este ușor de precizat care este prima problemă ce trebuie rezolvată;
- : că sunt mereu mai multe variante pentru orice.

Întregul demers de acordare între parteneri evidențiază gradul de acceptare a celuilalt și a diferenței, a diversității în general, ilustrează importanța autointerogației, a ascultării atente (active), oferă criterii de alegere a problemelor, demonstrează posibilele metamorfoze din frază, în context, a cuvintelor, ideilor, judecăților.

5.2. Punctul de sprijin în comunicare

Arhimede cerea un punct de sprijin pentru a răsturna pământul pe baza sistemului de pârgăhii. Profesorul este în situația savantului

antic. Mereu are nevoie de un sprijin. Acesta nu poate fi găsit însă decât la elev.

Thorndike a insistat îndelung asupra importanței motivației, arătând că o învățare fără *proiect propriu*, din care subiectul să primească efecte pozitive, nu se va putea stabili. Formatorul are mereu a se raporta și sprijini pe acumulările anterioare ale subiectului (capacități, resurse, interese, dorințe, experiențe) și pe știința sa de a-l ajuta. Punctele de sprijin pot fi, teoretic, oriunde; aflarea lor o aduce însă colaborarea celor doi. În căutarea unei modalități de identificare a elementelor de sprijin se propune o grilă metodologică. Precizările necesare vizează sublinierea că nu avem decât un punct de sprijin pentru viitoare dezvoltări. Dorim, așadar, orientarea și stimularea atenției în vederea identificării unei posibile conexiuni, încercând să răspundem la două mari întrebări;

- Pe ce ne putem sprijini în cunoașterea elevului, prin ce îi vom fi de folos?

- De ce dispunem în acest scop?

Întreaga noastră căutare va porni de la:

a) Situația generală a elevului și a mediului său de învățare

Situația generală a elevului	Mediul de învățare
Cine este elevul?	Dar în clasă/în grupul de apartenență?
Ce vârstă are?	De ce experiență dispun eu pentru a-l face să vrea să învețe?
Care sunt reperele sale culturale?	La ce nivel de complexitate mă pot ridica eu în dialogul pe care îl propun?

Situația generală a elevului	Mediul de învățare
Care sunt evenimentele marcante din viața lui?	Cu ce vocabular, formule, exemple voi opera?
Ce evenimente l-au marcat recent?	Ce materiale (didactice/ilustrative) folosesc?
Ce s-a întâmplat în mediul său de viață?	Ce ar putea să-l sensibilizeze?

b) Domeniul senzorio-motor

Elevul	Eu, profesorul/educatorul
Care sunt calitățile sale perceptive?	Ce suporturi voi folosi în diferite momente ale activității?
Care îi este nivelul de sensibilitate la stimulii sonori, vizuali, tactili, olfactivi?	La ce moduri de exprimare și de răspuns pot face apel?
Care îi sunt capacitățile de exprimare verbală și non-verbală?	Desfășor demersul singur ori cu un apropiat al său, ce cale am de relaționare?
Care îi sunt îndemânările?	Ce fel de activități dragi lui, pot utiliza?
Ce relație există pentru el între unitatea de timp și învățare?	Ce influențe pot exercita?
Ce valoare dă clipei și valorificării sale?	Cum îi pot organiza activitatea în timp?
Eficiența activității sale se constată după durate scurte, repetate sau doar după secvențe lungi?	Care dintre variantele de organizare (perioade scurte/lungi) îmi îngăduie să mă manifest adecvat? După ce criterii voi distribui, în programul său, duratele?

c) Domeniul cognitiv

Elevul	Eu, Profesorul/formatorul
Care sunt cunoștințele de care dispune?	Pe ce cunoștințe anterioare îmi pot întemeia demersul?
Care sunt competențele școlare și/sau sociale cu o notă personală?	În ce plan pot regăsi și utiliza competențele pe care i le solicit?
De ce capacități dispune?	Pe ce capacități și cunoștințe anterioare îmi pot eu construi învățarea?
Ce știe el să facă?	În ce plan regăsesc acele competențe pe care le solicit și vreau să le însușesc?
Care sînt capacitățile școlare și/sau sociale cu o notă personală sub aspect cognitiv?	Ce materiale și exemple pot folosi? Ce îl va ajuta să valorifice și alte competențe? În ce împrejurări face el apel la capacitățile pe care eu le solicit ori vreau să le dobândească? Ce contexte și ce mijloace mă ajută să pun în valoare capacitățile sale?

d) Domeniul afectiv

Elevul	Eu, Profesorul/formatorul
Ce interese, pasiuni, curiozități, angajamente – cu sine și cu alții – are?	În ce proiecte personale aș putea să înscriu ajutorul pe care vreau să i-l dau?

Ce miză există sau poate exista pentru el într-o activitate? (Ar vrea să se impună, să fie recunoscut? Dorește să-și pună în valoare abilitățile? Îi place riscul? Vrea să descopere? Vrea să se opună/contrapună cuiva?)	Căru scop îi subordonez obiectivele vizate? (Vreau să obțin o performanță? Să mă compar cu rezultatele anterioare? Să fac ceva socialmente util? Să pun în evidență ceea ce știu? Să mă „joc”?)
--	--

Puteți considera utile aceste sugestii?
Dacă da, atunci invocați o situație în care cineva – oricine – a procedat astfel.

5.3. Interrelaționarea

Se adresează și relaționării indivizilor și grupului. Se au în vedere și stările de indiferență, de neparticipare, de agresivitate, de rezistență la observații.

Vizează analiza atitudinilor pentru a găsi varianta intervenției. Sunt urmărite adaptările de ordin socio-afectiv. Neputând face analize psihologice profunde, formatorul își poate defini poziția acordând o mai mare atenție *înțelegerii și dominării structurilor pedagogice*, reducându-le la *situații de comunicare*.

Este cu atât mai importantă această poziție dacă aparține mai multor colegi formatori care își încredințează permanent, sincer, deschis, toate observațiile.

Situația 1. Sunt capabil să alternez distanțele. Astfel încât să fiu destul de *distant* pentru a provoca dorința identificării și totodată

sunt așa de *apropiat* ca să fac posibilă identificarea? Pot, din când în când, să fac dovada *bucuriei aduse* de munca mea?

Soluții:

a) *Să demonstrez*, dincolo de spuse, *ce este și cum este util* să se *știe*, să se *învețe*, să se *deprindă*. Să accept „modelul” de știință vie, dinamică, schimbătoare, deschisă, umană. Să exprim bucuria cercetării, căutării, acceptând fără ezitare diferențele, nuanțele, de pe aceeași poziție. Nu voi amâna să mă alătur punctelor de vedere diferite pentru a găsi elemente asemănătoare de convergență cu ele.

b) *Să demonstrez în fapte apropierea cu elevul/studentul*. Să evidențiez ce ne este comun; aceleași dovezi, aceleași căi de acces spre o lume în permanentă apropiere și depărtare (de opinii). Să reușesc în jocul apropiierilor și depărtărilor, să arăt disponibilitatea, înțelegerea, chiar complicitatea, dar să nu las iluzia identității cu nici unul, pentru a nu uita obiectivele.

Situația 2. Să pun în valoare ritualurile existente, permițând implicări și retrageri.

Soluția: Să prezint ritualurile prin elementele lor implicate, subînțelese, readucând modalitățile de valorificare a lor cu aceeași regularitate, inclusiv regula șurubului care cere „să fie strâns”.

Situația 3. Să pot utiliza proiectele care mobilizează la activități comune.

Soluția: Să fac evidente nevoile de cunoaștere și manifestare ale tuturor, astfel încât cele știute să aibă referință la ei. Să păstrez proiectele și prin articularele acestora cu metode de asumare individuală.

Dispuneți și de alte soluții pentru situațiile date? Aveți în vedere și alte situații și variante de rezolvare ?

5.4. Formularea sarcinilor

Responsabilitatea formatorului – educator, profesor, părinte, adult - s-ar putea spune că abia acum începe, după ce a găsit punctul de sprijin. Pentru elaborarea strategiei adecvate, începe momentul de reflecție individuală și în grup (Meirieu, 1987) asupra utilizării reprezentărilor pe care le are subiectul învățării despre sarcinile ce-i revin. Întrebările posibile, enumerate, pot fi sporite sau luate în ordinea dictată de situația-problemă adusă spre rezolvare.

Important este să identificăm la timp, între elementele didactice de care dispunem, pe acelea de maximă eficiență, dar:

- Cunoștințele nu sunt simple acumulări, ci sisteme de semnificații, iar memoria nu este un depozit, ci informații integrate ori pregătite pentru restructurări personale.

Eu voi afla, primul:

Ce materiale (texte, documente, obiecte, experiențe) îi sunt necesare?

Ce subiect voi aborda, ținând seama de competențele pe care deja le are?

La ce nivel de formulare și cercetare voi ajunge?

Ce ordine, dispoziții îi dau?

Ce poate face cu ceea ce știe?

Ce poate fi cuprins în proiectul comun, personal?

- Deoarece cunoștințele se construiesc prin reelaborări și sub presiunea unui conflict cognitiv (Piaget),

Eu sunt acela care:

fac vii reprezentările;

aduc subiectul în stare de reechilibrare - fie acționând asupra materialelor, sporindu-le complexitatea, fie intervenind în proiect,

arătând realitatea și limitele proprii fiecăruia dintre noi.

- Pentru că raționalitatea/înțelegerea cuvintelor nu apare decât în termeni de proces, ca o clarificare,

Eu creez o situație-problemă:

- o situație de interrelaționare;
- o situație de gândire rațională;
- o situație de utilizare practică.

Eu aflu, Cum?

Identificând împreună acumulările și problemele;
articulând achizițiile în cutia neagră;
formulând legături care să permită schimbarea situației-problemă în *situație-resursă*.

- Pentru că învățarea nu este o simplă acumulare,

Eu voi distinge între:

un elev aflat în dificultate, căruia îi pot cere mai mult pentru a identifica resursele de care dispune;

un elev în eșec, căruia îi caut doar puncte de sprijin și mici „întăriri”.

Deci, înapoi la „punctul lui Arhimede” sau mai departe, în alte exerciții de identificare a stării de eșec.

Ați găsit variante optime pentru cel puțin una dintre aceste multiple situații? Dacă da, atunci cui datorați reușita? Dacă nu, puteți identifica, acum, cauza?

5.5. Identificarea stării de eșec

Se urmărește diferențierea între *starea de eșec* și *starea de dificultate*. Diferențele sunt semnificative, iar la nivelul comunicării se impune o atență și permanentă adecvare.

Sugestiile pentru reperele de analiză sunt susceptibile de ameliorări, schimbări, fie și pentru faptul că jocul factorilor determinanți este deosebit de flexibil, iar determinările sunt multiple.

Cunoașterea stării reale poate dirija și motiva efortul pe durate mai lungi și cu mai mare intensitate. Dacă cel *în dificultate* are șanse mai mari și cere efort mai mic, *în eșec* nu se poate reduce căutarea la o singură cale sau la un factor unic.

Este în dificultate dacă:	Este în eșec dacă:
• ceea ce face - teme sau altceva - este incomplet, neterminat, grăbit, se rezumă la nivelul de satisfăcător;	• lucrările/răspunsurile lui sunt în afara sarcinii cerute, incorecte, nu satisfac minimum necesar;
• manifestă nesiguranță, solicită mereu ajutor, cere continuu precizări la orice temă și în orice moment al activității;	• se arată descurajat în fața oricărei sarcini; rareori solicită ajutor;
• se plânge mereu că nu are timp suficient;	• nu folosește timpul pe care îl are. refuză angajarea, la sarcină.
• după corectură sau indicațiile cerute își revine, își ameliorează situația;	• nu ține seama de observații, concluzii. refacerile după corecturile altora, tot nu progresează.

Este în dificultate dacă:	Este în eșec dacă:
recunoaște greșelile abia când i se arată, apoi începe să le corecteze;	știe de la început că a greșit. nu consideră necesar să i se arate. starea sa este considerată normală. nu-l afectează.
nu știe să enunțe o regulă, o lege, un concept, dar poate da exemple și prezenta aplicații ale acesteia;	nu dă nici definiții, nici exemple, ci amintește uneori de reguli, principii, noțiuni dar acestea sunt complet diferite - de sarcină;
cere să se încetinească ritmul unei explicații. întrerupe pentru a formula el, a întreba, ori primi explicații suplimentare.	cere structurarea tuturor explicațiilor. întreaga manifestare vrea să se termine cât mai repede, nu doar să încetinească explicația, ritmul.
vrea să își reprezinte cât mai bine ceea ce se explică. neînțelegerile le însoțește de exemple, situații concrete, chiar dacă sunt diferite – fără legătură. vrea să înțeleagă specificitatea elementelor prezentate.	intervine pentru a schimba subiectul. manifestă obiecții prezentând experiențe complet diferite de temă și chiar de statutul său de elev;
pentru depășirea stării sale se poate recurge și numai la o singură metodă de ajutorare.	pentru depășire, sunt necesare alternative cu mai multe puncte de sprijin ori sunt de elaborat/combinat mai multe metode – diferite și noi.

V-ați regăsit în situațiile evocate – pe voi și/sau pe un coleg?
 Ce se întâmplă, cu fiecare dintre actorii relației?
 Dar pe unul dintre profesorii voștri? Ce anume v-a amintit de el?
 Care ar fi, acum, caracteristicile stării de succes?

5.6. Explorarea situațiilor posibile

Nu se pot prezenta exhaustiv, neputându-se întrevădea toate situațiile și problemele ce apar. Și așa se regăsesc ideile pe care credem că formatorul le poate folosi.

Problema: ce metode pot folosi pentru atingerea obiectivului de a prezenta și face înțelese operațiile de comunicare pretinse pentru:

1. *Mobilizarea grupului*

Soluții:

- dialogul bazat pe întrebări și răspunsuri verbalizate ori de câte ori este posibil, înainte de scriere;
- folosirea timpilor pentru exprimare scrisă/orală, specifică fiecărei sarcini;
- redactarea planurilor, schițelor înainte de a lua cuvântul;
- folosirea tabelelor cu scheme care permit vizualizarea structurilor abordate;
- expuneri colective prin povestiri, narațiuni cu aceeași temă;
- ilustrări vizuale care dau concretețe sarcinii cerute (utilizarea diapozitivelor, fotografiilor, filmelor);
- ilustrări sonore care introduc în ambianța temei;
- lecturi, studii personale pe documente, în original;
- ascultarea individuală a unor benzi care cuprind conferințe, expuneri pe teme importante și de către personalități remarcabile (Iorga, Călinescu, Sadoveanu); experimentări la temă, provocări diverse;
- mimică, gesturi, gesticulații;
- codări simbolice-logicele, fișe individuale etc.

2. *Desfășurarea demersului propus*

Soluții:

- apropierea lentă și progresivă, element cu element;
- folosirea structurilor arborescente;
- imersiuni directe în temă;
- studii aprofundate asupra unor elemente dintr-o tematică mai generală;
- confruntarea elementelor diverse cu folosirea contraexemplor;
- utilizarea opozițiilor prin conceptualizări, chiar dure și discriminante;
- sprijinirea pe contradicții, paradoxuri; organizarea de „procese” tuturor temelor; utilizarea gradațiilor, cercetărilor tranzitorii, a explicațiilor prin glisare/deplasare;
- exerciții de nuanțare;
- organizarea, regizarea concilierilor.

3. *Direcționarea temei*

Soluții:

- anunțarea obiectivelor etapă de etapă;
- descoperirea, cu participanții, a obiectivelor vizate;
- confruntarea ipotezei formatorului cu proiectele sau ipotezele participanților;
- planuri anunțate de muncă individuală cu precizarea etapelor;
- utilizarea suplă a documentelor, surselor documentare de care dispunem;
- verificări periodice;
- evaluarea etapelor prin măsurări și aprecieri corespunzătoare;

- verificări globale, cu remedieri;
- revizuirii ale spațiului de lucru.

4. *Insertia socio-afectivă*

Soluții:

- evocarea unor momente personale, anecdotice;
- jocuri de rol, situații implicative;
- punerea participanților în situații de învățare, solicitându-le reacții de adeziune/respingere, obiecții, rezerve;
- întoarceri în istorie;
- alternanța activității individuale cu cea de grup interschimbări;
- încurajarea discuțiilor despre rezultatele altora și cele proprii;
- respectul muncii personale și a liniștii, a dreptului fiecăruia de a se izola fizic, intelectual, afectiv;
- înrădăcinarea deprinderilor de a evidenția noul adus de oricine și pe orice cale;
- separarea a ceea ce este știut specific fiecăruia și grupului – confidențialitatea;
- globalizarea sistematică a cunoștințelor;
- cercetări prin analogie;
- transferuri posibile ale unor noțiuni, idei, atitudini.

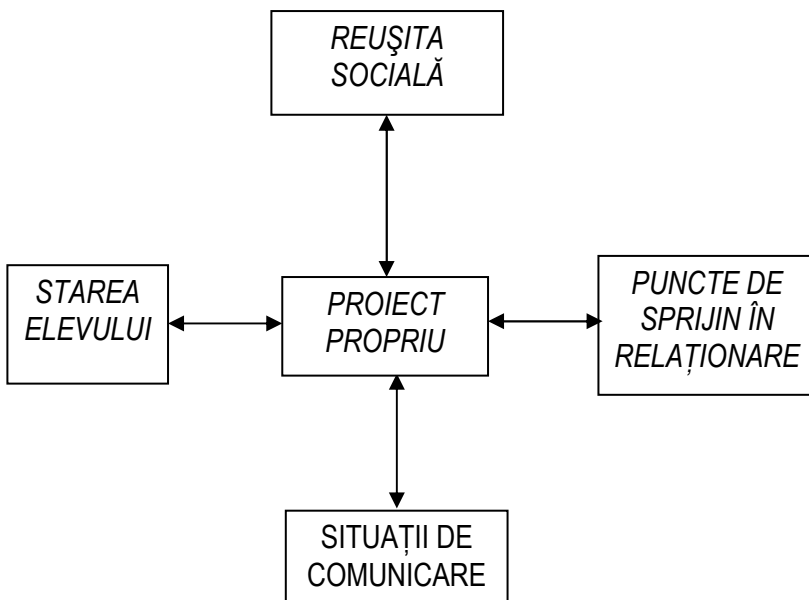
5. *Gestionarea timpului*

Soluții:

- interpretarea participanților;
- accentul pe rezolvarea punctelor esențiale și numirea lor;
- amânarea unor sarcini pentru a lăsa mereu timp evaluării și apropiierilor;

- culegerea sistematică a informațiilor înainte de a acționa;
- constituirea dosarelor documentare, reamintirea acumulărilor anterioare, folosirea dicționarilor, verificarea datelor necesare;
- lansarea rapidă a sarcinii și cercetarea informațiilor, în funcție de dificultăți;
- sarcini de durată viabilă și cu obiective precise.

Reluați sarcina anterioară: ați găsit/realizat conexiuni cu alte situații și soluții? Care sunt?



Capitolul 6

TEHNICI DE VALORIZARE A SUBIECTULUI ÎNVĂȚĂRII

Obiective:

- să precizeze caracteristicile tehnicilor de valorizare a subiectului învățării;
- să distingă principiile învățării centrate pe subiect drept criterii în selectarea strategiilor educaționale eficiente;
- să proiecteze adecvat secvențe educaționale formale sau non-formale în care să utilizeze tehnici de valorizare a subiectului învățării;
- să argumenteze, pornind de la exemple personale, utilitatea tehnicilor educaționale care potențiază și dezvoltă personalitatea subiecților învățării

Cuvinte cheie: „pedagogia grijii”; „valorizarea individualității umane”; „responsabilizarea față de propria devenire”; „autocu-noaștere”; „intercunoaștere”; „evaluare autentică”; „învățarea autodirijată”.

6.1. Justificări actuale pentru o pedagogie a grijii

De reflectat:

„Se simte, parcă, din ce în ce mai lămurit cum legătura dintre pedagogie, pe de o parte, și vibrațiile vieții, pe de altă parte, se subțiază” (Gabriel Albu, 1998)

Dacă, simpla trimitere la etimologia termenului *pedagogie* susține centrarea pe individul ce învață (*paid* – copil, *agoge* – a conduce), cu atât mai mult noua dimensionare axiologică a lumii re-investește ca prioritate predestinată pe cel care învață. A valoriza ființa umană, în chiar etapele de formare a ei, este un principiu fundamental al educației și în special al educației practicate în secolul 21, ce se dorește a se constitui în cel mai democratic, mai uman din istoria omenirii.

Sintagma de *pedagogie a grijii* este invocată tot mai des astăzi și în spațiul cultural românesc, dată fiind „supa” axiologică în care supraviețuim de după 1989. Fără a fi melancolici, trebuie totuși să recunoaștem că debutul unei psiho-pedagogii a grijii se realizează pe fondul unor împrumuturi neselective a valorilor occidentale. Suntem astfel în plină „globalizare autistă”: unii părinți sunt descurajați, alții sunt dezamăgiți de parteneriatul lor cu școala; copiii sunt fie dezorientați, fie obosiți; există educatori adepți ai minimului efort... Iată parte dintre caracteristicile nefaste ale educației formale românești, la început de mileniu. Definită ca o orientare educațională optimistă, ce valorifică potențialul celui ce învață, pedagogia grijii (din engl. *pedagogy of care*) centrează intervenția educatorului pe nevoile de formare ale subiectului, cu a cărui devenire se responsabilizează.

Dacă vom investi capitolele anterioare cu rolul de pledoarie asupra învățării centrate pe copil/individ, aceasta unitate de curs încearcă să surprindă elementele prin care concretizăm o tehnică educațională ce personalizează învățarea fie ea, formală sau non-formală.

Pot fi apelate numeroase teorii și paradigme care să răspundă întrebării inițiale - De ce tehnici centrate pe elev/subiectul învățării?. O sursă de motivații o constituie *teoriile învățării*, o alta este reprezentată de *setul principiilor didactice* invocate în orice curs de Teoria și metodologia instruirii. Spre exemplificare, principiul

respectării particularităților de vârstă și individuale ne sugerează (cu tenta implicită de obligativitate) să pornim de la datele persoanei de educat, de la natura sa (de la predispozițiile și prerechizitele disponibile) și să nu forțăm nepermis de mult limitele pe care le îngăduie vârsta și caracteristicile individuale; normativul acesta ne atenționează asupra unui fapt - atunci când este pusă între paranteze persoana, efectul educativ este diminuat sau nul. Totuși, recunoaștem oricând că pentru a putea învăța, individul este supus anumitor condiționări dar acestea merită raportate la psihicul lui în funcție de "zona proximei dezvoltări". Există o relație cu dublu sens între învățare și dezvoltare: se știe că trecerea la structurile superioare se face în funcție de învățare și exersare dar și realul este asimilat prin intermediul structurilor cognitive deja existente, care la rândul lor suportă o acomodare permanentă în raport cu datele noi, interiorizate.

Aplicație

A. În predarea proceselor cognitive, profesorul de psihologie ar putea da elevilor, spre lectură, textul de mai jos: "Cnofrom uuni stduiu al ueni uinvrestti ai elgenze, nu cntozeaa în ce odrnie se alfa lirteele itnr-un cuvânt, signruul lcuru ipmotarnt e ca pirma și utlima lierta sa fie la lcuol lor. Rsetul poatae fi o vrzaa colmpeta și tot o vei ptuea ctii fraa prboelme. Atsa e din cuzaa ca nu ciitm feicrae lteira, ci cvanutul ca un irtneg."

Apoi poate să le explice procesul percepției integrale în lectură (citim cuvinte nu litere sau silabe, construind sensuri).

B. Pentru a înțelege formula ariei aplicată la triunghi, pornim de la formula ariei unui dreptunghi și o figură geometrică adecvată. Ceea ce dorim să înțeleagă elevul, comentând figura împreună, va fi faptul că dreptunghiul conține două triunghiuri, iar aria dreptunghiului este egală cu suma ariilor celor două triunghiuri; va concluziona asupra formulei ariei triunghiului ca fiind jumătate din

cea a dreptunghiului.

Căutați alte trei exemple de situații de învățare în care să valorificați experiența anterioară a celor care învață.

Pedagogia poate determina repere sau normative pentru proiectarea și coordonarea intervențiilor educative, dar momentul concepției, al designului se lovește inevitabil de elementele contextualizării; din chiar timpul zero al instruirii – cel al proiectării – educatorul devine mult mai mult decât un tehnician, un executant al unor sarcini prescrise ci, creează situații de învățare adecvate unui spațiu concret, unui timp precizat, unui conținut delimitat – toate acestea circumscrie unui grup de subiecți concreți. Reușita în activitatea educativă se poate măsura și în funcție de gradul în care educatorul respectă principiile educației autentice.

Prezentarea comparativă a principiilor paradigme educaționale (după B.Wurtz, cf. C.Cucoș, 1996):

Principiile paradigmei educaționale clasice	Principiile paradigmei educaționale moderne
Accentul este pus pe conținut, pe însușirea de informații punctuale, în mod definitive	Accentul este pus pe conexiunile dintre informații, pe receptivitatea față de conceptele noi, subliniindu-se necesitatea învățării permanente.
A învăța este un rezultat.	A învăța este un proces.
Există o structură ierarhică și autoritară, unde conformismul este recompensat, iar rebeliunea gândirii diferite este	Există principii antiierarhice, profesorii și elevii privindu-se reciproc mai ales ca oameni și nu ca roluri.

descurajată.	
Structură a învățământului rigidă, programe analitice obligatorii.	Structură flexibilă a derulării procesului instructiv-educativ, discipline opționale și metode alternative de lucru.
Cunoștințele se însușesc într-un ritm obligatoriu pentru toți.	Acceptarea faptului că, din punct de vedere al potențialităților, elevii sunt diferiți, fapt ce reclamă admiterea unor ritmuri diferite de înaintare în materie.
Accentul cade pe randament, pe reușită.	Accentul este pus pe dezvoltarea personalității celui ce învață.
Se acordă preponderent importanță lumii exterioare.	Se promovează potențarea și activarea imaginației, a potențialităților experienței lăuntrice a elevului.
Accentul este pus pe dezvoltarea gândirii liniare, analitice.	Este vizată îmbinarea strategiilor strict raționale cu cele neliniare, bazate pe intuiție.
Aprecieră elevilor se bazează pe etichetări stricte, fapt ce poate conduce uneori la stigmatizare, la plafonarea acestora la limita etichetei care li s-a aplicat.	Etichetarea este limitată la un rol auxiliar, descriptiv, nefiind necesar ca aceasta să devină valorizare fixă, sentință definitivă ce stigmatizează biografia celui care se educă.
Preocuparea față de norme și standarde ce, de cele mai multe ori, sunt exterioare elevului.	Raportarea performanțelor elevului la posibilitățile și nivelul de aspirație al acestuia.

Accentul este pus pe cunoștințele de ordin teoretic.	Este promovată completarea cunoașterii teoretice cu experiențe practice realizate în clasă și în afara clasei.
Birocrație și rezistență față de propunerile colectivității.	Propunerile colectivității sunt luate în calcul și chiar sprijinite.
Sălile de clasă sunt concepute și proiectate după criterii strict funcționale.	Sălile de clasă respectă criteriile de ordin ergonomic (condiții de iluminat, de cromatică, de aerisire și de comoditate fizică etc.)
Învățarea se realizează pentru momentul prezent, reciclarea informațională fiind consecutivă progresului științific.	Educația are un caracter prospectiv, aceasta realizându-se pentru viitor, reciclarea informațională anticipând progresul științific
Fluxul informațional este conceput ca având un sens unic, de la profesor la elev.	Este promovată reciprocitatea învățării în relația profesor-elev.

Aplicație

Acceptând faptul că fiecare copil este o individualitate irepetabilă, ce pretinde un tratament personalizat prin intermediul procesului educativ, găsiți argumente în noua paradigmă educațională, pentru susținerea centrării învățării pe subiect.

După cum am văzut în capitolul al patrulea, indiferent de algoritmul proiectării didactice la care aderăm vom avea de trecut prin etapa analizei resurselor, nu doar materiale, de timp și spațiu - cum cel mai adesea se întâmplă - reducând cunoașterea inițială la

simpla listare a cunoștințelor *expuse* de către elevii/studentii noștri drept răspuns la niște probe de evaluare incoerente finalităților puse în fața educației românești.

Trăirile elevilor trebuie să însoțească orice activitate de învățare, aceasta pentru că, în general, nu putem separa latura afectiv-emoțională de activități specific umane. Pe de altă parte, finalitățile educației formale nu se (mai) pot atinge prin constrângere. Educația ar trebui să insuflă valori autentice, adică să se subscrie ideii emise de Dorothy Law Nolte la începutul anilor 70 – „copiii învață ceea ce trăiesc”.

Alegerea unei strategii de instruire se produce într-un "*câmp de factori*" și într-un *registru variabil de posibilități*. Deoarece în orice strategie sunt prezenți și factori întâmplători, cu o pondere și cu un rol necontrolabil în cadrul acțiunii pedagogice, "finalitatea ei include un oarecare grad de probabilitate". Experiența educațională a relevat adeseori faptul că valoarea sau calitatea acțiunii pedagogice este dependentă nu doar de "cât de multe metode sau tehnici" poate operaționaliza un pedagog, ci și de inspirația sau "neobișnuitul" strategiei didactice concepute și aplicate (sau aplicabile). Putem accepta caracterul limitat (din punct de vedere numeric) al metodelor, însă nu și pe acela al strategiilor de instruire. Cele din urmă sunt nelimitate (desigur, în termeni teoretici), deoarece depind, alături de experiența profesională și de cultura psiho-pedagogică și metodologică, de creativitatea și imaginația formatorului, de nivelul comprehensiunii și adecvării educatorului la specificul fiecărei situații de predare/învățare etc. În ultimă instanță, competența metodologică se exprimă prin capacitatea educatorului de a elabora și actualiza metode și tehnici eficiente.

6.2. Valori și atitudini implicate în utilizarea tehnicilor centrate pe subiectul învățării

Instruirea este considerată de către majoritatea specialiștilor în pedagogie, drept un șir de evenimente, ce pot lua o diversitate de forme și care se constituie, inevitabil, într-un „set de comunicări *pentru elev*” (s.n.), după cum le denumea R. Gagne, în ale sale *Condițiile învățării*. Trebuie să insistăm pe un element important – comunicările sunt elaborate **pentru elev**, și nu **către elev** (în sensul, nu doar către elev; vezi și capitolul despre comunicare). Același Gagne, într-una dintre lucrările sale consacră un capitol special precizării și detalierii evenimentelor instruirii și sintetizează comunicările ce constituie instruirea la un unic scop – realizarea procesului de învățare; învățarea devine, ca și la Piaget sau Bloom, *o trecere a individului dintr-o stare a minții în alta*, sub coordonarea unui formator, mentor, educator, până în momentul transformării în autoînvățare... Intensitatea cu care elevii/studentii/cursanții participă la propria lor devenire este reperul esențial în a aprecia o activitate educativă – fie ea formală sau non-formală.

De reflectat

„Educatorul nu poate fi decât răspunzător pentru atitudinea față de lume, pentru alegerea cuvântului care zidește sau dărâmă, pentru concluziile pe care le afirmă sau le sugerează, pentru măsura logicului și afectivului, pentru apelul la cunoașterea de sine și de celălalt, pentru valoarea pe care o dă aceluia care i se adresează. Măsura lui (a educatorului) structurează, dimensionează și dinamizează. Această misiune nu și-o poate asuma doar știința.[...] Adevărul educatorului nu poate fi alcătuit decât pe o asemenea măsură în care încapă și dragostea și poezia și credința și visul.” (L.Șoitu, 1996, p.7)

Principiile centrării pe subiectul învățării

Pe baza literaturii domeniului putem sintetiza, cu ușurință, un set coerent de legități ce fundamentează utilizarea strategiilor centrate pe subiectul ce învață:

- principiul unicității personalității umane și al traseului educațional personalizat;
- principiul descoperirii și construirii de sine;
- principiul responsabilizării față de propria devenire;
- principiul binelui personal prin raportare cu binele social;
- principiul dragostei necondiționate față de cei în formare;
- principiul democratizării relației educator-educat;
- principiul educației pentru o viață împlinită (formare de capacități și competențe utile pe toată durata vieții).

Ca profesori sau viitori educatori, ar fi bine să conștientizăm că simpla expunere a principiilor didactice nu ne asigură și respectarea acestora în act. Principiul participării active și conștiente a elevului sau cel al respectării particularităților de vârstă și individuale invocă tocmai centrarea pe subiectul învățării, dar câți educatori operaționalizează aceste normative la nivelul fiecărei activități!? Potențialul educator trebuie să câștige de pe băncile facultății, nu un stil de a preda ci, modele și paradigme posibil de urmat, și metode și tehnici posibil de combinat,...după care, în timp, își va articula propriul stil educațional.

Din perspectivă metodologică, *a educa și a instrui* înseamnă pentru educator: folosirea unor strategii care să formeze elevilor atenția pentru munca independentă, să dezvolte virtuți sociale, să întărească încrederea elevilor în propria valoare, ajutându-i să-și găsească identitatea. A educa înseamnă și a desfășura activitatea sub semnul unor categorii morale, consiliindu-i pe elevi să ia distanță critică față de atitudinile și performanțele proprii, dezvoltându-le

aptitudinea de a stabili contacte pozitive și de a analiza critic propriile judecăți.

Înainte de a transmite valori cognitive, profesorul transmite valori morale și îi asistă pe elevi în însușirea acestora, prin sublinierea importanței semnificației unor sentimente ca satisfacția reușitei, cooperării, respectului pentru realizări. Pedagogul german Herbart spunea: *”Valoarea omului nu rezidă în cunoștințe, ci în voință”*, subliniind că rolul de educator al profesorului este acela de a trezi “virtuți”, de a forma caractere. În fapt real, educatorii sunt considerați competenți de către elevi (studenți), de către colegi, inspectori școlari, dar și de către părinți și comunitatea locală, atunci când reușesc să se impună prin anumite calități și mai ales prin rezultatele obținute de elevii lor pe parcursul orelor de școală și mai târziu, în cariera profesională și în viață. Așa cum sublinia și prof.dr. Adrian Neculau, *”în evaluarea profesorilor nu trebuie să se plece de la trăsături în sine, ci de la calități în acțiune, valorificate în munca școlară. Aceste însușiri și atitudini sunt cel mai bine sesizate de beneficiarii lor, de către elevi”* (Neculau, 1979, p.158). Astfel, de unii dintre educatori ne amintim cu mare plăcere și le suntem recunoscători, în timp ce alții rămân în *”umbra anonimatului”*.

Educatorul este participant la toate procesele derulate la nivelul instituției, astfel că, și el va însuma sarcini și funcții, îndatoriri și libertăți emane din specificul organizațional – dublu – al școlii. „Încarcerat” în rolurile pe care le deține inevitabil în școală, profesorul va căuta o strategie care să-l ajute să conexeze optim următoarele elemente de care va depinde reușita activității sale didactice:

- a. trăsăturile sale de personalitate;
- b. responsabilitățile ce-i revin din statutul de membru al colectivului didactic al școlii respective;

c. responsabilitățile ce-i delimitează activitatea didactică propriu-zisă, la clasă.

La acestea adăugându-se inevitabil rolurile pe care fiecare dintre noi le deține în societate (în familie, în cercul de prieteni, cluburi etc.) și responsabilitățile implicate acestora.

6.3. Tehnici de valorizare a subiectului învățării.

Clasificare

Tehnicile care dezvoltă instruirea pornind de la nevoile de formare ale individului se selectează, fie în funcție de criteriul tipului de învățare apelat, respectiv caracteristicile conținuturilor de învățat corelate cu variatele moduri de înțelegere, fie după criteriul timpului învățării. În opinia noastră, *timpul învățării* are trei dimensiuni distincte:

- **timpul zero al învățării**
- **tempii producerii învățării**
- **timpul post-învățare**

Timpul zero al învățării este reprezentat de momentul dinaintea proiectării în detaliu a învățării; este un timp al:

- cunoașterii (subiectului și a grupei);
- autocunoașterii (finalitate atât pentru subiectul învățării, cât și pentru educator);
- intercunoașterii (utilă pentru constituirea prerechizitelor grupului ce învață).

În consecință, finalitățile acestei secvențe temporale în învățare sunt:

- pentru elevi: autocunoaștere și intercunoaștere;
- pentru educator: autocunoaștere și cunoașterea elevilor.

Timpii producerii învățării constituie momentele derulării învățării, în diversele ei forme de organizare. Astfel, putem delimita:

a. *timpul de debut al învățării*, care este circumscris ideii de achiziție a cunoașterii, dacă ne raportăm la taxonomia lui Bloom; subiectul învață date particulare, moduri de operare cu acestea și date generale sub formă de principii, reguli...dar prin perspectiva modului său de înțelegere.

b. *timpul derulării învățării*, corespunzător nivelului doi din taxonomia invocată, reprezintă momentul cel mai consistent al învățării, având drept rezultate: achiziția de cunoștințe, formarea de seturi de capacități și deprinderi intelectuale, formare de comportamente și atitudini...

c. *timpul final al învățării*, corespunzător nivelului sintezei de la Bloom, realizează imaginea globală asupra învățării.

Timpul post-învățare (timpul evaluării) este un moment al ameliorării, un timp al evaluării formative, ce se poate constitui într-un timp zero pentru o nouă secvență de învățare. Conform principiilor didacticii moderne, spirala educației ar trebui să valorizeze într-o strânsă interdependență toate cele trei dimensiuni ale sale: predare-învățare-evaluare. Este bine cunoscut faptul că funcția de predare-învățare include și necesitatea de a emite judecăți de valoare, de a lua decizii, de a cuantifica performanța școlară, deci, de a evalua. Prin evaluare este apreciată și pusă în valoare însăși calitatea actului de predare-învățare.

Tehnicile evaluative se organizează pe un continuum, de la cele de evaluare imediată (fișe de ieșire, cum te simți la începutul activității/la finalul ei etc.), până la cele de evaluare amânată (eseuri, probe scrise, chiar standardizate, jurnal dublu etc.).

A. Timpul zero al învățării. Principii și tehnici

Metodele și tehnicile de cunoaștere a personalității subiectului ce învață se integrează metodologiei cuprinzătoare și complexe a ființei umane generice. Teresa Amabile propune în cartea sa *Creativitatea ca mod de viață*, o listă de exerciții adresate părinților, cu scopul de a dezvolta abilitățile acestora în cunoașterea propriilor copii. Această listă, pe care o vom prezenta mai jos, poate fi extrapolată și în cazul educatorilor profesioniști.

În ce fel v-a surprins acest copil?

În ce fel se deosebește de ceilalți copii?

Faceți o listă cu ceea ce credeți că-i place să facă cel mai mult.

Faceți o listă cu activitățile la care se pricepe cel mai bine.

În ce activități se manifestă de obicei creativitatea sa?

În ce domenii credeți că ar putea fi creativ?

Faceți o listă cu valorile, standardele și principiile fundamentale pe care ați vrea să le urmeze în viață copilul.

Această listă de interogații și sarcini poate deveni și exercițiu de autocunoaștere, aplicată individual.

Fiecare activitate de cunoaștere a celui care învață ar trebui să se supună unor principii-normă, cum sunt cele care urmează.

Principiile cunoașterii personalității educatului (vezi Elena Badea, 1997):

- principiul intersubiectivității (accesibilitatea la cunoașterea celuilalt);
- principiul descoperirii (determinarea veridică a trăsăturilor subiectului ce trebuie cunoscut și nu inventarea lor);
- principiul analiticității (distincția aspectelor fazice interne-externe);
- principiul abaterii de la normă (ireductibilitatea dinamicii personalității la trăsături comune; determinarea trăsăturilor personale);
- principiul dominanței (determinarea tendințelor, a stilului individual, a imaginii de sine a celuilalt, a capacității de efort, a performanțelor ș.a.m.d.);
- principiul actualizării (evidențierea unității psihologic-istoric);
- principiul semnificației (determinarea personalității în câmpul valorilor proprii);
- principiul îndoielii metodologice (acceptarea metodologică a artificialității distincției între facultăți, de exemplu, între motivație – cogniție, distincția veridic-nominal; limitele inferenței);
- principiul complementarității (conștientizarea ambivalenței – metode selective și suplimentare; unitatea rațiune-intuiție; depășirea simplificării și fărâmițării imaginii celuilalt)

Aplicație la autocunoaștere ca finalitate pentru elevi

Principiile cunoașterii elevilor au fost dezbătute mult în literatura pedagogică, dar metodologia aplicării acestora rămâne adesea la nivelul mimetic și rigid. Pentru a depăși împreună acest nivel nu tocmai productiv, al realizării acestei finalități educaționale,

vă propunem un text de lucru dintr-un articol (*Jurnal berlinez – dialoguri transculturale* de Ioana Pârvulescu în *România literară*, nr. 44/7-13 noiembrie 2001, p.7)

La mică distanță de mine se afla o mamă cu un băiețel de vreun an și jumătate, o familie de nemți. Copilul, gol, sub soarele moale de septembrie, cu burticica ieșită înainte, avea pe cap o pălărie albă, colonială, care-i dădea aerul de veteran în miniatură. Era un adevărat homo faber, își găsea mereu de lucru, construia aplecat, cu pasiune și curiozitate. Din când în când explora cu vitejie împrejurimile cu mersul lui legănat, de marinar amețit. Când am intrat în apă a venit fuga după mine și, la primul val, a râs. Când valurile l-au udat mai sus de genunchi, mi-a întors fundulețul și s-a dus, lipa-lipa-lipa, la construcțiile rămase în lucru. Mama lui îl veghea discret, nu-l bombarda cu sfaturi sau interdicții, cum se întâmplă în educația tip Goe, comună pe plajele noastre: implorările unor mame-paznic ca odraslele să nu se apropie de apă se ciocnesc cu stridență de cele ale mamelor-paznic care își obligă copiii să intre în valuri.

La un moment dat băiatul a văzut o pungă de celofan purtată de vânt de colo-colo. Cum în lucirea ei instabilă punga era ispititoare, puștiul s-a luat după ea. N-a fost o treabă ușoară: când s-o apuce, punga o lua iar din loc, în cu totul altă direcție, ca o jucărie teleghidată, punându-l pe exploratorul colonial în situații cinetice riscante, chiar critice. În fine, când a ajuns aproape de trepte, punga s-a lăsat deodată și de bunăvoie prinsă. Aici vine surpriza: copilul a pus-o, după o clipă de contemplare...într-o cutie de gunoi. Cu efort, căci nu ajungea. Dacă întâmplarea l-a condus spre un asemenea gest, atunci trebuie spus că întâmplarea e neobișnuită. În curiozitatea lui științifică, micul om ar fi vrut să exploreze, în continuare, și cutia de gunoi. Noroc că era prea înaltă

pentru el. Mama n-a intervenit nici măcar acum. Poate credea că gunoaiele românești sunt la fel de igienice ca tripartitele cutii germane.

Direcții de valorificare

- După lectura textului de mai sus, realizați o listă de analogii personale (primele două cuvinte ce vă vin în minte) pornind de la cuvintele:

mama, tabără, educație, mare, gunoi

Comentați sub forma unei fișe de jurnal, aceste analogii personale (de ce acele analogii, trăirile care v-au încercat de fiecare dată etc.)

Încercați analogii-metaforă sau analogii-titluri de carte.

- Fără pretenții literare deosebite, elaborați un text, pentru a putea provoca asemenea deschideri proiective unor elevi de gimnaziu sau unor liceeni (la alegere; activitate individuală); comentați apoi cu un coleg (activitate în perechi și apoi cu tot colectivul), utilitatea acestor analogii pentru autocunoaștere și intercunoaștere.

Pe lângă tehnicile de cunoaștere și autocunoaștere pe care le puteți valorifica dinspre cursuri sau lucrări consacrate de consiliere sau de psihologia educației, vă propunem un set de tehnici ușor de aplicat pentru cunoașterea subiectului ce învață. Parte dintre aceste tehnici pot fi aplicate și în acțiunea de autocunoaștere, ca educator, dar și pentru cunoașterea grupului de indivizi care învață.

Autoportretul

Se cere fiecărui elev să realizeze un poster care să îi pună în evidență cât mai multe caracteristici: aspect fizic, trăsături de

caracter, aspirații, hobby-uri etc. Se mai poate realiza și sub formă eseistică.

Lista valorilor

Folosind brainstorming-ul se realizează o listă a valorilor cu contribuția tuturor elevilor, apoi se cere ca din lista respectivă să se păstreze zece. Fiecare elev va realiza o ierarhizare a acestor valori în funcție de următoarele criterii:

1. importanța acestora pentru el;
2. criteriul după care se conduce în viață.

Într-o altă secvență se realizează o dezbatere pe tema alegerilor făcute de elevi.

Asta vreau să mă întrebați!

Se cere fiecărui elev să întocmească un set de cinci întrebări pe care ar dori să i le adreseze ceilalți pentru a cunoaște cele mai relevante aspecte legate de personalitatea sa.

Soarele calităților (intitulat și/sau Soarele meu)

Pentru identificarea propriilor calități și cunoașterea modului în care este perceput de ceilalți, fiecare subiect va realiza un desen reprezentând un soare cu raze. Fiecare își trece numele în centru, iar pe raze va trece calitățile pe care consideră că le are. Se poate transforma și într-o tehnică de intercunoaștere dacă la calitățile identificate vor fi adăugate și calitățile percepute de ceilalți din grup.

Linia vieții

Prin acest exercițiu pot fi identificate eșecuri, succese, evenimente care au marcat viața fiecărui elev în diferite momente, dar în același timp facilitează identificare resurselor care au contribuit la depășirea eșecurilor și la realizarea succeselor.

(descrierea completă în *Educație pentru cetățenie democratică*, manual pentru a XI-a, vezi bibliografia)

Se cere elevilor să reprezinte printr-o linie propria viață de la naștere și până în prezent. Pe această linie se delimitează principalele etape din viața sa (grădiniță, ciclul primar, gimnazial etc.). Cu semnul plus vor marca succesele și cu minus, eșecurile analizând care sunt cauzele care le-au determinat, dar mai ales resursele care i-au ajutat să depășească obstacolele și să obțină succese.

Aceste exerciții contribuie la formarea unei imagini de sine realiste și a unei imagini corecte pe care și-o formează educatorul în legătură cu elevii săi.

Aplicație

Pornind de la titlurile de mai jos, imaginați tehnici sau exerciții pentru cunoaștere și autocunoaștere:

Lista motivelor

Blazonul

Completare de fraze

Reflecția și autorefecția

Scara autodeterminării (tehnică de autocunoaștere adaptată după *Scrieri de psihopedagogia grijii*, Mihaela Grigore, Eugenia Stan, Ed Spiru Haret Iasi, Tehnica-Info, Chișinău, 2003, p.77)

Consemn:

Vă invit să desenați o scară cu zece trepte. Pe treapta cea mai de sus, treceți cifra 1, iar sub ultima treaptă treceți cifra 2. În spațiul alăturat scrieți cifra 1 și în dreptul lui redați în câteva propoziții idealul vostru de viață, situația pe care v-o doriți cel mai mult. În dreptul lui 2 menționați situația de viață în care nu ați dori să fiți

niciodată, cea mai de evitat din punctul vostru de vedere.

- Marcați pe scară cifra 3, prin aceasta înțelegând situația prezentă, așa cum o percepeți voi în raport în situațiile extreme menționate mai sus.

- Puteți să treceți și cifra 4, și menționați situația în care vă aflați acum 5 ani; și cifra 5, la care precizați situația în care credeți că vă veți afla peste 5 ani.

După completare, puteți utiliza cele precizate pe scară, reflectând individual sau se poate provoca o dezbatere asupra valorilor comune unui grup de subiecți.

Bingo este o tehnică facilă de a provoca, în câteva minute, comunicarea între participanții unui grup ce învață. Putând fi utilă și ca *ice-breaking*, această tehnică constă în listarea unor caracteristici pe care dorim să le evidențiem la nivelul subiecților în debutul unei activități, ceva în stilul exemplului de mai jos:

Bingo pentru intercunoaștere

1. un coleg care este cel mai mic din familia sa
2. îi place muntele
3. știe să lucreze pe calculator
4. este agreat de colegi
5. știe să meargă pe role
6. știe să coopereze într-un grup

La un semnal al formatorului, subiecții caută câte un coleg care să semneze în dreptul unei caracteristici; semnând acel individ se responsabilizează asupra conținutului respectiv, știut fiind că jocul de bingo se supune verificării. Subiecții sunt determinați astfel să interacționeze cu cât mai mulți dintre colegi, în cât mai scurt timp. Simpla interogare asupra caracteristicilor reprezintă un pas către intercunoaștere.

Analiza SWOT înjumătățită – pentru a proiecta obiective personalizate.

La primul curs, după ce precizează finalitățile disciplinei și criteriile de evaluare, pentru a personaliza obiectivele putem propune studenților/elevilor o tehnică de autocunoaștere – analiza SWOT înjumătățită:

1. enumerați punctele voastre tari
2. enumerați punctele voastre fragile, slabe, care nu vă recomandă

La următoarea întâlnire cu studenții/elevii se propune subiecților să listeze oportunitățile oferite de parcurgerea cursului/disciplinei și riscurile acestei activități academice. Apoi se stabilesc individual – resursele din combinația punctelor tari ale subiecților cu oportunitățile oferite de curs; apoi, se extrag finalitățile individualizate după setul de ținte strategice oferite de listarea punctelor slabe și combinarea acestora cu riscurile parcurgerii disciplinei.

De ce autocunoașterea ca finalitate pentru educator?

Toate anchetele realizate pe tema reprezentării sociale asupra educației, de către organizații și organisme prestigioase în sfera determinărilor sociologice, conduc spre același rezultat: prestigiul educatorului printre beneficiari “a evoluat” de la *om al vitușilor* la *om al dilemelor*. Portretul actualizat al educatorului profesionist este reper pentru structurarea programelor de formare inițială. De aici transpare importanța construirii realiste a acestuia. S-a scris mult despre competența profesională a educatorilor, din nenumărate perspective teoretice, însă principala dificultate în a analiza realist setul de competențe ce determină calitatea prestației educatorilor apare din imposibilitatea de a o menține în act mai mult decât momentul producerii. Chiar dacă au apărut seturile audio-video și se uzitează adesea în formarea viitorilor educatori, caseta video

poate să nu surprindă în întregime toate evenimentele “sensibile” ce însoțesc actul didactic. În aceeași categorie se înscriu actorii și balerinii care consideră sarcina lor de a transmite mesaje artistice legată puternic de expresia lui *aici și acum*. Rareori, mesajul poate fi reprodus la un anumit interval după producerea sa, cu bunăvoința televiziunii, a mijloacelor media. Perenitatea artei actoricești se datorează filmului. Alți artiști, respectiv pictorii, scriitorii și sculptorii sunt mulțumiți că opera lor dăinuie în timp, însă feed-back-ul celui ce receptează opera în stadiul ei finit se realizează tardiv (când nu se pot produce modificări asupra ei, dacă s-ar dori asta) și, cel mai adesea, fără prezența autorului; pe de altă parte receptorul nu ia parte la actul făuririi operei. Poate așa putem înțelege de ce muzicienii de calitate sunt atrași mai mult de ideea de concert “live”, decât de cea a înregistrărilor; cunoscute fiind și cazuri în care au fost interzise total înregistrările audio sau video.

Singurii artiști a căror acte de creație au un statut aparte sunt educatorii:

- a. arta lor este trăită în prezent, dar se definitivează mult după încheierea actului de creație;
- b. materialul (uman) este perisabil, în sensul că își modifică conținutul la fiecare secundă, dacă nu se intervine la timp, riscă să nu mai poată realiza Creația;
- c. arta educatorului este una contextuală, acesta fiind nevoit să valorifice cât mai multe dintre variabilele situației de formare;
- d. opera lor poate fi re-modelată foarte greu sau niciodată.

După opinia lui H. Morine și G. Morine (apud. *Probleme de pedagogie contemporană*, p.231), există șase roluri didactice: furnizor de informații; model de comportament; creator de situații de învățare; consilier și orientator; evaluator și terapeut; organizator și conducător, în sensul de coordonator (n.n.). Fiecare dintre aceste

roluri pot fi identificate prin aplicarea unor tehnici de autocunoaștere.

Aplicație

Imaginați-vă că trebuie să susțineți o conferință cu tema – *Ce înseamnă un educator eficient, un educator bun?*

Realizați un colaj de fișe de lectură sub acest titlu, care să vă ghideze în sintetizarea ideilor ancoră.

După întocmirea acestuia, realizați un eseu liber de o pagină – *Cine sunt eu, ca viitor educator?*

Iată un posibil exemplu de colaj – fișe de lectură:

În căutarea unor motivații pentru dezvoltarea acestei teme, mai mult decât necesare studenților noștri, viitori educatori, am descoperit o lucrare recent editată la Presa universitară clujeană, sub dublă coordonare: Simona-Elena Bernat și Vasile Chiș, *Cooperare și interdisciplinaritate în învățământul universitar*, în deschiderea căreia, cel de-al doilea prezintă situația dezastruoasă a profesionalizării carierei didactice, în România secolului 21 (p.7-26).

Dintre concluziile cunoscutul profesor universitar am selectat: „formarea inițială și continuă a cadrelor didactice parcurge un moment de criză atât la nivel instituțional, cât și strategic. Componenta practică, de aplicație la clasă este excedată de concepte și principii generale. Formația teoretică lasă puțin loc profesionalizării didactice”

Această idee sintetică este precedată de o analiză comparativă a rezultatelor obținute de către candidații pentru profesiunea didactică la examenul de definitivare, pe de o parte, și studenții ce se prezintă la examenul de absolvire (sau licență). Notele obținute la definitivare sunt atât de slabe încât apar încondeiate dureros în memoria socială; această situație se repetă de câțiva ani buni,

când, imediat după concursul de definitivare în învățământ, apar în presă articole despre „cadrele didactice repetente” sau „profesorii corigenți”.

Interesant este faptul dobândit printr-o simplă comparație: din documentele depuse în dosarele de înscriere s-au extras rezultatele obținute la finalizarea studiilor universitare – licență; comparate cu cele de la concursul de debut în cariera didactică.

- definitivat: note între 1-3, 98 candidați, adică 42.92%
- licență: note între 1-3, nu se acordă, 0%
- definitivat: note între 8-10, doar 5 din 228 candidați, 2.19%
- licență: note între 8-10, peste 50%

Comparația, absolut legitimă, ridică numeroase semne de întrebare: De ce apar aceste diferențe deși subiecții și pregătirea lor este aceeași, intervalul între cele două examene - absolvire și titularizare fiind de câteva săptămâni?

- Pentru ce este format studentul în facultate? Ce finalități își asumă programele academice? Formarea profesională nu este printre acestea?

- De ce expectanțele aceluiași evaluatori se modifică de la examinarea *studentului* la testarea *viitorului educator*?

Exemplele invocate ulterior, de Vasile Chiș, deși la prima vedere sunt umoristice, devin tot mai îngrijorătoare: Dacă la specializarea înot, în cadrul facultății educație fizică și sport, studenții ar dobândi în exclusivitate elemente teoretice, iar la examenul de certificare a sportivilor, candidații ar fi aruncați în bazinul olimpic, cei mai mulți s-ar îneca.

Soluția invocată de Chiș este cea a *școlilor experimentale* – “Școala experimentală este un nou model de profesionalizare didactică, în care teoria și aplicația sunt solidare” (op.cit., p.10)

Și aduce argumente solide:

- cele peste 170.000 site-uri despre școli experimentale în lume și cele peste 500.000 studii despre activitatea acestora.

- școlile experimentale integrează dimensiunea didactică și de creație, de cercetare pedagogică și metodologică a profesorului contemporan, la toate nivelurile sistemului educațional. Ele articulează politicile universitare cu cele comunitare!!

- „în lipsa unei dezvoltări strategice înscrise în grila nevoilor comunității, facultățile și universitățile riscă să devină sofisticate O.Z.N.-uri aflate în derivă. Fără articularea sistematică între creație și aplicație, în toate specialitățile academice, nu numai pentru pregătirea profesorilor, s-ar instala o continuă deprofesionalizare”(op.cit., p.12)

Iată cum, rezultatele la definitivare și la alte acțiuni de evaluare a calității prestației educatorilor, ne determină să considerăm că integrarea pregătirii de specialitate cu formația psihopedagogică și practică a profesorilor, pe vechiul argument - dovedit total neproductiv – *un bun specialist este și un bun profesor!!* - e depășită.

“Deși majoritatea facultăților sunt cu profil didactic, formația de specialitate tinde mereu să excedă, să reducă pe cât posibil pregătirea pedagogică.”

Sursă: Bernat Simona-Elena, Chiș, V., *Cooperare și interdisciplinaritate în învățământul universitar*, Presa universitară clujeană, 2002

Dintr-un articol publicat de *Mihai Eminescu* în „*Timpu*” din 12 iulie 1880, am selectat un fragment ce pare scris ieri sau...azi: „Școala n-ar trebui să fie o magazie de cunoștințe străine”, ci ar trebui „să fie orientată spre dezvoltarea calităților personalității, adică spre un învățământ educativ”

Școala, credea Eminescu, trebuie să fie orientată nu spre achiziționarea a cât mai multe cunoștințe, asimilate mecanic și devenind adesea balast, ci spre dezvoltarea calității personalității („Școala ... ca o gimnastică a întregii individualități a omului”- Timpul, 12 iulie, 1880). Un mijloc de antrenament individual și colectiv pentru profesiune și status-ul de adult, o rampă de lansare pentru talente și valori.

„Lipsa de cultură adevărată este egală cu lipsa de moralitate”; „Educațiunea e cultura caracterului”; „Educațiunea are a cultiva inima și moravurile”. Popoarele „au nevoie de dascăli riguroși, chiar pentru a se deprinde cu lucrări și însușiri utile”. „Din prelegerile învățătorilor rurali am putut vedea însă mari lipsuri atât în privința metodei cât și a cunoștințelor. Cunoștințele lor consistă în vorbe moarte, a căror realitate vie n-o pricep ... Lipsa absolută de mijloace pedagogice, lipsa unei foi învățătorești în România se simte la fiecare pas”... „învățământul mecanic este cel general în școalele noastre”.... „lipsa de cunoștințe pedagogice e aproape generală”.

Eminescu vedea învățarea ca o dezvoltare „a facultății de a judeca”, de a înțelege logica firească a evoluției unui fenomen. „Nu vei da copilului să opereze decât cu lucruri pe care le-a înțeles pe deplin. Pe deplin, fără umbră de îndoială, fără umbră de nesiguranță” (M. Eminescu, *Scrisori pedagogice*, p.91)

C Noica în *Jurnal filozofic* (Ed. Humanitas, București, 1990) realizează un curs (am putea spune) extrem de instructiv de formare a educatorilor, în special a celor investiți profesional cu obligația de a forma tânăra generație; marcând, uneori cu grație, alteori tușând direct și dur, ce este și ce ar trebui să fie profesoratul. Din acest curs insistăm asupra câtorva tematici.

A forma spiritul elevilor este esențial într-o școală sau...într-o viață de educator. Iată, din nou plasticitatea cu care Noica se apropia de locul și rosturile acestei profesii: „Să-l lași să se apropie de tine, sau să te apropii tu de el. Să-i iei în mână sufletul și să i-l joci, ca pe un pumn de grâu: are greutate? E bun de sămânță? Și să fii, dacă poți, nu cel care încearcă să mai culeagă ceva; ci, ploaia, ploaia aceea de toamnă, care nu știe nimic despre culesuri...” (op.cit., p.122).

Metafora lui Noica poate sta foarte bine, credem noi, pe frontispiciul Școlilor ce formează educatori sau cadre didactice, formatori într-un cuvânt!

Principiul și obligativitatea de a construi în elev dorința și motivația de a cunoaște:

Schimbarea triadei obiectivelor educaționale (vezi și G. Văideanu – *Educația la frontiera dintre milenii*, 1988) precizează *mutarea accentului dinspre informare, sau mai clar spus, dopaj informațional, spre formarea de atitudini și scăparea de indiferență* (ca fiind cea mai periculoasă stare în care se poate adânci tânărul). Accentuarea spiritului aplicativ al activității educaționale reprezintă una dintre căile de formare a personalităților de care avem nevoie într-o societate – dorim să credem, angajată deja pe calea democrației autentice. „Orice act de învățătură este o explicitare de sine a cugetului. Asta o știu și profesorii, când pun pe copil să repete. Numai că se opresc –direct sau indirect – la repetiție, adică la forma cea mai trivială a învățăturii” (op.cit., p.99) ne semnalează plastic C. Noica încurajarea, în continuare a reproducerii de informații predate, nedublată de activități de transfer a cunoștințelor, deprinderilor pentru crearea de competențe și atitudini. Noica revine, pentru a întări ideea necesității de a spori gradul în care școala românească trebuie să se lege mai mult de aplicație, de realitatea societății în care prestează servicii

educației tinerilor: „un om care nu învață nimic făptuind, e un surd punând întrebări al căror răspuns îl știe; e un turist modern plecând să vadă peisajele cu aceiași ochi cu care le văzuse acasă fotografiile (acestora, n.n.)” (p.101).

Ce nu știu pedagogii și știe bunul simț românesc: „Nu da povață celui ce nu ți-o cere, căci nu te ascultă. Însetează-l întâi. Pune-l în situația de a ți-o cere. Și pe urmă spune-i dacă ai de spus ceva” (p.65)

Calități și competențe ale profesorilor – necesitatea de a schimba corolarul de competențe pedagogice:

1. Curios, nici el (Heidegger) nu poate scăpa de ticurile profesoratului – vrea răspunsuri corecte: nu să gândească elevul, deci să aproximeze; ci, să știe. Esența profesoratului e de a împiedica gândirea să fie căutare, spre a fi exactitate. Să nu se poată fără asta? (p.79)

2. Cunosc un instinct mai puternic decât cel de conservare – cel de „a avea dreptate”. (p.34)- de acest orgoliu nefast, susține Noica, trebuie să scape educatorii pentru a reuși în profesiunea lor.

3. N-am să iert niciodată, în numele culturii, pe cei care trimit pe omul tânăr *înapoi la carte*, cu convingerea că-l dezinstinctualizează – fără, completăm noi, să-i arate motivul pentru care trebuie apelat la *carte*, și ce anume căutăm într-o carte! (p.89)

Ioan Petrovici, în *Valoarea omului*, (ediția citată - Ed. Timpul, Iași, 1997) insistă asupra rolului universităților în formarea profesorilor, realizând un periplu interesant și util, credem noi, pentru susținerea statutului profesiei didactice între cele mai nobile ocupații într-o societate; una în care grija pentru formarea tinerei generații trebuie să devină cu adevărat politică de stat.

Realismul lui Ioan Petrovici în legătură cu *menirea universității* este debordant:

- Conform Legii învățământului, elaborată de Spiru Haret, se cere pentru întâia dată candidaților care aspiră să ajungă profesori la universitate, să aibă lucrări originale în ramura respectivă. Prezența condiției implică conștiința că acest învățământ superior trebuie să aibă și menirea mai înaltă de a crea știința, întâi prin profesori, și în al doilea rând pregătind, la creația științifică, pe studenți.

E bine ca profesorul de universitate să nu fie simplu profesor, ci un om de știință și creator de știință. Când se predă lecția studenților, nu înseamnă că trebuie să li se prezinte ultimele rezultate în domeniul respectiv, deoarece acestea sunt schimbătoare. Rolul profesorului e altul: să învețe pe studenți să creeze singuri, să-i învețe metodele științifice, să-i înarmeze cu acest instrument cu care să poată controla creațiile altora sau, dacă sunt bine dotați, să ajungă la creații proprii de valoare (nu ne putem abține să nu subliniem o afirmație atât de strict și precis formulată, fără nici un drept la replică!).

Simion Mehedinți susține necesitatea creării unei „pepiniere de educatori” prin activarea atribuțiilor învățământului superior dintru început, ca temelie pentru învățământul primar și secundar; întrucât „Universitatea nu e încoronarea, ci e însăși temelia întregului învățământ”. Accentuează *dimensiunea etică*, „latura etică” a vieții – ca definitorie pentru personalitatea celui care se angajează în dificila muncă de creștere și formare a omului: profesorul. Căci, „lucrul de căpetenie e *omul*, adică sânguința și metoda lui de a lucra”; factor „hotărâtor e *personalitatea*”.

A persistat în ideea-credință pe care a căutat a o transmite nației cu privire la *valoarea modelului educatorului*; aceasta ar

trebui să fie criteriul de judecată: „isprava adevărată a școlii”. A reușit să contureze un portret al educatorului care are misiunea nobilă dar dificilă de a crește noblețea sufletului românesc – „Omul al cărui prestigiu e real, adică se întemeiază pe o mare autoritate intelectuală și morală, în chip firesc realizează și în cei dimprejur unitate de convingere și de sentiment care duce în cele din urmă la unificarea voințelor spre acțiune” (1940, p.428)

Mehedinți întărește faptul că acțiunea educațională (complexă) nu poate fi realizată decât prin comuniunea celor ce participă la acest act, de aici nevoia unificării de forțe. Dând primat *valorilor etice* –pe care le-a socotit a fi „cea mai înaltă culme a traiului românesc”- a afirmat mereu considerarea „omului de omenie” ca scop al educației.

În strădania de a evidenția importanța pregătirii psihopedagogice a „corpului didactic”, respectiv de a face înțeles pentru fiecare educator sensul „nobleței titlului de învățător”, că „el este întâia unitate de măsură a valorilor, pe care epoca noastră (fiecare epocă, n.n.) le pune în circulație”.

„Educatorul este puterea socială cea mai de preț. El este talentul etic superlativ, după cum savantul și artistul ating culmea în știință și artă.” (op.cit., p.342). De ce numește calitativ atât de înalt educatorul? Pentru că el devine artist prin activitatea sa (iată cum, din nou, educația este atât știință, cât și artă, n.n.), el adaugă muncii sale și iubirea - ca purificare morală, pentru că raționamentul fără iubire nu ajunge la acea stare pe care Mehedinți o numea energie creatoare traducând-o într-o responsabilitate imensă a omului de școală – *încât să deștepte și în alții puterea de creare*, și...astfel să dăinuim ca națiune, am adăuga noi.

Simion Mehedinți a contribuit semnificativ la întemeierea unei școli a omeniei, bazată pe o școală a muncii, pentru care omul de cultură român construiește un veritabil decalog etic (pentru el –

școala este locul ideal pentru „ucenicie morală”) și deontologic în același timp – sunt sfaturi pe care educatorul trebuia să le urmeze ca pe niște „Reguli cu privire la muncă” (1941, p.243):

1. Muncește în adevăr. 2. Repetă munca până devine deprindere și caracter. 3. Adaugă muncii (tale) iubirea. 4. Înaltă munca ta până la creație. 5. Muncește până la uitarea de tine (*educarea tinerilor este o muncă plăcută, dar care cere pasiune la nesfârșit!* spune Simion Mehedinți în *Trilogii*, ed. cit.). 6. Muncește pentru alții. 7. Nu-ți face ție chip cioplit. 8. Nu crede că poți să furi munca altuia. 9. Nu risipi munca nimănui. 10. Șase zile să muncești, iar ziua a șaptea odihnește-te cu gândul la ceea ce ai muncit și – mai ales la ceea ce-ți rămâne de muncit, pentru a te apropia de ideal și a te îndruma spre marea armonie (...)

Surse:

Trilogii: Știința. Școala. Viața. Cu aplicări la poporul român, București, Cugetarea, 1940

Altă creștere. Școala muncii, ed. a VII-a, București, Cugetarea, 1941

Aplicație

Vă amintiți de tehnica denumită Fereastra Johari? Aplicați pe voi această tehnică, completând cele patru cadrane ale percepției intra- și interpersonale.

Vă reamintim, în finalul acestei secvențe că tehnicile de autocunoaștere se construiesc pe, susțin și determină evoluții în sfera:

- autocunoașterii sau cunoașterii de sine;
- intercunoașterii și inter-învățării;

- responsabilizării față de sine, față de învățare și față de ceilalți;
- autoevaluării realiste;
- autocontrolului.

B. Aplicații pentru timpii producerii învățării

Finalitatea ar consta într-o microproiectare adecvată conform tipului de învățare selectat în vederea valorizării subiectului ce învață.

Învățarea colaborativă

Predestinați fiind vieții de grup, conviviului (conviețuirii sociale), trebuie să ne pregătim cu cât mai multă eficiență pentru acest status. Este cunoscut faptul că școala este unul dintre factorii ce intervin cu eficiență în atingerea acestei finalități. Situațiile de învățare trebuie să provoace, ... să necesite participarea elevului ca subiect activ și conștient, iar activitățile de grup se constituie în adevărate exerciții de “role-learning”. Tinerii se obișnuiesc cu norme, cu reguli de joc (la început), cu interdicții, programe de lucru și roluri, tocmai pentru că școala se constituie într-un spațiu de simulare, de exersare a unor competențe și capacități indispensabile în viață. Experiența de învățare este o acțiune ce trebuie să se bazeze pe axioma confucianistă „fac și înțeleg” transferată în sfera educației de J.Dewey sub forma lui „learning by doing”. Participarea activă și conștientă la actul educativ suplimentează șansele reușitei, însă funcțiile conștiinței individuale trebuie declanșate la ambii agenți – elev și profesor. Funcțiile esențiale ale conștiinței individuale (vezi, de ex. Oprescu, V., 1983) determină raportarea selectivă a subiectului uman la cerințele societății, influențând marcant capacitatea de adaptare a oricărui

om – educat sau educator. Cu cât elevul va fi mai puternic implicat în actul de formare cu atât personalitatea sa va deveni mai rapid și pe mai multe planuri una creativă, adaptabilă, autonomă.

Școala este responsabilizată tocmai în direcția construirii și prezervării cadrului favorabil dezvoltării și dezvoltării acestor dimensiuni ale personalității copiilor de azi – adulților de mâine. Profesorul trebuie să știe să se prezinte și să-și dezvăluie personalitatea în fața elevilor săi, dar nu sub forma unui fapt în sine, ci furnizându-le experiența proprie pentru a determina și susține dezvoltarea personalității lor, prin reciprocitate. Ceea ce ne dorim, ca educatori, este tocmai a elibera și dezvolta personalitatea elevilor, bineînțeles cu și prin susținere informațională.

A învăța pe elevi să colaboreze, dar mai ales a-i abilita să învețe colaborând cu cei din jur/cu un computer sau oricare altă sursă-partener devine atât finalitate a actului educațional formal sau non-formal, dar și strategie de realizare. Astfel, învățarea colaborativă este scop dar, implicit, și mijloc al educației.

Aplicație

Vă propunem să elaborați un text despre învățarea colaborativă (ce înseamnă colaborare în educație) pe care studenții/elevii NU TREBUIE SĂ-L CITEASCĂ INTEGRAL. Împărțiți textul în cinci fragmente pregătindu-l astfel pentru o dezbatere de tipul tehnicii Mozaic.

Tehnici pentru clarificarea gândirii tale:

1. Enunță câte o singură problemă.
2. Formulează ceea ce vrei să spui.
3. Dă exemple care fac legătura între gândurile tale și experiențe de viață.

4. Folosește analogii și metafore care să-i ajute pe oameni să facă legătura între ideile tale și o varietate de lucruri pe care deja le înțeleg (de exemplu, gândirea critică este ca o ceapă. Are multe straturi. Tocmai atunci când ai crezut că ai descifrat-o, îți dai seama că mai este un strat și încă unul și încă unul și încă unul și tot așa).

Iată un tipar pe care poți să îl folosești:

- Cred că ... (enunță ideea principală)
- Cu alte cuvinte ... (formulează ideea ta principală)
- De exemplu ... (dă un exemplu pentru ideea ta principală)
- Ca să vă ofer o analogie ... (oferă o ilustrare a ideii tale principale).

Ca să lămurești modul de gândire al celuilalt, gândește-te să pui următoarele întrebări:

- Poți să reformulezi ideea ta cu alte cuvinte? Nu te-am înțeles.
- Poți să-mi dai un exemplu?
- Dă-mi voie să-ți spun ce am înțeles eu că spui. Te-am înțeles corect?

Pune-ți problema întrebărilor

Fii atent la întrebări. La cele pe care le adresăm. La cele pe care nu reușim să le punem. Privește suprafața. Privește dincolo de suprafață. Ascultă când pun oamenii întrebări, cum le pun, când nu reușesc să le pună. Fii atent la întrebările lansate. Ce întrebări pui? Ar trebui să le pui? Examinează în ce măsură ești o persoană care chestionează sau pur și simplu una care acceptă definițiile situațiilor date de alții.

Exerciții pentru a formula întrebări mai bune:

a. Ori de câte ori nu înțelegi ceva, pune o întrebare care să clarifice;

b. Ori de câte ori te confrunți cu o problemă complexă, formulează întrebarea la care încerci să răspunzi în câteva feluri diferite (fiind cât mai exact posibil) până când te lovești de aceea care exprimă cel mai bine problema în discuție;

c. Oricând plănuiești să discuți un subiect sau o problemă importantă, scrie dinainte întrebările cele mai semnificative pe care crezi că este nevoie să le adresezi în timpul discuției. Fii gata să schimbi întrebarea principală, dar odată clarificată, ajută-i pe participanții la discuție să se fixeze pe întrebare, asigurându-te că dialogul se construiește către un răspuns care are sens.

Întrebări pe care le poți pune pentru a-ți disciplina modul de gândire:

- La ce întrebare exact vrei să răspunzi?
- Aceasta este cea mai bună întrebare pe care să o pui în această situație?
- Există o întrebare mai importantă pe care ar trebui să o adresăm?
- Cuprinde această întrebare problema adevărată cu care ne confruntăm?
- Există vreo întrebare la care ar trebui să răspundem înainte de a încerca să răspundem la aceasta?
- De ce informații avem nevoie pentru a răspunde la întrebare?
- Ce concluzii par justificate în lumina faptelor?
- Care este punctul nostru de vedere? Avem nevoie să luăm în considerare și un altul?

- Este și un alt fel de a privi întrebarea?
- Care sunt întrebările conexe pe care este necesar să le avem în vedere?

Modul nostru de gândire ne provoacă adeseori necazuri deoarece:

- Sărim direct la concluzii;
- Nu reușim să gândim implicându-ne;
- Pierdem urma obiectivelor lor;
- Suntem nerealști;
- Ne focalizăm pe lucrurile neînsemnate;
- Nu reușim să vedem contradicțiile;
- Acceptăm informații inexacte;
- Punem întrebări vagi;
- Dăm răspunsuri vagi;
- Punem întrebări încărcate (complicate);
- Punem întrebări irelevante;
- Încurcăm întrebările de diferite tipuri;
- Răspundem la întrebări la care nu avem competența să răspundem;
- Tragem concluzii pe baza unor informații nesigure sau irelevante;
- Ignorăm informațiile care nu ne susțin punctul nostru de vedere;
- Facem deducții care nu sunt justificate de experiența noastră;
- Deformăm datele și le formulăm inexact;
- Nu reușim să vedem deducțiile pe care le facem;
- Tragem concluzii iraționale;

- Nu reușim să observăm propriile noastre presupuneri;
- Facem adesea presupuneri nejustificate;
- Pierdem ideile cheie;
- Folosim idei irelevante;
- Formulăm idei confuze;
- Formulăm concepte superficiale;
- Folosim greșit cuvintele;
- Ignorăm puncte de vedere relevante;
- Nu putem vedea problemele din alt punct de vedere decât al nostru;
- Încurcăm probleme de tipuri diferite;
- Nu suntem conștienți de prejudiciile pe care le aducem;
- Avem o gândire îngustă;
- Gândim imprecis;
- Gândim illogic;
- Gândim părtinitor;
- Gândim simplist;
- Gândim ipocrit;
- Gândim superficial;
- Gândim etnocentric;
- Gândim egocentric;
- Gândim irațional;
- Rezolvăm slab problemele;
- Luăm decizii slabe;
- Comunicăm slab;
- Avem o imagine limitată a propriei noastre ignoranțe.

Aplicație

Selectați dintre afirmațiile de mai sus, pe cele care vă caracterizează în acest moment al vieții:

Robert Gagne, care ne oferă o excelentă sugestie despre complexitatea procesului predării, atunci când precizează "*operațiile*" de efectuat pentru organizarea învățării. *Prima* operație constă din planificarea învățării, ea trebuind să dea răspuns la întrebările: "De unde pornește elevul și încotro se îndreaptă? Care sunt condițiile prealabile specifice învățării și ce va fi capabil elevul să învețe în continuare?". Odată cu rezolvarea lor se stabilește și structura materiei de învățământ. *A doua* operație este conducerea învățării, implicând alte întrebări de rezolvat: ce motivație să-i formăm, cum să-i orientăm interesul, ce conținuturi să-și aleagă în viitor, cum să fie stimulat, cum să fie evaluat? *A treia*: organizarea condițiilor externe, respectiv dirijarea atenției, gândirii, acțiunilor elevului, organizarea, formarea deprinderilor de studiu independent, învățarea elevului să-și evalueze critic ideile. *A patra* este consacrată alegerii modurilor și mijloacelor de instruire, cum ar fi evenimentelor instruirii modurile verbale, scrise, imagistice etc.(cf.R.Gagne,1975,pp.28-34).

Învățarea umană este un fenomen complex ce vizează dezvoltarea personalității în ansamblu. Învățarea școlară este o formă particulară a învățării umane, realizându-se într-un cadru instituțional (școala) sub îndrumarea unor specialiști (cadre didactice). Reușita lor depinde atât de factori interni (de exemplu, capacitatea de învățare și nivelul de motivare ale elevilor), cât și de factori externi (de exemplu, calitatea predării, climatul din clasă și logistica didactică).

Învățarea va fi eficace atunci când, valorificând optim acești factori, va parcurge, în mod corespunzător, un șir de "evenimente"

specifice, conforme cu ierarhizările propuse de specialiști (taxonomiile pe cele trei domenii comportamentale: afectiv, psihomotor și cognitiv au un rol important în orientarea cadrelor didactice), cum ar fi: receptarea, înțelegerea, memorarea, păstrarea și actualizarea. Aceste evenimente se corelează strâns cu cele ale fiecărei lecții, deoarece:

- pentru o bună receptare a “mesajelor didactice”, profesorul se preocupă de captarea atenției și interesul elevilor pentru ceea ce urmează să predea;

- ca să asigure înțelegerea noilor conținuturi, el asigură accesibilizarea acestora, în sensul prezentării lor, “pe înțelesul elevilor”;

- în vederea memorării și păstrării cunoștințelor învățate un timp cât mai îndelungat, profesorul îi determină pe elevi să utilizeze reguli mnemotehnice, metode și tehnici de muncă intelectuală independentă;

- actualizarea cunoștințelor va fi mult ușurată de obișnuirea elevilor de a utiliza cunoștințele învățate în clasă și în școală, în contexte cât mai variate.

SINELG

Tehnică utilă de personalizare a lecturii (construită inițial pentru dezvoltarea gândirii critice sau reflective) poate fi folosită în oricare dintre timpii învățării, dar și ca o modalitate de autocunoaștere (cât reușesc să înțeleg eu din acest text). După brainstorming-ul axat pe cunoștințele lor despre subiectul textului, subiecților li se cere să marcheze textul, însemnând pasajele care confirmă ceea ce deja știau (✓) sau contrazic ceea ce credeau că știu (-), pasajele care oferă idei noi, neașteptate (+), și pasajele în legătură cu care au întrebări (?).

Instruiți-i pe elevi în felul următor: “În timpul lecturii, va trebui să faceți câteva lucruri. Pe măsură ce citiți, faceți niște semne pe marginea articolului. Semnele vor fi precum urmează:

“√” Puneți un “√” pe margine dacă ceva din ce ați citit confirmă ceea ce știți sau credeți că știți.

“-” Puneți un “-” dacă o anumită informație pe care ați citit-o contrazice sau diferă de ceea ce știți sau credeți că știți.

“+” Puneți un “+” pe margine dacă o informație pe care ați întâlnit-o este nouă pentru dvs.

“?” Puneți un “?” pe margine dacă găsiți informații care vi se par confuze sau dacă doriți să știți mai mult despre un anumit lucru.”

Astfel, pe măsură ce citesc, elevii vor pune pe margine patru semne diferite în funcție de cunoștințele și înțelegerea lor. Nu e nevoie să pună câte un semn pe fiecare rând sau fiecare idee prezentată, ci să folosească semnele astfel încât să fie relevante pentru reacția lor la informațiile prezentate în text. S-ar putea să nu fie nevoie decât de unul sau două semne pentru fiecare paragraf sau ...mai multe, sau mai puține. Când au terminat de citit, fac o scurtă pauză pentru a reflecta la textul lecturat. Se poate reveni la lista cu lucrurile pe care ei le știau sau credeau că le știu. Ce cunoștințe s-au confirmat? Ce convingeri au fost infirmate? Acestea ar trebui să servească drept referințe convenabile pentru informațiile care confirmă sau infirmă cunoștințele lor anterioare. De asemenea, ar trebui să indice orice informații sau idei noi sau confuze despre care elevii/studentii ar dori să afle mai mult.

Deși este o tehnică ce ajută subiecții să rămână implicați sau activi în procesul învățării, SINELG este și o metodă de monitorizare a înțelegerii (Vaughan și Estes, 1986). Numărul de semne pe care le vor face elevii în clasă va depinde de vârsta și maturitatea lor. Pentru elevii din clasele primare se recomandă

folosirea a cel mult două semne. Vă sugerăm folosirea semnului "√", "asta știu", și "?" sau "-" pentru "asta nu știam". Semnele pe care le fac elevii variază, de asemenea, în funcție de scopul lecturii și de experiența pe care o au în folosirea sistemului de adnotare.

SINELG este un instrument util pentru că le permite elevilor să înțeleagă ceea ce citesc. Toți cititorii cunosc fenomenul care constă în terminarea lecturii unei pagini fără a-ți aminti nici măcar un lucru din ceea ce tocmai ai citit - este cel mai bun exemplu de lectură fără înțelegere, fără implicare cognitivă activă în procesul lecturării, și de absență a monitorizării înțelegerii. Prea adesea elevii abordează lectura sau alte experiențe de învățare cu aceeași lipsă de implicare cognitivă. Stadiul *realizării sensului* este esențial în procesul de învățare, dar șansa de a învăța poate trece pe lângă noi dacă nu suntem implicați în acest proces, dacă nu personalizăm actul învățării.

Această tehnică susține eforturile elevilor în monitorizarea propriei înțelegeri. Cei care învață sau citesc în mod eficient își monitorizează propria înțelegere când întâlnesc informații noi. În timpul lecturii, cititorii buni vor reveni asupra pasajelor pe care nu le înțeleg. Cei care ascultă o prelegere pun întrebări sau notează ceea ce nu înțeleg pentru a cere lămuriri ulterioare. Cei care învață în mod pasiv trec pur și simplu peste aceste goluri în înțelegere, fără a sesiza confuzia, neînțelegerea sau omisiunea. În plus, când elevii își monitorizează propria înțelegere, ei sunt activi în procesul de introducere a noilor informații în schemele de cunoaștere pe care le posedă deja. Ei corelează în mod deliberat noul cu ceea ce le este cunoscut. Ei construiesc punți între cunoscut și nou pentru a ajunge la o nouă înțelegere. Se încurajează stabilirea de scopuri, analiza critică, analiza comparată și sinteza. Adesea uitată în predare, reflecția este etapă în care elevii își consolidează cunoștințele noi și își restructurează activ schema pentru a include în ea noi concepte.

Aceasta este faza în care elevii își însușesc cu adevărat cunoștințele noi. Aici are loc învățarea durabilă. Cum știm, învățarea înseamnă schimbare, una autentică și durabilă, ce se manifestă sub forma unui alt mod de a înțelege, a unui nou set de comportamente, sau a unei convingeri noi.

Această etapă a fost parcursă întâi prin revizuirea listei întocmite înainte de lectură pentru a vedea ce cunoștințe au fost confirmate sau infirmate. Apoi s-a făcut un tabel pentru a reprezenta grafic diversele semne făcute în timpul lecturii cu metoda SINELG. A urmat o discuție în grup pentru a decide dacă e nevoie de informații suplimentare. Prin aceste activități, cititorul a fost obligat să revadă textul și să reflecteze asupra conținutului.

Faza de reflecție urmărește câteva lucruri esențiale. Întâi, se așteaptă ca elevii să înceapă să exprime în propriile lor cuvinte ideile și informațiile întâlnite. Acest lucru este necesar pentru construirea unor scheme noi. Învățarea durabilă și înțelegerea aprofundată sunt procese individualizate. Ne amintim mai bine ceea ce putem formula cu propriile noastre cuvinte, în contextul nostru personal.

Înțelegerea este durabilă când informațiile sunt plasate într-un cadru contextual care are sens (Pearson și Fielding, 1991). Reformulând ceea ce înțelegem cu vocabularul nostru personal, se creează o contextualizare proprie ce are sens.

Al doilea scop al acestei faze este de a genera un schimb de idei sănătos între elevi, prin care să le dezvoltăm vocabularul și capacitatea de exprimare, precum și să le expunem diverse scheme pe care ei să le analizeze în timp ce și le construiesc pe ale lor. Antrenați în discuții - în etapa de reflecție, elevii se confruntă cu o varietate de modele de gândire. Este un moment al schimbării și reconceptualizării în procesul de învățare. Expunerea la multiple moduri de integrare a informațiilor noi și astfel, acest

moment, are ca efect construirea unor scheme mai flexibile, care pot fi aplicate mai bine în practică. Cele patru semne folosite pentru însemnarea pe marginea textului oferit spre lectură pot constitui coloanele unui tabel, elevii reușind o mai bună monitorizare a înțelegerii textului și o contextualizare a învățării.

Aplicație

Argumentați afirmația: *În centrarea pe elev, caracterul experiențial al învățării înlocuiește caracterul livresc al învățării.*

Pentru a-și dezvolta capacitatea de a realiza corelații, de a sintetiza, subiecții pot valorifica tehnicile tip diagramă – ex. **Ciorchine** (vezi, tehnicile denumite Punți de cuvinte, Diagrame Venn din cursurile Lectura și Scrierea pentru Dezvoltarea Gândirii Critice, inițiate prin oferta Fundației pentru o Societate Deschisă)

Ciorchinele este o metodă de *brainstorming nelineară*. El poate fi folosit atât în faza de *evocare*, la debutul învățării, pentru a cunoaște prerechizitele individului sau ale grupului, dar poate fi utilizată și în faza de *reflecție* (timpul final al învățării). El este utilizat pentru a stimula gândirea înainte de a studia mai temeinic un anumit subiect sau pentru a rezuma ceea ce s-a studiat, ca modalitate de a construi asociații noi, sau de a reprezenta noi sensuri. Este o activitate care poate servi drept instrument eficient în dezvoltarea deprinderilor de scriere, mai ales la cei care sunt recalcitranți la scris. Este, însă, înainte de toate, o tehnică de găsire a căii de acces la propriile cunoștințe, înțelegeri sau convingeri legate de o anumită temă. Fiind o activitate de scriere, servește și la a-l informa pe subiect (sau pe educator despre subiecți) despre anumite cunoștințe sau conexiuni pe care acesta nu era conștient că le are în minte.

Etapele realizării unui ciorchine sunt simple și ușor de reținut:

1. Scrieți un cuvânt sau o propoziție-nucleu în mijlocul unei pagini sau table.

2. Începeți să scrieți cuvinte sau sintagme care vă vin în minte legate de tema respectivă.

3. Pe măsură ce scrieți aceste cuvinte, începeți să trageți linii între ideile care se leagă în vreun fel.

4. Scrieți atâtea idei câte vă vin în minte până expiră timpul sau nu mai aveți nici o altă idee.

Există câteva reguli de bază care trebuie respectate:

1. Scrieți tot ce vă trece prin minte. Nu emiteți judecăți în legătura cu gândurile care vă vin, notați-le doar pe hârtie.

2. Nu vă preocupați de ortografie, punctuație sau alte reguli ale textului scris.

3. Nu vă opriți din scris până n-a trecut destul timp, astfel încât să poată ieși la lumină toate ideile. Dacă ideile refuză să vină, zăboviți asupra hârtiei și până la urmă vor apărea.

4. Lăsați să apară cât mai multe conexiuni. Nu limitați nici numărul ideilor, nici fluxul conexiunilor.

Așa cum au arătat Steele și Steele (1991), ciorchinele este o *strategie flexibilă*. Poate fi realizat *individual* sau *ca activitate de grup*. Folosit în grup, el poate servi ca și cadru pentru ideile grupului, ceea ce le oferă elevilor ocazia de a afla asociațiile și relațiile stabilite de ceilalți. Fie că e utilizat individual, fie că e utilizat în grup, e important să reținem trei reguli: a) să nu ne oprim din scris în timpul care ni se acordă; b) să nu facem judecăți despre ceea ce gândim. Am descoperit că ciorchinele făcut individual e o pauză binevenită din brainstorming-ul de grup pentru că este rapid și le permite tuturor elevilor, nu doar celor care sunt tot timpul cu mâna sus, să se implice activ în procesul de gândire. Experiența ne-a învățat, însă - dacă procedeul se aplică individual, subiectul

trebuie să fie familiar elevilor (care, în acest caz, nu mai pot culege informații de la membrii grupului). După expirarea timpului, ciorchinii individuali pot fi comunicați perechii sau grupului.

Aplicație

Construiți, individual, un ciorchine pentru unul dintre capitolele acestui curs. Dezbateți apoi cu un coleg sau cu întreaga grupă pentru a negocia un ciorchine singular al aceluiași capitol.

Interviul în trei trepte

Aceasta este o tehnică de *învățare prin colaborare* (Kagan, 1990), în care partenerii se interviează reciproc, în legătură cu un anumit subiect. De exemplu, într-un grup de trei, elevul A îl interviează pe B, iar C înregistrează, în scris, aspectele principale ale discuției. După fiecare interviu rolurile se schimbă, permițându-li-se tuturor membrilor să fie răspundă la întrebări.

Într-un grup de patru, cele trei trepte pot fi următoarele: A îl interviează pe B, C pe D și apoi rolurile se schimbă în cadrul fiecărui grup, urmând ca, în final, în grupul de patru fiecare individ să rezume răspunsul partenerului.

Interviul în trei trepte poate fi inclus în orice tip de lecție, iar conținutul său poate să se refere la orice subiect. Se poate folosi, de exemplu, următoarea structură:

- pentru a anticipa conținutul care urmează să se discute: "Ce aspecte legate de această problemă ați dori să discutați?" sau "Ce știți deja despre această temă?"
- pentru a împărtăși din experiența personală sau pentru a exprima opinii: "Care sunt calitățile pe care le prețuiți cel mai mult la un prieten? Enumerați trei." sau "Dacă v-ați putea întoarce în viitor unde v-ați duce? Ce epocă ați alege? Ce schimbări sociale ați face?"

- pentru a rezuma ceea ce s-a predat în lecție: "Ce ați mai vrea să aflați în continuarea lecției de astăzi?" sau "Care vi s-a părut cea mai semnificativă idee din lecție și de ce?" sau "Ce veți face pentru a aplica ceea ce ați învățat azi?"
- pentru a verifica tema: "Care au fost punctele cheie din lectura pe care ați avut-o de pregătit?" sau "Care a fost cea mai interesantă parte a temei - sau cea mai dificilă?"
- pentru a discuta diverse concepte: "Cum se preocupă familia voastră de problemele mediului?" sau "Cum ați rezolvat problema de matematică?" sau "Care este ipoteza sau predicția voastră în acest moment?"

Controversa academică

1. Profesorul pregătește pentru discuție una sau mai multe afirmații care pot da naștere cel puțin la două puncte de vedere diferite.
2. Elevii sunt distribuiți în grupuri de patru.
3. În interiorul grupurilor, fiecărei perechi i se dă un punct de vedere pe care trebuie să-l apere.
4. Fiecare pereche face o listă de argumente în sprijinul acestui punct de vedere.
5. Perechile se despart temporar pentru a forma alte perechi, cu colegi care susțin același punct de vedere și își comunică unii altora argumentele găsite.
6. Elevii revin în perechile inițiale și își formulează poziția urmată de argumente: "Susținem că... pentru că X, Y, Z."
7. Fiecare pereche își prezintă în felul acesta poziția, în timp ce perechea cealaltă ascultă și ia notițe.
8. Cele două perechi dezbat apoi problema.
9. (*Opțional*) Perechilor li se poate spune să schimbe pozițiile între ele și să reia pași de la 4 la 8.

10. În sfârșit, elevii nu mai apără nici un punct de vedere, ci încearcă să ajungă la consens, în lumina celor mai bune argumente care au fost aduse în discuție.

Susținerea poziției părții adverse

Pentru această activitate trebuie urmați toți pașii activității precedente prezentați la controversa academică, mai puțin ultimul. După ce grupul a selectat cinci sau șase argumente în sprijinul punctului său de vedere, o parte formulează în fața celeilalte aceste argumente, fără însă a-și formula poziția. Elevii din celălalt grup discută câteva minute și formulează o poziție care (1) *prezintă punctul de vedere al celuilalt grup (dedus de ei) și (2) oferă argumente în sprijinul acestui punct de vedere.*

Același grup își expune apoi argumentele în sprijinul propriului punct de vedere iar grupul advers formulează acest punct de vedere și aduce argumente suplimentare, după o discuție de câteva minute.

Urmează apoi dezbaterea propriu-zisă, fiecare grup susținând punctul de vedere inițial al adversarilor.

După 10-15 minute de dezbatere, fiecare grup trebuie să formuleze o concluzie, care constă în reafirmarea poziției grupului, însoțită de cele mai puternice argumente care s-au adus.

Controversa constructivă

Această strategie, ca și cea prezentată mai sus, este menită să-i ajute pe elevi să-și pregătească și să-și prezinte argumentele, precum și să-și asculte cu atenție colegii. Se recomandă ca această strategie să fie încercată la început pe o temă care nu îi implică afectiv pe elevi, prezentată însă într-un mod atractiv, prin intermediul unei povestiri sau al unui studiu de caz, de exemplu.

După ce se prezintă tema, se formulează întrebarea binară și clasa este împărțită în două grupuri, fiecare adoptând un punct de

vedere diferit.

Materialul dat de profesor se citește apoi de către elevi în perechi, fiecare pereche pregătind o listă de argumente în sprijinul punctului lor de vedere. Perechile pot apoi să-și discute listele cu ceilalți elevi din jumătatea lor de clasă.

În continuare, membrii unuia din cele două grupuri își prezintă argumentele. Celălalt grup poate pune întrebări de clarificare în această etapă, fără a contrazice însă argumentele prezentate. Al doilea grup își prezintă apoi argumentele în aceleași condiții.

Elevii se reîntâlnesc apoi în grupurile inițiale și discută argumentele părții adverse, hotărând care sunt cele mai puternice cinci. Apoi cele două grupuri prezintă pe rând listele lor cu cele cinci argumente ale celorlalți. Din nou se pot pune doar întrebări de clarificare. Discuția este, în continuare, deschisă pentru întreaga clasă, elevii reluând argumentele care li s-au părut cele mai puternice de o parte sau de cealaltă. Profesorul le poate nota pe tablă, discutând cu elevii de ce un argument sau altul este puternic sau nu.

În cele din urmă, elevii pot fi invitați să decidă care le este cu adevărat punctul de vedere personal și să-l exprime în scris, împreună cu argumentele lor. Această compunere poate avea structura:

1. Formularea punctului de vedere.
2. Argumente în sprijinul acestuia.
3. Concluzie (în care se arată de ce punctul de vedere respectiv este sprijinit de argumentele date).

Mai multe capete la un loc

1. Elevii formează grupuri de trei sau patru.
2. În grupurile mici, se numără de la 1 la 3 sau 4.
3. Profesorul pune o întrebare sau dă o problemă.

4. Elevii se gândesc singuri la soluție.
5. Elevii discută apoi problema în grup.
6. Profesorul spune apoi un număr și toți elevii care au acel număr raportează clasei ce s-a discutat în grupul lor.

Creioanele la mijloc

Când elevii încep să-și expună ideile în grupul tipic de învățare prin colaborare (3-7 membri), fiecare elev își semnalează contribuția punându-și creionul pe masă. Odată ce un elev și-a expus punctul de vedere (adică a luat cuvântul o dată), el nu mai are dreptul să vorbească până când toate creioanele se află pe masă, semn că fiecare a avut prilejul să vorbească o dată. Este important să le amintim elevilor că toți membrii grupului sunt egali și nimeni nu are voie să domine. Transformând-o în tehnică evaluativă, educatorul poate alege un creion și poate întreba în ce a constatat contribuția posesorului acelui creion la discuția care s-a desfășurat.

O tehnică utilă în personalizarea învățării este și *Mâna oarbă*, care responsabilizează subiecții asupra învățării, chiar activitate de grup fiind.

- Profesorul împarte materialul care trebuie studiat în mai multe părți. Fiecărui elev din fiecare grup i se dă o parte din text sau eventual, două.
- Fiecare elev parcurge materialul până ajunge să se familiarizeze cu el suficient de bine ca să îl poată prezenta colegilor.
- Elevii din fiecare grup lucrează împreună pentru a determina care este ordinea fragmentelor în textul original.
- Elevii își descriu fragmentele și își pun întrebări dar nu au

voie să se uite la părțile celorlalți.

- După ce materialul a fost organizat, elevii discută dacă secvența este logică, încearcă să rezolve problema, sesizează implicațiile etc. Ei pot rearanja fragmentele dacă, în timp ce lucrează cu textul, ajung la concluzia că e necesar.

- Elevii reflectează la strategia pe care au folosit-o pentru a organiza materialul. Cine ce a făcut? Ce plan au folosit? Ce indicii au folosit?

O altă tehnică folosită pentru a asigura individualizarea învățării este cea a *Jurnalului dublu*. Pentru a face un asemenea jurnal, elevii trebuie să împartă o pagină în două, trăgând pe mijloc o linie verticală. În partea stângă li se va cere să noteze ce i-a impresionat în mod deosebit dintr-o secvență de învățare experiențială - pentru că i-a surprins, pentru că nu sunt de acord cu ceva, sau pentru că o consideră relevantă pentru stilul sau tehnica autorului. În partea dreaptă li se va cere să comenteze acel pasaj/o situație dată: La ce i-a făcut să se gândească? Ce întrebare au în legătură cu acel fragment/situație? Ce i-a făcut să-l noteze? La ce i-a făcut să se gândească? De ce i-a intrigat? Pe măsura ce citesc sau își amintesc situația, elevii se opresc și notează în jurnal. Dacă se utilizează pe un text dat, se pot cere un număr minim de fragmente comentate, în funcție de dimensiunile acestuia.

Tehnica aceasta poate fi utilă și în timpul post-învățare, ca tehnică de autoevaluare (sau evaluare amânată) dar și în timpul final al învățării, ca moment de *reflecție*, dacă profesorul revine la text, cerându-le elevilor să spună ce comentarii au făcut în legătură cu pasaje diverse. Și profesorul ar trebui să fi făcut comentarii, pentru a atrage atenția asupra unor părți din text pe care ține neapărat să le discute cu elevii.

Ca tehnică de reflecție asupra unei lecturi, jurnalul dublu sprijină subiecții să stabilească o legătură strânsă între text și propria lor curiozitate și experiență. Acest jurnal este deosebit de util în situații în care elevii au de citit texte mai lungi, în afara clasei.

Tehnică de evaluare, *eseul de cinci minute* se folosește la sfârșitul orei, pentru a-i ajuta pe elevi să-și adune ideile legate de tema lecției și pentru a-i da profesorului o idee mai clară despre ceea ce s-a întâmplat, în plan intelectual, în acea oră. Acest eseu le cere elevilor două lucruri: să scrie un lucru pe care l-au învățat din lecția respectivă și să formuleze o întrebare pe care o mai au în legătura cu aceasta. Profesorul strânge eseurile de îndată ce elevii le-au terminat de scris și le folosește pentru a-și proiecta lecția următoare.

Aplicație

Clasa a IX-a, Dezbateri – Vorbind împreună cu adolescenții despre fumat

Strategia didactică proiectată determină următoarea derulare a lecției:

a. *Cum te simți astăzi?* – 5 min. Elevii își definesc starea, identificând imaginea (de pe o planșă afișată, ce conține 12 portrete) care îi reprezintă cel mai bine

b. *Problemele lumii contemporane* – 10 min. Brainstorming colectiv: Care sunt problemele ce afectează întreaga omenire la ora actuală? (se listează pe tablă sub forma unui ciorchine, arătând relaționarea dintre probleme).

c. *Noi poluăm atmosfera? Noi, ca individualități?* (posibile răspunsuri: mașina personală, fumatul....) – 2 min.

d. *De ce devine cineva fumător?* Găsiți motivele pentru care un adolescent poate apela la acest viciu! – 13 min. prin tehnica Phillips 6-6 – cu susținerea de către purtătorul de cuvânt a sumei de motive găsite de grupul său.

e. *Rețeaua de discuție și dezbateri* – 20 min.

- Se realizează gruparea elevilor în perechi. Perechile de elevi scriu o listă de argumente pentru răspunsuri afirmative și pentru răspunsuri negative la tema (5 min.):

Este bine să se promulge o lege pentru a interzice fumatul în România?

- Perechile se grupează cu altă pereche și în grupe de patru vor dezbate listele de argumente pentru a ajunge la un răspuns definitiv *pro* sau *contra* (5 min.)

- Ca rezultat al rețelei de dezbateri se realizează divizarea clasei în două părți poziționate una la un capăt al clasei, cealaltă la celălalt capăt, elevii susținându-și răspunsul ales (din cele două posibile) cu argumentele listate mai devreme. Elevii indeciși își vor schimba efectiv poziția atunci când își modifică și opinia în legătură cu problema pusă (*o linie valorică* – 10 min.)

Aprecierile se vor face în legătură cu activitatea de grup, dar și individual.

Ca temă de casă, elevii pot primi:

- realizarea unui ciorchine dublu pentru a compara un fumător cu un nefumător, sau

- un eseu cu titlul *Eu, fumător (pasiv)*, sau

- un ciorchine simplu pentru un personaj *ireal*: *Adolescentul fumător*

Direcții de valorificare

Identificați tehnicile prin care elevii sunt invitați să dezbată problema supusă atenției lor, să găsească argumente, să-și susțină punctele de vedere – pe tot parcursul lecției.

Care credeți că sunt finalitățile urmărite prin temele de casă?

Dintre temele enumerate, care ați dori să o primiți dvs. ?
Motivați alegerea.

De reflectat

F.Savater, *Curajul de a educa*, Ed.Arc, trad.1997, p.13 emite o opinie clară despre paradoxul legat de calitatea educației „*Fără doar și poate, efortul de a ne educa fiii mai bine decât am fost noi educați cuprinde un punct paradoxal, căci pornește de la premisa că noi – cei defectuos educați – vom fi capabili să dăm o bună educație*”.

Aplicație

Apelând la capitolele acestui curs și, opțional la lucrarea *Învățarea în școală*, D. Ausubel, Fl. Robinson, 1981 (pp.67-101) găsiți argumente pentru a sublinia opoziția dintre *învățarea prin receptare* și *învățarea prin descoperire*.

Prin urmare, elevul se poate afla în postura de receptor sau de investigator, în cadrul fiecărei metode în proporții variabile. De unde dihotomia *metode de învățare prin receptare*, *metode de învățare prin descoperire*. Acest criteriu este, poate, singurul care ne dă o linie sigură a *continuum*-ului în care se înscriu toate metodele citate, de la cea mai expozitivă, la cea mai activă. Astfel, se pot stabili diferitele trepte (de activizare sau participare a elevului) pe care se află fiecare dintre metode, în acest continuum. Astfel, se pornește de la *expunere*, care este încadrată categoric în *învățarea prin receptare*, alături de *demonstrația expozitivă* (la înfăptuirea

căreia elevul nu poate participa în nici un fel, neavând pregătirea necesară); se continuă cu treapta metodelor de *descoperire dirijată*, care înglobează: *conversația euristică, lucrul dirijat cu manualul, demonstrația prin solicitarea și a elevului, observarea dirijată, instruirea programată, studiul de caz dirijat, exercițiul dirijat*; în fine, se ajunge la treapta metodelor de *învățare prin descoperire propriu-zisă*, adică: *exercițiul euristic, observarea independentă, studiul de caz independent, rezolvarea de probleme*, inclusiv metodele destinate creativității, adică *brainstorming* și *Phillips 6-6* etc. (vezi aceste ultime două metode în C. Moise și T. Cozma, 1996).

Învățarea prin descoperire

Ca și abordarea euristică, învățarea prin descoperire este strâns legată de euristică și îl situează pe elev în ipostaza de subiect al cunoașterii științifice, care își construiește singur cunoașterea și, practic, re-elaborează cunoștințele, însușindu-și metodologia de studiere a științei ca proces și nu ca produs.

Pentru evitarea unor confuzii, se impune realizarea unei diferențieri între “învățarea prin descoperire” și “a învăța să descoperi”; astfel, “învățarea prin descoperire” presupune predarea anumitor cunoștințe prin utilizarea unei metode de descoperire (valorificată atât în predare, cât și în învățare), în timp ce “a învăța să descoperi” se referă la predarea al cărei scop final este dezvoltarea la elevi a capacității de a face descoperiri.

Învățarea prin descoperire se derulează într-un cadru problematizat, ea fiind, practic, o continuare a problematizării, finalizarea ei. Subiecții cunoscători sunt confrunțați cu o situație-problemă pentru soluționarea căreia, nu cunosc nici o metodă, dar o pot găsi prin actul de descoperire, care poate presupune: reactualizarea unor achiziții cognitive utile în contextul situației-problemă;

organizare și corelare de date; structurare și interpretare de date; experimentare mintală și/sau practică; exersarea operațiilor gândirii; obținerea rezultatului descoperirii, respectiv identificarea unor corelații, reguli, legi, teorii, principii. În același timp orice demers euristic apelează și dezvoltă o serie de caracteristici ce devin, în timp, chiar trăsături de personalitate: Intuiție, Inspirație, Imaginație, Creativitate.

Situația-problemă are valoare de proiect de acțiune sau de program de operații, care vor angaja subiectul cunoscător într-o acțiune de investigare, de cercetare și descoperire. Aceasta face ca învățarea prin descoperire să fie mai dificil de utilizat în raport cu celelalte metode, însă ea este foarte bogată în fluxuri informaționale inverse, atât de necesare cadrului didactic. Pentru a se declanșa acțiunea de cercetare și pentru ca actul descoperirii să poată avea loc, situația-problemă trebuie să îndeplinească anumite cerințe:

- să se înscrie în sistemul de operații concrete și mentale de care sunt capabili elevii
- oferta de cunoștințe și abilități să nu fie nici prea săracă nici prea complicată, pentru a putea angaja elevii în rezolvarea eficientă a situației-problemă
- elevii să perceapă și să memoreze date, fapte, informații etc.
- elevii să prelucreze și să asimileze rațional materialul acumulat
- elevii să formuleze generalizări și să asimileze rațional materialul acumulat
- elevii să formuleze generalizări și să le integreze în sisteme, în ipoteze operatorii.

În practica instruirii întâlnim procese de învățare prin descoperire dirijată, întrucât profesorul este cel care îndrumă procesul de descoperire efectuat de elevi, prin intermediul sugestiilor, al indicațiilor, al punctelor de sprijin etc.; descoperirile nu sunt autentice, avem de-a face cu pseudo-descoperiri sau semi-descoperiri. Aceste, în funcție de specificul problemei abordate, de particularitățile clasei de elevi etc., pot fi de *trei tipuri* (M.Ionescu, 2001):

- descoperiri inductive - bazate pe raționamente de tip inductiv;
- descoperiri deductive - bazate pe raționamente de tip deductiv;
- descoperiri analogice - bazate pe raționamente prin analogie.

Sintetizând opiniile pedagogilor contemporani, în legătură cu metodologia de tip euristic, *etapele* parcurse de cei care efectuează activități de cercetare și descoperire sunt următoarele:

- confruntarea cu situația-problemă (etapă în care se realizează și declanșarea dorinței lor de căutare și explorare)
- realizarea actului descoperirii, respectiv structurarea și interpretarea datelor, exersarea operațiilor gândirii și evidențierea noului
- verbalizarea generalizărilor, respectiv formularea concluziilor și generalizarea lor
- exersarea în ceea ce s-a descoperit, adică aplicarea rezultatului descoperirii în diferite contexte situaționale.

Dintre *avantajele* identificate atât în plan teoretic, cât și practic, amintim:

- creează premisele necesare unei activități intelectuale intense;

- rezultatele descoperirilor constituie achiziții trainice, durabile și contribuie la asigurarea motivației intrinseci;
- contribuie la familiarizarea celor care învață cu metodele euristice de descoperire;
- permite menținerea sub control a progresiei învățării, asigurând transmiterea unor fluxuri informaționale bogate de la elev la profesor.

Aplicație: Inventăm tehnici.

Ce tehnici putem utiliza pentru a realiza învățarea prin descoperire, astfel încât să respectăm principiile centrării pe subiectul ce învață?

Discuția Panel reprezintă o metodă recentă de învățare prin descoperire, bazată pe implicarea activă a elevilor în predare. 4-5-elevi se vor pregăti special, pentru a putea susține în fața colegilor această temă. Aceștia se vor constitui într-un grup de “experți”, care se va plasa spațial în fața clasei și fiecare pe rând, va prezenta problematica din perspectiva sa. Sugestii de pregătire și lucrări de consultat pentru experți va oferi profesorul. Metoda aceasta de familiarizare cu un domeniu informațional se poate complica printr-un joc de rol, adică – cei 4-5- elevi *vor deveni* pe durata dezbaterii niște experți: un medic pediatru, un profesor, un părinte al unui elev de clasa a X-a, un profesor diriginte, un elev. În acest fel auditoriul, reprezentat de ceilalți elevi ai clasei, vor cunoaște în același timp cinci perspective de abordare a problemei. Fiecărui expert i se vor acorda 5-7 minute pentru a-și prezenta punctul de vedere inițial. După ce fiecare expert își va fi susținut pledoaria, se introduce o rundă de mesaje din partea publicului. În ce constă aceasta? În timpul expunerilor elevii din auditoriu se comportă ca un public la o conferință, fără să întrerupă vorbitorul; însă, fiecare are întrebări,

probleme la care dorește răspuns, astfel că, membrii auditoriului vor avea dreptul să adreseze întrebări, să-și expună propria părere sau să exemplifice din propria experiență – dar nu oral ci, scriind toate acestea pe bilețele. Bilețele sunt adunate, discret, din sală de două persoane desemnate special (doi elevi). Aceștia vor și “sorta” mesajele grupându-le în: propuneri, aprecieri la adresa experților, completări la temă și întrebări. Întrebările se grupează la rândul lor pentru fiecare expert în parte. După primele intervenții ale experților se introduce prima rundă de mesaje și întrebări. Apoi, experții, ajutați de profesor, vor răspunde oferind eventual noi direcții de discuție. După 45 minute (discuția Panel poate dura și 3-4 ore), profesorul va concluziona precizând elementele ce trebuie reținute de pe tot parcursul activității. Eventual, în final se pot exprima păreri de către fiecare elev în parte.

Tehnica Gândiți - Lucrați în perechi - Comunicați

Este o tehnică ce valorizează fiecare individ ce participă la o activitate de învățare colectivă.

1. Profesorul pune o întrebare sau dă o problemă.
2. Fiecare elev se gândește singur la răspuns.
3. Elevii formează perechi, fiecare vine cu soluția proprie și discută în continuare problema.
4. Perechile se alătură altor perechi pentru a discuta soluția sau se lucrează direct cu întregul grup

Direcții de valorificare

În cinci minute, individual, ierarhizați studiile de caz de mai jos, de la cea mai eficientă activitate spre cea mai puțin utilă subiecților.

În alte cinci minute, lucrând în perechi, încercați să vă argumentați alegerile făcute; realizați o singură ierarhie, construind o listă a argumentelor.

Cazul nr.1

Maria este învățătoare la o școală bună din județul Iași. Mâine are ședință cu părinții. Pentru că are un pic de trac se pregătește temeinic pentru întâlnirea cu părinții elevilor ei: *„Mă voi așeza la catedră pentru a avea mai multă autoritate. Apoi voi începe cu notele, prezența, întârziatul la prima oră, lipsa celor necesare orelor de abilități practice; de ce nu-și controlează copiii; cazurile de indisciplină le comentez individual; în ultimul rând – ce probleme au ei”*.

Cazul nr.2

Mioara este dirigintă la clasa a VI-a la o școală generală, dintr-un cartier muncitoresc. Are mulți părinți șomeri, familii monoparentale din diverse motive,...totuși trebuie să se achite de fondul școlii cerut de direcțiune. *„Am să dau un exemplu, d-na X care a reușit să achite cei 25.000 lei, deși este singură și cu probleme imense. Îi voi ruga să facă un efort măcar pentru această sumă minimă admisă, dacă nu trebuie să-mi construiesc niște amenințări, nu? După aceea voi trece și la problemele clasei: absențe, rezultatele școlare, revista clasei ce trebuie sponsorizată – cine tehnoredactează, cine cunoaște pe la edituri etc., realizarea unui dulap pentru încălțăminte de schimb, excursia pentru olimpicii clasei și cam asta”*

Cazul nr.3

Doru este profesor de fizică, dar și diriginte la clasa a X-a H. Este calm. Doar întâlnirile cu părinții îi ridică tensiunea. Clasa sa este foarte dezordonată, gălăgioasă și cu rezultate slabe la învățătură; are tot timpul replici dure din partea colegilor săi. *„Alt chin: noua întâlnire cu părinții. Ce să le spun? Ce să mai fac? Am să chem un psiholog să le vorbească despre vârsta adolescenței!”*

Da, cred că vor asculta cuminți și apoi le voi transmite pe scurt situația școlară a elevilor la acest final de semestru.”

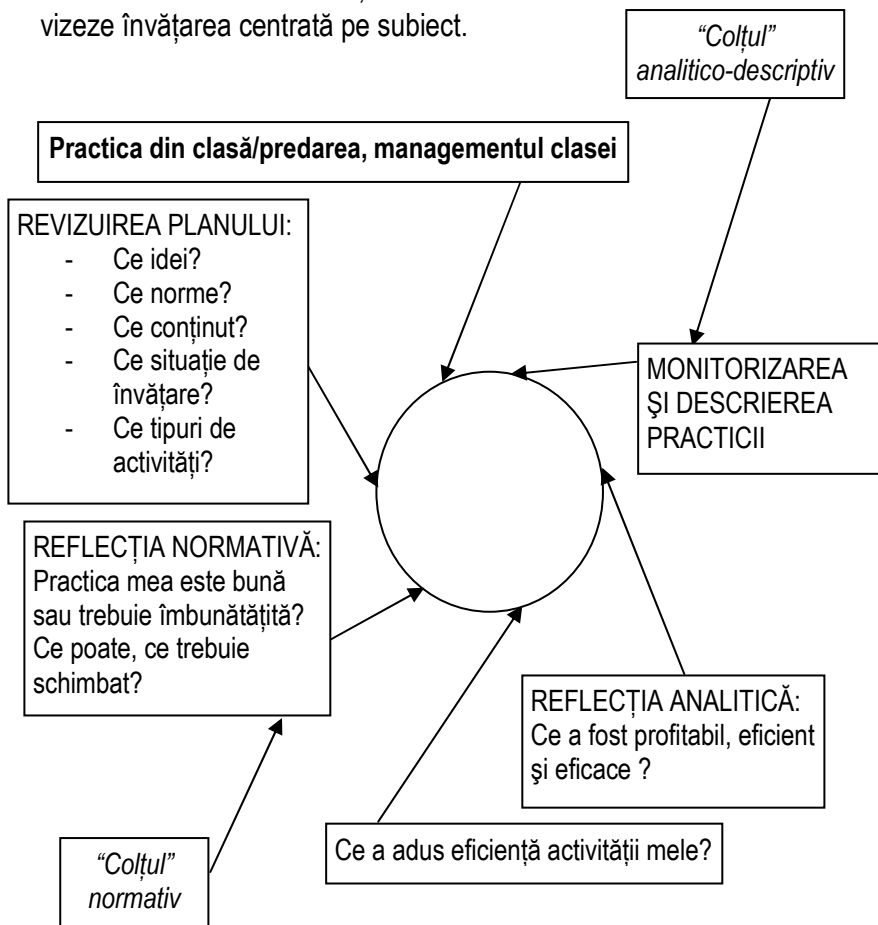
Cazul nr.4

Mihaela este profesoară de doi ani. Și-a pregătit bine inspecția iar în vară va avea examen de definitivat. Îi place ceea ce face. Singurele probleme sunt dirigenția și ședințele cu părinții. Dirigenția îi cere mult timp să găsească subiecte interesante pentru elevii ei de clasa a XI-a. „Cred că la tema aceasta cu timpul liber pot discuta și cu părinții. Poate chiar vom face o întâlnire elevi – părinți. Voi pregăti niște teme de reflecție pentru a fi sigură că vom atinge problemele care mă dor, pe mine ca profesor și care îi tentează pe elevii mei: stilul de muncă intelectuală și tehnici de învățare eficientă; ce înțeleg prin timp liber, ce înseamnă hobby, ce cred despre prietenii dintre băieți și fete, ce este cu Internet Café și...voi mai vedea... Dar neapărat voi ruga părinții să le vorbească despre timp și prețuirea lui. Cât mă pregătesc, cum mă pregătesc pentru viitoarea profesie, da, cred că e bine. Poate vom merge apoi în Grădina Botanică pentru o plimbare de o oră, toți - părinții, elevii și eu.”

Cercul învățării: strategie de reflecție asupra învățării, (Stenhouse, 1975; Carr și Kemmis, 1986)

lată o strategie care poate fi considerată drept modalitate pentru:

- reflecție asupra propriei experiențe de învățare;
- formare de abilități în formularea de obiective care să vizeze învățarea centrată pe subiect.



C. Timpul post-învățare

Este reprezentat de momentul evaluativ, cu rolul său de a motiva subiectul să continue învățarea, iar din perspectiva educatorului – să fundamenteze ameliorarea.

Evaluarea apare în cadrul procesului de învățământ ca o activitate complexă de apreciere a modului comun de lucru al profesorului și elevilor săi, în efortul de realizare a obiectivelor didactice, proiectate la un nivel de performanță cât mai ridicat. Începerea școlii aduce, pentru prima oară, alte experiențe și copilul învață curând că el/ea este popular sau nu printre alți copii, că temele de școală pot fi făcute cu ușurință sau nu etc. O mulțime de caracteristici mentale și fizice sunt învățate în conformitate cu cât de bogată și variată devine viața la școală. Se poate spune că, în funcție de cât de multă experiență are o persoană, cu atât mai bogată este imaginea de sine. Procesul dezvoltării imaginii de sine se referă la “teoria oglinzii sinelui” (Cooley, 1902), adică individul își formează imaginea de sine în funcție de informațiile pe care le primește de la ceilalți. Odată cu dezvoltarea imaginii de sine, copilul învață că există caracteristici ideale pe care el ar trebui să le posede, că există standarde ideale de comportament și de asemenea, aptitudine deosebite care sunt apreciate (de ceilalți).

Nivelul stimei de sine este determinat de evaluarea de către individ a discrepanțelor dintre *imaginea de sine* și *sinele ideal*. Copilul cu o crescută stimă de sine poate fi încrezător în situații sociale și abordarea temelor de la școală. Va avea o curiozitate naturală pentru învățat și va deveni nerăbdător și entuziast când i se va propune o nouă provocare. La polul opus se află copilul cu un nivel scăzut al stimei de sine care nu va avea încredere în capacitățile sale de a reuși. Prin urmare, copilul ar putea încerca să evite situațiile pe care el le vede ca umiltoare în caz de nereușită.

Pentru elev, stima de sine este afectată și influențată, în principal, de oamenii importanți din viața sa, de obicei, părinții, profesorii și egalii lor.

Una dintre cele mai însemnate concluzii ale cercetărilor în domeniu este faptul că există o corelație între stima de sine a elevilor și stima de sine a profesorului. Copiii cu o crescută stimă de sine care intră, de obicei, în contact cu profesori care dețin o scăzută stimă de sine, vor tinde, în cele din urmă, spre o stimă de sine scăzută, asociată cu niveluri scăzute ale realizării. Într-o notă pozitivă, se poate întâmpla și situația inversă: copii cu o stimă de sine scăzută își pot mări această stimă prin contactul regulat cu profesori care au o stimă de sine crescută (Burns, 1982). Este evident, din toate cercetările, că profesorii au o influență foarte puternică asupra stimei de sine a copiilor (elevilor) și pot astfel influența realizările și comportamentul lor. Probabil că profesorii știu deja acest lucru și sporesc stima de sine a copiilor în mod intuitiv. Oricum, o cunoștință a cercetării, împreună cu cunoașterea teoriei de concept a stimei de sine, vor da profesorului rațiunea potrivită pentru a ști cum să crească stima de sine (a elevilor) în mod sistematic. Cercetările sugerează că profesorii pot spori stima de sine în trei moduri: printr-un program sistematic ce cuprinde activități pe durata unui trimestru/semestru; prin consiliere individuală; prin crearea unei atmosfere pozitive în clasă. Factorii cei mai importanți în vederea creării unei atmosfere pozitive în clasă (și a sporirii stimei de sine a elevilor, ca efect) sunt stima de sine și aptitudinile de comunicare ale profesorului. Sporirea, de către profesori, a stimei de sine a elevilor nu trebuie să aibă, în mod obligatoriu, forma unui program sistematic.

6.4. Caracteristici ale tehnicilor centrate pe subiectul învățării

G. Văideanu este unul dintre autorii care încearcă o definire, prin *detalierea riguroasă a notelor caracteristice* metodei didactice. Astfel, (cf. 1986, II), metoda didactică s-ar putea caracteriza complet prin: *agenții care o mănuiesc; beneficiarii ei; variantele în care apare; competențele și posibilitățile pe care i le asigură celui care o pune în valoare*. Concret, în concepția autorului, ea reprezintă "modalitatea de lucru", cu caracter polifuncțional, care:

- este *selecționată de profesor* și pusă în aplicare împreună cu elevii, în lecții și în activitatea extradidactică, în beneficiul elevilor;

- presupune în toate cazurile *conlucrarea* dintre profesori și elevi, *în interesul identificării adevărului*;

- se utilizează *diferențiat*, în funcție de interesele, trebuințele, nivelul elevilor și *în scopul prioritar al formării* acestora din urmă;

- îl atestă pe profesor ca *purtător* al conținuturilor de învățământ, ca *animator* și *evaluator* al procesului respectiv, certificând totodată obligațiile ce decurg pentru el din aceasta.

Câteva dintre reperele fundamentale vizate în analiza unei tehnici sunt: 1. stabilirea *demersurilor pregătitoare* ce trebuie operate de profesor pentru a aplica metoda în cauză; 2. evidențierea *proceselor psihice* declanșate de acțiunea, intervenția profesorului asupra celui educat și, totodată, precizarea categoriilor de beneficiari asupra cărora este aplicabilă metoda; 3. identificarea *tipurilor de strategii didactice* în care metoda devine operațională; 4. delimitarea *claselor de obiective pedagogice* care impun apelul la metoda selectată; 5. stabilirea tipurilor de *relații pedagogice* pe care le declanșează utilizarea metodelor de predare-învățare-evaluare; 6. indicarea, în principiu, a gradului de antrenare/

participare individuală și în grup a elevilor la procesul de învățământ ca efect al utilizării unei metode anumite; **7.** specificarea modalității de evaluare aferentă metodei didactice întrebuințate; **8.** identificarea avantajelor și dezavantajelor antrenate de metodă, pe termen scurt și lung, atât pentru profesor, cât și pentru elevi; **9.** inventarierea *caracteristicilor metodei utilizate*, prin raportarea ei la diverse *criterii* de clasificare, la celelalte metode, la etapele lecției, la particularitățile de vârstă ale elevilor etc.; **10.** descrierea cât mai detaliată a acțiunii profesorului (mimică, gestică, formule lingvistice etc.) pe fiecare etapă a aplicării metodei.

Sintetizând descrierile tehnicilor și exemplele din acest capitol, putem enumera un set de *caracteristici* ale strategiilor și implicit, ale tehnicilor centrate pe subiectul care învață:

- fundamentează o acțiune educațională constituită ca *experiență construită*;

- asigură *atingerea obiectivelor personale de învățare* construite de subiect pornind de la finalitățile unitare propuse colectivului;

- susține parcurgerea traseului cunoașterii de sine: autodescoperire, imagine de sine, stima de sine, autocontrol și autodeterminare;

- concentrează un nucleu al *învățării sociale* constituit pe identitatea persoanei (*ceea ce este subiectul care învață*) și interînvățare;

- constituie inter-învățarea valorificând o diversitate de experiențe de cunoaștere;

- dezvoltă diverse tipuri de învățare, în funcție de obiectivele propuse subiecților de organizatorul învățării (învățare experiențială, învățare colaborativă etc.);

- valorifică, ca și punct de plecare în învățare (se elaborează sau se aleg pornind de la) *ceea ce știe, ceea ce știe să facă și ceea ce vrea să devină* subiectul;

- determină construirea intereselor pentru activitatea de învățare și susțin dezvoltarea motivațiilor pentru autoînvățare;

- susțin dezvoltarea inteligenței emoționale, a creativității, ca și semne de distincție individuală;

- au valențe terapeutice deosebite putând fi utilizate și pentru mai buna cunoaștere a elevilor și chiar pentru a îndepărta constructe nefaste ale personalității elevilor (timiditatea excesivă, logoreea sau lipsa firului logic, lipsa argumentării ideilor, indiferența, intoleranța etc.);

- valorifică situații de învățare prin descoperire, dezvăluind capacități și competențe ale subiectului (sieiși și celorlalți participanți la activitate);

- capacitează subiectul punându-l în situația de a exersa, a compune și re-structura cunoașterea de care dispune la un moment dat;

- determină subiectul să caute noi surse de cunoaștere și de aplicare a acesteia;

- construiesc un tip de învățare agreabil, plăcut și eficient, în același timp, respectând particularitățile anatomo-fiziologice și psihice ale subiectului/subiecților;

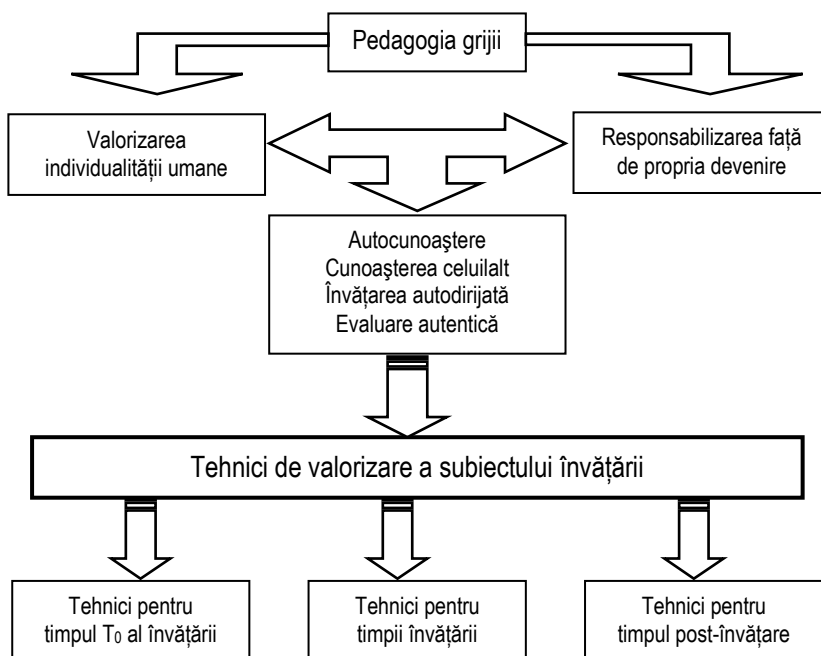
- construiesc o învățare afectivă, fundamentând o pedagogie a grijii față de sine și față de celălalt;

- au valențe terapeutice deosebite putând fi utilizate și pentru mai buna cunoaștere a elevilor și chiar pentru a îndepărta constructe nefaste ale personalității elevilor (timiditatea excesivă, logoreea sau lipsa firului logic, lipsa argumentării ideilor, indiferența, intoleranța etc.);

- nu forțează rezultatul imediat al învățării, adesea fiind structurate pe secvențe de *evaluare amânată*;
- intră în combinație strategică cu tehnici de *evaluare formativă și autoevaluare*;
- valorifică, construindu-se pe exersarea tehnicilor de comunicare eficientă, de mediere și negociere;
- de cele mai multe ori, respectă un timp personalizat în învățare.

Aplicație

Pornind de la această listă a caracteristicilor ce identifică tehnicile centrate pe subiect, construiți o listă a dezavantajelor posibile sau a limitelor ce pot apărea în aplicarea unor astfel de metode sau tehnici (valorificați și schemele din capitolul al doilea!).



Bibliografie:

- Caluschi, Mariana, 2001, „*Probleme de psihologie socială*”, Ed. Cantes, Iași;
- Crețu, C., 1998, „*Curriculum diferențiat și personalizat*”, Iași: Polirom;
- Cornelius, H., Faire, S., 1996, „*Știința rezolvării conflictelor*”, București: Ed. Știință și Tehnică;
- Covey, S., 1995, „*Eficiența în 7 trepte sau Un abecedar al înțelepciunii*”, București: All;
- Covey, S.R., 2000, „*Managementul timpului sau cum ne stabilim prioritățile*”, Ed. ALLFA, București;
- de Perretti, Andre (coord.), 2000, „*Tehnici de comunicare*”, Ed. Polirom, Iași
- Elder L. And Paul R., 2004, „*Ghidul Gânditorului în arta gândirii strategice: 25 de săptămâni. Gândire mai bună și viață mai bună.*”
- Elder L. And Paul R., 2004, „*Gândirea critică: Instrumente pentru a-ți asuma responsabilitatea învățării tale și vieții tale*”
- Grigore, M, Stan, Eugenia, 2003, „*Scrieri de psihopedagogia grijii*”, Ed. Spiru Haret
- Goleman, Daniel, 2001, „*Inteligența emoțională*”, Ed. Curtea Veche, București;
- Lemeni, G., Miclea, M. (coord.), 2004, „*Consiliere și orientare-Ghid de educație pentru carieră*”, Cluj Napoca: Ed. ASCR;
- Munteanu, A. (1994) „*Incursiuni în creatologie*”, Timișoara: Editura Augusta;
- Neacșu, I. (1990) *Instruire și învățare*, București: Editura Științifică;

- Neacșu, I., 1990, „*Metode și tehnici de învățarea eficientă*”, Ed. Militară, București;
- Rotaru, Adriana, 2002, „*Consiliere și orientare*”, Ed. Arves, Craiova
- Savater, F., 1997, „*Curajul de a educa*”, Ed.Arc, trad.
- Siebert, Horst, 2001, „*Învățarea autodirijată și consilierea pentru învățare*”, Ed. Institutul european, Iași
- Stan, E. (1999) „*Profesorul între autoritate și putere*”, București, Teora;
- Stan, Liliana, 2004, „*Fundamente ale succesului educațional*”, ed. Fundației Axis
- Stanciu, M. (2003) „*Didactica postmodernă*”, Suceava: Ed. Universității Suceava;
- *** „*Educație pentru cetățenie democratică*”, manual pentru a XI-a, editat de către MEEdC prin programul național de educație pentru cetățenie democratică, București, 2003

Capitolul 7

EVALUAREA EDUCAȚIONALĂ DIN PERSPECTIVA CENTRĂRII PE ELEV/SUBIECTUL ÎNVĂȚĂRII

Obiective:

- să se raporteze la evaluare din perspectiva reușitei școlare;
- să prezinte condițiile evaluării centrate pe subiectul acțiunii;
- să realizeze sarcini comune de evaluare – ale profesorului/formatorului și ale elevului/subiectului învățării;
- să identifice criterii de evaluare centrată pe elev/subiect.

Cuvinte cheie: „reușită socială”; „dezvoltare personală”; „funcția socială a evaluării”; „evaluarea ca interacțiune”.

7.1. Funcția socială a evaluării

Evaluarea educațională are o funcție socială, de valorizare a ceea ce s-a întreprins, deși există o prăpastie între bogăția discursului asupra evaluării și sărăcia relativă a practicilor (Barbier, 1905, p. 2). Pe de altă parte, se lasă impresia că formarea este o acțiune multiplă, fără să se știe bine ce ar avea exact de evaluat. Evaluarea se împarte între individul inclus în proces, acumulările acestuia, formator, metode folosite și sistemul în ansamblu. Urmarea este că se vorbește cel mai frecvent despre evaluări la plural, nu despre evaluare. Termenul însuși dispune de două

sensuri: unul negativ, desemnând represiune, sancțiune, control, selecție; și unul pozitiv, cu nuanțe de progres, schimbare, adaptare, raționalizarea acțiunii în detaliu și în întregul ei.

Dintre cele două înțelesuri ale evaluării se va reține că esențiale rămân funcțiile sumativă, de diagnosticare și cea educativă. Conceptul de evaluare a dobândit însă o așa de largă utilizare încât nu se mai confundă cu măsurarea și aprecierea activității de formare, părăsind câmpul acesteia în favoarea altor acțiuni.

În activitatea educativă, evaluarea rămâne momentul puternic al formării, deoarece prin ea se urmăresc nu doar obiectivele, ci și formularea lor; nu doar condițiile, ci și ameliorarea acestora; nu doar partenerii procesului, ci și stilul, metodele, mijloacele folosite în vederea îmbunătățirii activității.

Marea diversitate a sensurilor acordate generează și marea dificultate a săvârșirii actului de evaluare. Însuși procesul este purtătorul propriilor dificultăți, presupunând o dotare cu instrumente proprii, bazate pe metode și tehnici impuse de comanda socială – înțelegându-se o abordare mai generală, atotcuprinzătoare, critică și normativă. În realitate, el nu este un proces pur tehnic, nici unul social, oscilând între aceste coordonate.

Natura activităților de formare aduce alt grup de dificultăți, fiindcă, așa cum s-a mai spus, nu se știe și nu se apreciază exact ce se petrece în actul formativ, dovedindu-se reținere în definirea rezultatelor așteptate, deoarece există o multitudine de perspective, iar conținutul însuși al evaluării poartă pecetea acestora.

În fapt, evaluarea formării este mai curând prospectivă, propunând tehnici, metode și consilieri aflate la dispoziția profesorului, în favoarea elevului. Barnbier (1995), analizând relația dintre problematica formării și cea a evaluării, pornește de la patru ipoteze asupra funcționării, activității de formare; asupra obiectivului, a naturii activității de formare; asupra funcțiilor formării și de la

distincția dintre activitatea de formare propriu-zisă și cea de conducere a procesului. Concluzia cercetărilor sale este că *formarea se prezintă ca un act de comunicare* din care fac parte activitățile de transformare a indivizilor, astfel încât *toate vor fi corelate cu acțiunile sociale care urmăresc modificarea comportamentelor*.

Ca urmare, evaluarea procesului formativ este o interacțiune desfășurată în procesul de educare a individului supus unei activități pe care și-au asumat-o – dacă este așa? – atât formatorul cât și elevul/subiectul - partener.

Mijloacele utilizate pentru „transformare” sunt constituite de ansamblul realității integrante, din instituțiile implicate: școală, unități de interes social, familie, instituții politice și religioase, toate devenind *mijloace de formare/medii de formare*. Raporturile instituite între aceste mijloace, îndeosebi *condițiile de detensionare*, devin *raporturi de formare* care pot fi și ele favorizante sau nefavorizante, prin care are loc o distribuție a rolurilor și funcțiilor pe care le dețin diverșii actori implicați. Rezultatele se vor constata *în transformarea individului*, demonstrate de dezvoltarea personalității acestuia, exprimată prin comportamente, atitudini, conduite însușite.

Formele evaluării vor fi considerate din punctul de vedere al manifestării. Astfel, se poate distinge *între evaluarea implicită, evaluarea spontană și evaluarea instituită/sistematică*. Se observă, mai întâi, dimensiunea proprie oricărei acțiuni de formare, care incumbă și latura evaluării, fie că aceasta are loc implicit sau se realizează spontan, prin conștientizarea unei asemenea sarcini. În activitatea de educare, evaluarea implicită este presupusă ca ceva universal, necesar și prezent. *Evaluarea spontană* este la fel de frecventă, cu toate că nu dispune mereu de criterii explicite, luând și forma *autoevaluării spontane*, așa cum această perspectivă

internă poate interveni și în cazul evaluării implicite, transformată în *autoevaluare implicită*.

Ambele forme poartă pericolul subiectivismului și atunci când evaluarea aparține subiectului, și când provine de la organizatorul și responsabilul acțiunii de formare. *Evaluarea sistematizată* dispune de judecăți de valoare explicate integral, rezultatele fiind analizate ca efecte ale unui proces social specific, pentru că există criterii și metode prezentate înaintea oricărui proces evaluativ.

În orice caz, evaluarea este importantă dacă și numai dacă, devine autoevaluare – când elevul, subiect al acțiunii, dobândește criterii de autoapreciere și automăsurare a rezultatelor.

7.1.1 Comunicarea este evaluare

A evalua înseamnă a măsura riguros și a aprecia obiectiv (Văideanu, 1985). Dacă didactica înscrie de două ori în preocupările sale acțiunea de evaluare, pe de o parte în capitolul destinat activității profesorului, a lecției, pe de altă parte la analiza randamentului școlar, noi am vorbit despre *evaluare ca element ce favorizează relația profesor–elev*. Acum ne vedem în situația să propunem criterii de evaluare care îi cuprind și se adresează ambilor parteneri ai procesului, cu mențiunea că *predomină aprecierea în defavoarea măsurării*, aceasta fiind mai anevoioasă și, de aceea, mai rar realizabilă, fără a pleda însă pentru eliminarea ei.

Reamintim că, din perspectiva behavioristă și a pedagogiei succesului, prin comunicare înțelegem comportament. Or, educația pentru comunicare este în final una de formare a comportamentelor superioare, observabile. Ca atare, tehnicile și formulele de evaluare cunoscute au valoare prin continuitatea, periodicitatea și perspectiva sumativă, fie că este vorba de exprimarea în scris, ori oral, fie

că urmărim dimensiunile semnificative pentru imaginea conferită de atitudinile și comportamentele însușite.

Atenția ne este centrată pe educație nu pe instruirea conferită de învățarea prilejuită de formatorul însuși, indiferent de obiectul de studiu căruia îi aparține și de contextul în care intervine. Așa cum nu intenționăm să gândim la formele specifice de intervenție și deci de evaluare, a profesorilor de științe exacte spre exemplu, tot așa nu dorim să amintim posibilitățile ample ale profesorilor de limbă și literatură. Oricare dintre observațiile noastre pot fi considerate când prea largi, când prea restrictive, ignorând tocmai disciplinele care au prioritară preocuparea instruirii și educării pentru comunicare/interacțiune cu efect asupra ambilor parteneri, profesor și elev.

Dacă am fi obligați să alegem, totuși, un moment din timpul anului școlar la care să ne raportăm, atunci am putea spune că acela este ora de dirigentie, efectuată de profesorii de toate specialitățile și având obiective identice, care ținesc educația. Este, sau ar putea să fie *singura oră în care toți elevii sunt cu adevărat egali în fața profesorului lor, deoarece nu se mai evaluează competențele relativ la o disciplină, ci acelea de comunicare și interrelaționare socială, în care fiecare vine cu particularități comparabile*. Formatorul creează elevilor posibilitatea manifestării, conștientizării și perfecționării acestor abilități.

Evaluarea ca interacțiune

Prin evaluarea activității educative săvârșite prin actul de comunicare vom întâlni două mari dimensiuni: pe aceea generatoare de *conduită* asumată intern și izvorâtă din *convingeri* care nu de fiecare dată pot fi dezvăluite; și pe cea oferită de *comportament*, mereu vizibil, observabil.

Așadar, evaluarea se face prin *sistemul de percepție* care ne ajută să culegem informațiile supuse mai apoi tratării, organizării, sistematizării și aprecierii. De reținut este că, spre deosebire de evaluarea cunoștințelor care se poate încheia în momentul însumării datelor, evaluarea actului de comunicare îi obligă la continuarea lui atât pe educator, cât și pe elev, îndeamnă la reluarea lui.

Se consideră că un exercițiu de matematică, fizică, logică, gramatică etc., dacă a fost terminat și notat nu mai necesită reluarea decât întâmplător, într-un context similar sau la un examen. Or, un exercițiu centrat pe elev, și atunci când s-a bucurat de reușită sau a eșuat, va fi reluat imediat pentru a-l *ameliora, fixa, perfecționa, învăța și dezvolta*.

Avem în vedere toate aceste momente, pentru ca au valoarea lor, dată fie de *timpul* de care dispune subiectul, profesor sau elev, fie de *obiectivele propuse*. Am observat, într-un alt context, că etapele educației pentru comunicare sunt *inițierea, perfecționarea și învățarea*, care devin și trepte ale procesului pe care îl parcurg cei doi în evaluarea muncii comune. Prioritară rămâne, spuneam, funcția educativă, apoi funcția diagnostică și cea prognostică. Deosebirea față de evaluarea randamentului școlar, în general, este dată de criteriile utilizate. Intervine sistemul de percepție chiar și atunci când vor fi invocate și reacțiile altora decât ale factorilor de decizie în evaluare, ale martorilor aflați chiar și întâmplător la locul desfășurării acțiunii. Prin urmare, folosindu-ne de un cadru mai larg, oferit de Canal și colaboratorii lui (1994), optăm pentru evaluarea elevilor pornind de la reprezentările senzoriale dobândite.

Importante devin:

În primul rând, *procesele interne* ale subiectului, care pot fi consemnate prin răspunsuri evaluative și autoevaluative de forma:

ce ai/am înțeles? ce știi-știi? ce vezi/văd (imaginez) acum în legătură cu? ce îți/îmi spun (cele aflate sau reacțiile observate)?

Statutul intern dobândit, care poate fi apreciat prin răspunsuri la întrebările reflexive: cum te simți? ce încerci, acum, sau de un timp? – întrebări care obligă la formulări: „acum am înțeles că...”, „îmi spun că...”; „știi că...”; „înțeleg cum...”. Pentru statutul intern în evaluare, fiecare va declara ori va simți la celălalt formule ca: „mă simt rău...; puternic...”; „simt bucurie, tristețe...”.

Invocând reciprocitatea, vom spune că aceasta nu este mereu obligatorie, pentru că fiecare dintre parteneri își pune întrebări la care află răspunsuri personale, fără a prelua automat ceea ce i se oferă și fără a da răspunsuri celuilalt. Este, într-un fel, similar cu ceea ce se petrece, de fiecare dată, în momentele de autoevaluare a lecției, fie că aceasta se face spontan ori sistematic. Primul care știe măsura reușitei este subiectul acțiunii. Ceilalți îi confirmă.

Mai obișnuit, asemenea răspunsuri educatorul le caută după fiecare întâlnire cu discipolii săi. În întâmpinarea lor se poate afla starea de nemulțumire/bucurie, lămurire/neclaritate – imagini care se conturează și persistă. De aici, de la această stare, de la aceste reprezentări se pornește spre continuarea ori întreruperea dialogului.

Condiția esențială este să acceptăm că aceste satisfacții/insatisfacții se regăsesc, mereu, și la elevul/partenerul nostru.

În al doilea rând, *comparațiile* sunt – și ele - criterii de evaluare. Fiecare are nevoie să se compare cu sine pentru că a constatat progresul/regresul înregistrat. Comparațiile poartă măsura așteptărilor, expectanțelor, fiind subordonate ca frecvență și obiectivitate nivelului dorințelor. Dorințele se raportează însă mereu la realitate. Diferența, distanța dintre *dorință* și *realitatea* nivelului atins este pusă în seama interrelaționării. Relația interpersonală, profesor-elev este sursa transformării individului în ceea ce dorea să fie, dar

este și dovada și garanția devenirii ambilor. Profesorul devine mai profesor, mai bun educator/formator iar elevul mai performant în parcurgerea distanțelor spre repere ale desăvârșirii.

Educatorul, implicat direct într-un asemenea raport de interrelaționare, află, pe de o parte, dacă a devenit pentru elevul său ceea ce dorea să fie, iar pe de alta, dacă elevul și-a împlinit așteptările. Comparația permanentă poate evidenția, în caz de neîmplinire a dorinței, că idealul a fost prea înalt, fiind necesare ajustări ulterioare evaluării.

Din perspectiva strategiilor, se poate constata, eventual, că a fost utilizată o *strategie a eșecului*, la care s-a recurs conștient sau inconștient. Analizând rigoarea elementelor comparate, prin evaluare se poate constata că asistăm la efectele unei raportări dintre *sine* și *altul*. Această observație are cu atât mai mare importanță la vârsta școlii, când elevii nu se compară cu ei, ci cu alții, inclusiv datorită amestecului exagerat al părinților și profesorilor. Urmarea unei asemenea acțiuni va fi goana lor după *perfectiune*, nu pentru *dezvoltare personală*.

Rememorați și relațați asemenea situații ale voastre și/sau ale altora.

În al treilea rând, criterii de evaluare oferă *cadrul de referință*, care poate fi *intern* și/sau *extern*. Fiind într-o succesiune oarecare cu anterioarele criterii, vom observa că referințele interne pot fi realizate pe seama unor *norme proprii* dar și *altora*. Școala poartă vina de a excela în impunerea unor cadre de referință externe, acestora urmând să li se adapteze și elevii și profesorii. În acest caz, elevul este puțin solicitat să se raporteze la propriile repere, fie și pentru că nici profesorul nu le respectă pe ale lui. Pentru elev, reperul rămâne predominant în cadrul extern de referință, ceea ce

generează o relativitate totală: nimic nu-i aparține și nu-i este de folos. Cadrul de referință extern operează după cum *alții gândesc și simt* în raport cu ei, elevii.

Ne aflăm în fața unuia dintre criteriile care demonstrează cât de importantă este cultivarea și *respectarea imaginii de sine*, care favorizează instituirea *respectului pentru Altul*. Partenerul ideal al comunicării interpersonale își prezintă sistemul de referință și normele asumate pentru a favoriza dialogul eficient, util ambelor părți. Cadrele de referință externă au importanță numai dacă le dezvoltă sau le structurează pe cele interne.

Indicatorul de referință, înțeles ca reper, evidențiază posibilitățile de orientare: *orientare internă* spre sine sau *orientare externă*. În cazul *orientării interne*, pentru subiect nu mai există altă lume decât a sa, în care experiențele, cunoștințele celorlalți rămân neuzitate, neobservate. Pentru interrelaționare, intercomunicare, se recurge la „exportul de valori” spre alții, oferindu-le acelor modele, criterii, credințe. Deoarece subiectul cu orientare spre sine este puternic atașat de lumea lui, în acțiunea de comunicare interpersonală se prezintă ca dominator, putând să persuadeze, demonstrând fermitate și interes pentru reușită.

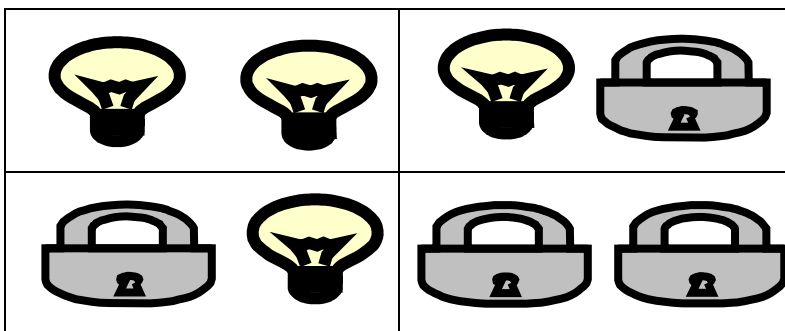
Orientarea externă funcționează în raport invers cu cea anterioară, subiectul luând orice de la ceilalți, și în special criterii de conduită și comportament. Preluarea o face fără rezerve în defavoarea normelor proprii, învățând numai ce oferă alții ca acțiune și gândire. Cei doi indicatori, neputându-se concura în alegerea pe care educatorul ar putea-o sugera discipolilor, au însă o reală importanță pentru a sublinia responsabilitatea formatorului de a reacționa la vreme, observând și atenționând asupra pericolelor.

Orientarea mutuală, reciprocă este singura în măsură să țină seama și de reperatele externe și de cele interne. O asemenea orientare favorizează rolul educatorului, care caută măsura de

armonizare a elementelor determinante pentru desăvârșirea personalității elevului său.

Ilustrați prin exemple avantajele și dezavantajele fiecărei orientări. În final, alegeți-o pe aceea potrivită scopului vostru – centrarea pe cel care așteaptă și crede în sprijinul vostru.

O altă grupă de criterii pentru evaluare o constituie *operatorii acțiunii*. Aceștia au valoare de vectori morali, ținând de exprimarea educatorului, care dă culoare și realizează impactul. Din nuanțele propuse izvorăște diferența dintre posibilitatea și/sau necesitatea de a face ceva într-un fel sau altul. De exemplu: implicativul „trebuie/eu trebuie”; „îmi place/sunt interesat”; „eu vreau/aș putea să”... Operatorii activi/pasivi, diferențiați după locul unde este fixat mobilul acțiunii, în interior sau în exterior, impun responsabilitatea de a fi activi în mediul în care trăiești, experiența la care participi ori starea care permite învinovățirea permanentă a altcuiva. Astfel, în vreme ce *activul* va cere „mai explicați-mi odată ceea ce ați spus!”, *pasivul* se va mulțumi să declare „nu am înțeles!”. Se observă că distanța este cea oferită de raportul dintre comunicare și implicare (Șoitu, 1985). Aceasta nu este unica posibilitate de interrelaționare dintre activ și pasiv; dimpotrivă, pot fi identificate patru combinații posibile:



- activ – activ: „vreau să obțin aceasta și voi face mai mult”;
- activ – pasiv: „vreau să obțin aceasta, dar aștept să mi se spună cum”;
- pasiv – activ: „mi se sugerează să fac asta , dar voi face mai mult”;
- pasiv – pasiv: „mi se sugerează să fac asta, dar aștept să mi se spună cum”.

Comentați și exemplificați rolurile profesorului și elevului în funcție de cele patru ipostaze prezentate.

În exprimarea interlocutorilor, *timpul verbului folosit* are rol deosebit. Prin el se distinge motivația acțiunii și a efortului susținut. Se poate constata o *subordonare* a prezentului la trecut ori la viitor, dobândindu-se pentru fiecare forme proprii de exprimare: „nu fac acum, pentru că s-a întâmplat ieri” sau „voi face acum, pentru că nu știu ce urmează”. La fel, se pot constata *ruperi ale timpului*, sincronizarea prin amânarea trăirii momentului pentru un altul de oricând, rupt de tot ce a fost și va fi. Greierului din fabula lui La Fontaine i se amintește despre o asemenea discontinuitate: „ai cântat, îmi pare bine. Acum, joacă”, adăugându-se: „dacă poți”! Scriitorul atenționează tocmai asupra acestei rupturi. Cel mai ades, ruptura, intervine pentru că proiectul personal nu se potrivește cu cel de orientare sau al evaluatorului. Atunci fiecare se raportează la momente, repere, posibilități și așteptări diferite.

Pornind de la rolul timpului în actul de comunicare interpersonală se pot constata inconveniente, dar și avantaje:

	Trecutul	Prezentul	Viitorul
Inconveniente	timp al regretelor, timp al remuşcărilor	egocentrism orbitor	Anxietate
Avantaje	Istoria vieţii; structurant şi restructurant	dă putere de acţiune; a fi, aici şi acum	anticipaţia; proiecţia

Analiza şi autoanaliza limbajului exprimării orale sau în scris devine de folos partenerilor pentru restructurările şi autorestructurările impuse sau pentru cele care se cer altuia, observându-se că mai importantă este aprecierea obiectivă a calităţii relaţiei, decât regula. Însoşirea regulii poate apărea importantă abia pentru etape motivaţii viitoare ale acţiunilor.

Reamintiţi-vă: a reuşit cineva să vă sensibilizeze prin asemenea formulări? Dacă da, atunci cine? Dar voi aţi avut asemenea performanţe? Dacă nu, oare de ce?

Ritmul vorbirii oferă imaginea perceptibilă a gândirii, are semnificaţie deosebită pentru numeroasele exerciţii de exprimare scrisă sau orală, impusă de acesta. Ca un criteriu de evaluare este suficient să amintim veşnica scuză „ştiiu, dar nu am avut timp să scriu/să spun”. Viteza normală a vorbirii se educă şi susţinerea acestui efort, induce, inclusiv prin imitaţie, ritmurile optime. Recunoscute sunt preluări ale ritmului, ale intonaţiei şi tonului de la partener, astfel că nu de puţine ori respiraţia se modifică în raport cu cea a interlocutorului, chiar dacă urmează un moment de reevaluare a motivaţiilor şi, pe această cale, de revenire.

Spunând «viteză normală», avem în vedere şi prea marele număr de cuvinte rostite într-un ritm de neurmărit. Este în cauză

exprimarea orală, pentru scriere neexistând o percepție simultană a partenerului, acesta neputând influența decât dacă acțiunea se petrece concomitent. Și într-un caz și în celălalt ritmul evidențiază bogăția vocabularului, abilitatea utilizării dar și motivația. Dacă știm de existența acestei relații, atunci vom înțelege, mai lesne, că elevul nostru simte, percepe, reacționează diferit în acord cu motivațiile, posibilitățile sale de angajare.

Cu aceeași valoare se impune preocuparea pentru *ritmul mișcărilor, al acțiunilor, al respirației, al clipirii din ochi*, toate demonstrând, pe de o parte, integrarea într-un spațiu socio-cultural care își pune amprenta; pe de alta, armonizarea dobândită între posibilități și așteptări. Ritmul, așa cum a fost prezentat aici, angajează întregul spațiu al limbajului verbal, nonverbal și paraverbal.

Între criteriile de evaluare, de cea mai mare importanță rămâne *atitudinea în fața unei situații*. Apare prioritară asumarea funcției de *actor* ori *spectator*. Acum, în situația de a reacționa, nu la comandă supremă, ci *pentru că poți și vrei să o faci*, se evidențiază atitudinea.

Așadar, întreaga activitate de observare, cu scop de evaluare, se rezumă la atitudinile și comportamentele care se manifestă.

Actorul-elev, format astfel, se implică, participă, are curaj, inițiativă, considerând fiecare nouă situație drept una care i se adresează. Contextul îl obligă și reacționează ca fiind direct vizat. Minima moralia ține locul de ceea ce în alte condiții este magna moralia.

Spectatorul se îndreaptă spre..., dar se și îndepărtează repede, luând distanță. Se asigură de prezența spațiului protector. Se impun, acum, distincțiile necesare între *similitudine* și *acord*, între *diferență* și *dezacord*. Pornind de aici, ne-am argumentat necesitatea *exercițiilor de interacțiune* prin intermediul cărora se

dobândesc nuanțele amintite, pe seama cărora se obțin deprinderi de codificare și decodificare.

Situațiile pot fi multiple, dintre ele neexcluzându-le pe cele de comunicare a unor conținuturi, mesaje, dar din descifrarea cărora se pot identifica în primul rând atitudini.

Amintim, în acest sens, evaluarea propusă și utilizată în proiectul cercetării-acțiune: Un curriculum pentru Europa de mâine (Văideanu, 1993) de coordonator și echipa sa. Au fost folosiți itemi cărora li s-au cerut descrieri, definiții, sinonimii. Rezultatul evidențiază înțelegerea de către elevi a contextelor de utilizare, a situațiilor în care se pot întâlni și valorifica, dar pentru evaluatori el ilustra și atitudinea subiectului față de itemii prezentați. Se observă dacă sinonimele aduse erau „de dicționar” sau erau impuse de trăirea unei situații, așa cum se evidențiază și modul în care a fost aceasta era simțită de subiectul actor/spectator. Cercetarea invocată a avut ea însăși obiectivul stimulării interesului pentru problematica lumii contemporane și a celei de mâine, cu scopul favorizării unor atitudini superioare. Testele amintite au completat fișele observațiilor echipei, efectuate în timpul activităților special desfășurate, dar și cele înregistrate în situațiile obișnuite ale vieții școlare și extrașcolare.

Exercițiul prezentat favorizează, credem, conștientizarea rolului potrivit fiecăruia, atât prin bucuria prilejuită de fascinația participării, cât și de reușitele succesive, materializate în cele de interrelaționare optimă, eficientă.

Imaginați-vă o activitate a actorilor – în care fiecare își împlinește rolul său; alta a spectatorilor – cu roluri limitate la atât și, o a treia, a actorilor și spectatorilor. Pentru care dintre ele optați și de ce?
--

7.2. Evaluarea în acord cu așteptările elevului

Întreaga activitate didactică are sens în raport cu obiectivele ei, care sunt centrate pe elev/student. Toate cunoștințele, deprinderile, atitudinile oferite au valoare dacă modifică nivelul de exigență al primitorului. Interrelaționarea pornește de la un anumit nivel de aspirații, de care se leagă obiectivele personale. Acest reper, nivel de atins, devine motivația esențială pentru efortul de însușire și valorizare a cunoștințelor. Nivelul dobândit este mereu raportat la ceea ce se dorește. Dar ținta finală are valoare numai ca obiectiv de urmărit, ceea ce rămâne semnificativ și mobilizator fiind drumul parcurs, oricare ar fi dimensiunile lui. Segmentul cel nou, adăugat celorlalte, este important pentru subiect mai mult decât pentru evaluatorul extern. Pe acest itinerar, chiar dacă nu este rectiliniu, își procură elemente de sprijin și angajare a voinței. Factorii mobilizatori pentru subiect nu sunt cei care oferă informația, cunoștințele, ci, în primul rând, cei care întrețin activitatea și atenționează asupra nivelului la care trebuie ajuns. Ei oferă măsura exigenței proprii, în care se regăsesc incluse și topite exigențele externe: sociale, culturale, spirituale etc., aduse individului pe diverse căi.

Șansa împlinirii tuturor așteptărilor este dată de exigența proprie, de nivelul acesteia, însuși actul didactic are ca obiectiv să învețe elevul/studentul să-și dirijeze învățarea, motivația. Aceasta se poate face prin dezvoltarea, amplificarea motivației inițiale. Pe această cale se organizează normele interne, dictate și modificate de nivelul aspirației.

O a doua direcție este dată de nivelul cunoștințelor dobândite, de sentimentul că știe, de *bucuria de a ști*, o asemenea stare obligând la comparația dintre ce a fost, ce este și ce poate fi.

Comunicarea didactică, înțeleasă ca interacțiune, nu face decât să confirme nivelul la care se află și pe care l-a perceput subiectul.

Există evoluții interesante ale relațiilor dintre imaginea de sine a elevului și imaginea profesorului despre elev. Dacă este recunoscută valoarea stimulativă a susținerii, întăririi de către profesor, vom reține că nivelul de exigență și nivelul de aspirație al elevului au mai mare importanță pentru devenirea acestuia.

Se cunosc exemple când, în ciuda insatisfacțiilor declarate de profesor față de evoluția și posibilitățile demonstrative, elevul, cunoscându-și drumul străbătut, nivelul de exigență și obiectivele proprii de atins într-un anumit interval depășește orice previziuni.

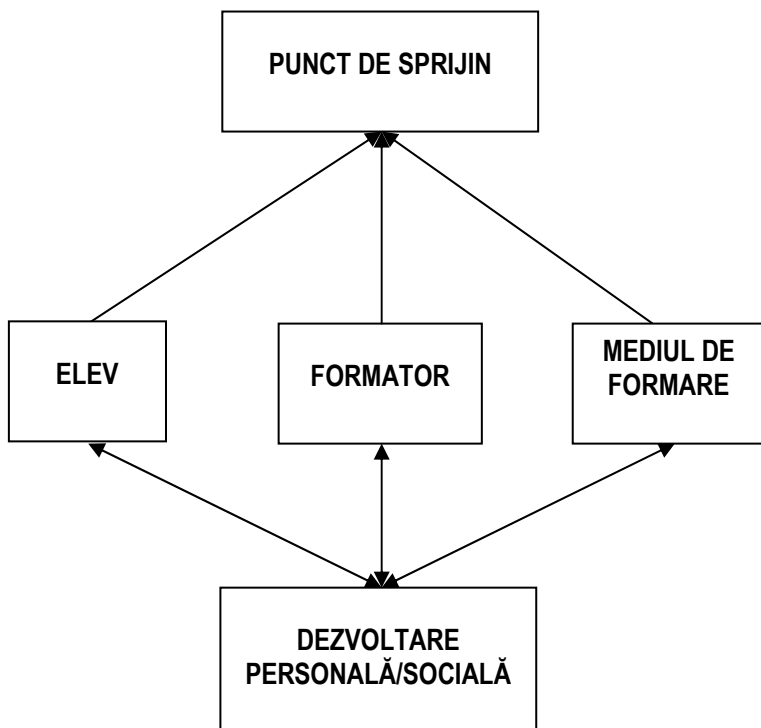
Sprijinul de factori proprii de mobilizare evidențiază și strategiile adecvate, dacă asigură și exercițiul necesar unei activități creatoare. Dacă aceste coordonate fac parte din programul elevului, atunci însuși proiectul devine criteriu de evaluare.

Evaluăm și judecăm, cu argumente, posibilitățile și așteptările elevului – raportate, mai întâi, la exigențe interne și apoi, la cele externe – aduse de noi, profesorii.

Ați avut șansa unor asemenea evaluări? Cui le datorați și pentru ce le-ați reținut? Dacă nu, vă amintiți de situații în care aveți nevoie tocmai de o asemenea măsurare și apreciere a progreselor?

Pentru seminar:

Reformulați toate sarcinile anterioare pentru grupuri de lucru, astfel încât într-o singură activitate să utilizați toate elementele unității de curs.



Bibliografie:

- Canal, J. L., Papillion Pascal, Jean François Thiron, 1994, „*Les outils de d la P.N.L. a l'école*”, Ed. des Organisation, Paris.
- Cozma, T., S. Iancu, 1995, „*Ora de dirigenție*”, Gama, Iași.
- Soitu, L., 2001, „*Pedagogia comunicării*”, Institutul European Iași
- Văideanu, G., 1985, „*Pedagogie – Ghid pentru profesori*”, Universitatea „Al. I. Cuza”, Iași

Capitolul 8

APLICAȚII

Acest capitol propune o serie de secvențe din activități educative formale și non-formale, ce solicită analiza contextuală a strategiilor educaționale centrate pe elev. Exemplele prezentate sunt repere pentru activitățile aplicative, formatorii având libertatea de a utiliza și alte secvențe sugestive pentru a promova strategiile centrate pe elev.

Aplicația nr. 1

Școală generală

Context: Clasa a VIII-a; disciplina limba engleză

Profesorul intră în clasă și începe ora de curs, trecând direct la expunere. Observă că doar unii dintre elevi sunt atenți, în timp ce câțiva au alte preocupări:

- unul își face temele la limba română (este următoarea oră în orarul zilei, dar profesorul nu știe acest lucru);
- unul este supărat și refuză să lucreze chiar și atunci când i se atrage atenția (a fost evaluat cu o notă de doi la ora de fizică, ora de dinaintea orei de limba engleză, și este în situație de corigență în acest moment);
- câțiva se distrează, răsfoind o revistă.

Profesorul întrerupe brusc expunerea.

Sarcini de lucru:

1) Ce credeți că va face profesorul în continuare, pentru a implica elevii în activitate?

2) Simulați posibile dialoguri între profesor și elevii neatenți. Ce tip de activități ar capta atenția elevilor?

3) Ați întâlnit, în experiențele cu elevii, astfel de cazuri? Cum au fost soluționate atunci? Cum credeți acum că s-ar fi putut soluționa acele situații din perspectiva strategiilor educaționale centrate pe elev?

Aplicația nr. 2

Liceu teoretic

Context: Clasa a XI a, disciplina limba și literatură engleză

Alexandru, care a întrerupt anul școlar precedent din așa-zise motive medicale, a fost transferat de la liceul X la liceul Z, într-un colectiv bine încheiat. Este un elev rebel, gata să braveze oricând. Când este chestionat asupra temei pentru acasă, aduce mereu argumentul că este în dezavantaj față de ceilalți pentru că nu are continuitate în studiu.

La ora de engleză, profesorul îi dă alte sarcini de lucru decât celorlalți pentru a-l determina să participe la lecții. Colegii nu înțeleg situația și, încetul cu încetul, îl marginalizează. Ei își condamnă profesorul pentru că îi acordă un tratament preferențial lui Alexandru.

În final, adolescentul refuză să mai participe la orele de limbă engleză.

Sarcini de lucru:

- 1) Argumentați pro și contra atitudinea profesorului de engleză.*
- 2) În ce scop a aplicat profesorul această strategie personalizată?*
- 3) Ar fi putut evita consecințele strategiei sale? Cum?*
- 4) Propuneți alte variante pentru abordarea acestei situații.*

Aplicația nr. 3

Școala generală

Context: Clasa a V-a; lecție de consiliere și orientare

Profesorul împarte colectivul clasei în cinci grupe și nominalizează coordonatorii de echipă fără a lua în considerare și opțiunile elevilor. Reacțiile copiilor, la alegerea unuia dintre ei, nu întârzie să apară: „Dacă este bun la matematică, nu înseamnă că este bun la toate”. În loc să își valorifice timpul rezolvând sarcina de lucru primită, copiii încep să se certe. Profesorul este nemulțumit că elevii nu au realizat integral sarcina.

Sarcini de lucru:

- 1) Interpretați efectele autorității profesorului? Cum ar fi trebuit să se manifeste autoritatea didactică?*
- 2) Propuneți diverse modalități eficiente în constituirea grupelor de lucru și în selectarea liderilor.*

Aplicația nr. 4

Liceu (mediu rural)

Context: Clasa a X-a, curriculum opțional Media – o educație de calitate, temă: Manipularea prin mass-media

Obiective:

- Să definească termenul *manipulare*;
- Să enumere tehnici și practici de manipulare prin presa scrisă;
- Să identifice cazuri de manipulare în media scrisă;
- Să exemplifice cazuri de manipulare în media audio-vizuală și internet;
- Să identifice consecințele manipulării asupra publicului;
- Să propună soluții pentru diminuarea consecințelor.

Conținut: conceptul de manipulare, tehnici și practici de manipulare

Mijloace didactice: reduse.

Sarcini de lucru:

1) *Elaborați o strategie centrată pe elev pentru realizarea obiectivelor propuse.*

2) *Ce modalități de evaluare ați utiliza pentru:*

- *a evidenția eficiența metodelor, procedeele, mijloacelor și formelor de organizare alese?*
- *a obține un feed-back corect, rapid și eficient?*

Aplicația nr. 5

Școală generală

Context: Clasa a VIII-a, lecție de chimie, oră în laborator

Elevii sunt în laboratorul de chimie. Andrei ia sticluta cu acid sulfuric și o toarnă într-un vas cu apă. Se aude o bubuitură....

Profesorul verifică ce s-a întâmplat.

- De ce ai pus acid sulfuric în apă, Andrei?
- ???
- Ce ți-am spus eu la lecție?
- Acidul sulfuric e incompatibil cu apa.
- Atunci, de ce l-ai pus în apă?
- Nu știu ce înseamnă „incompatibil”.

Sarcini de lucru:

1. *Ce probleme descoperiți în legătură cu procesul educativ prezentat?*
2. *Cum ați proceda voi?*

Aplicația nr. 6

Școală generală

Context: Clasa a V-a , disciplina limba și literatura română

Ieri, profesorul ne-a dictat un text. Azi ne-a adus lucrările. Așteptăm cu emoție rezultatele.

- Mihai! strigă profesorul.
- Da! răspunde colegul meu.
- Ai nota 4! Ai scris greșit același cuvânt de trei ori ! Pentru mâine îl vei scrie de 100 de ori! Poate vei învăța să-l scrii corect.

A doua zi Mihai prezintă caietul.

- Culmea! se aude glasul profesorului. Ai scris de 100 de ori greșit același cuvânt: a traversa!

- Dar eu spun *a transversa*, cum spune și tata.

- Cum? Tu nu pronunți *a traversa* ?

- Nu!

- Asta-i cauza? Și eu te-am pus să scrii de 100 de ori....

Sarcini de lucru:

1. A greșit profesorul? Când?

2. Cum ați fi procedat voi?

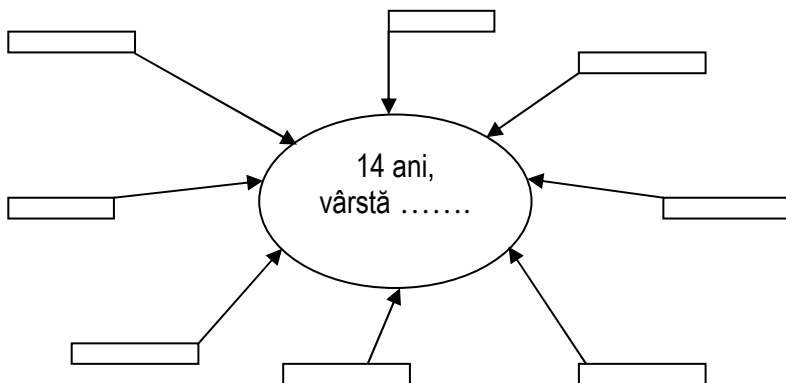
Aplicația nr. 7

Școală generală

Context: Clasa a VIII-a, consiliere și orientare, tema:
Conflictul interior

Metode utilizate:

1. Folosind tehnica *florii de nufăr*, se va caracteriza vârsta de 14 ani printr-un adjectiv adecvat:



În final, se va alege, individual, un atribut potrivit pentru caracterizarea acestei vârste, iar în funcție de caracteristicile dominante, se vor comenta opțiunile pentru anumite aprecieri.

2. Identificați surse de conflict interior. Se va realiza prima etapă a analizei SWOC (puncte tari, puncte slabe, oportunități și provocări)

Ce îmi lipsește:	Ce am:
.....	
.....	
.....	

3. Evoluția și soluționarea conflictului. Se vor explica etapele evoluției conflictului.

Cauză	Posibile întrebări
a. nevoi neîmplinite	Am nevoie cu adevărat de.....? M-ar schimba o pereche de pantofi noi? Cum m-ar schimba un prieten? Dacă aş avea corpul asemenea unui top model, ar schimba ceva?
b. teamă, nesiguranță	Depinde încrederea în propria-mi persoană de achiziționarea unui obiect pe care mi-l doresc? Sau de un

	dialog eficient cu adulții? Ce temeri mi-ar alunga....?
c. agresiune/indiferență față de propria persoană	De ce trebuie să mă răzbun pe mine? Este aceasta soluția problemelor mele?
d. stimă de sine scăzută	Ce m-ar face să mă simt mai mulțumit de mine: - aspectul fizic? - vestimentația? - aprecierea și încrederea prietenilor mei? - afecțiunea și înțelegerea părinților?
e. înstrăinare, retragere în sine	Ce câștig dacă renunț/tac?

Dezbaterea va fi condusă de elevi, urmând îndemnul:

- Vizualizează succesul!
- Drobul de sare nu cade!
- Nu crea obstacole când nu există!
- Obstacolele pot fi depășite!
- Vorbește cu tine însuși!
- Ai mai multe calități decât crezi!
- Creativitatea te salvează!
- Construiește-te în loc să te dărați!
- Ai tot ce îți trebuie ca să reușești!

Sarcini de lucru:

- 1. Elaborați obiectivele acestei activități, ținând cont de strategia prezentată.*
- 2. Cum ați obține un feed-back relevant? Reflectați asupra progreselor înregistrate la nivelul personalității elevilor.*

Aplicația nr. 8

Școală generală

Context: Clasa a VII-a, Ora de matematică

Profesorul a împărțit clasa în cinci grupe, dând fiecăreia câte trei sarcini de rezolvat. Georgiana, elevă olimpică la matematică, a refuzat să lucreze în echipă, motivând ca oricare dintre sarcinile date le poate rezolva singură, mai repede și mai bine. Profesorul a acceptat varianta Georgianeii.

Sarcini de lucru:

- 1. Comentați modul în care profesorul a rezolvat situația de mai sus.*
- 2. Cum ați proceda dacă ați fi profesorul clasei, având în vedere că în procesul educativ se recomandă și negocierea?*
- 3. Analizați avantajele și dezavantajele lucrului în echipă.*

Aplicația nr. 9

Școala generală

Context: Clasa a VIII-a, disciplina geografie

Profesorul și-a pregătit lecția în format Powerpoint. Din motive obiective nu poate utiliza videoproiectorul. Cu toate acestea, decide

să folosească materialul la care a muncit mult, proiectându-l pe monitorul unui computer, așezat pe catedră.

Le cere elevilor să noteze pe o fișă: „ce știau despre” subiectul propus în materialul vizionat, „ce au aflat nou” și „ce le-a plăcut mai mult”, urmând să analizeze conținutul fișelor în ora viitoare. Mulțumit că folosește mijloace moderne de predare, așa cum sunt cerințele, profesorul s-a retras spre fereastră, de unde a admirat peisajul.

Doi elevi ambliopi (o deficiență de vedere), neputând distinge conținutul materialului, nu și-au putut completa fișele, găsind un mod mai plăcut de a petrece timpul deranjându-i pe cei doi colegi din față.

Sarcini de lucru:

1. Listați punctele tari și punctele slabe ale strategiei utilizate de profesor.

2. Dacă ar fi folosit videoproiectorul și toți elevii ar fi putut accesa conținutul, și-ar fi îndeplinit strategia obiectivele?â

Aplicația nr. 10

Școala generală

Context: Clasa a VIII-a; disciplină consiliere și orientare, **tema:** *Tu și eu* (preluare, traducere și adaptare după lucrarea „All different-all equal”, Council of Europe, Strassbourg, 1996)

Obiective:

- Să identifice experiențe și trăsături comune cu ale colegilor;
- Să identifice experiențe și trăsături diferite de ale colegilor;

- Să argumenteze de ce, dincolo de asemănări și deosebiri, sunt cu toții egali;
- Să manifeste atitudini de prețuire a diferențelor;
- Să manifeste preocupare pentru cunoaștere și autocunoaștere;
- Să participe, cu plăcere și interes, la joc și dezbateri, manifestându-și, cu deschidere și curaj, opțiunea proprie.

Descrierea activității (joc și dezbateri):

Fiecare elev se gândește la o experiență sau o trăsătură de personalitate unică, pe care apreciază că ceilalți colegi nu o au (2 minute);

Se începe aleatoriu enunțarea acestora. Când una dintre experiențele sau trăsăturile de personalitate enumerate se regăsește la alți elevi, aceștia spun "Și eu", și se grupează în jurul celui care a enunțat-o (8 minute);

În fiecare dintre grupurile formate se procedează la fel, de la capăt, în intenția diferențierii maxime (maxim 15 minute);

Se procedează la fel pentru identificarea unei experiențe și/sau trăsături comune pentru întreg colectivul (maxim 10 minute)

Se procedează la o dezbateri în jurul următoarelor probleme (15 minute):

- a. Care au fost sentimentele pe care le-ați avut pe durata jocului?
- b. Ce a fost mai ușor să găsiți: asemănări sau deosebiri între voi? De ce?
- c. În viața de zi cu zi apreciați că sunteți asemănători sau diferiți de cei din jurul vostru?
- d. Acest fapt vă produce mândrie, reținere sau chiar teamă?

e. Ce sentimente vă încearcă atunci când vă dați seama că vă deosebiți/asemănați semnificativ de/cu ceilalți copii?

f. Experiențele sau trăsăturile proprii vouă, diferite de cele ale altor colegi, pot fi totuși comune cu ale altor copii?

g. Experiențele sau trăsăturile comune cu colegii, pot fi totuși diferite în cazul altora?

h. Are vreo importanță pentru fiecare dintre voi și pentru noi, în calitate de colectiv de elevi, să ne punem asemenea întrebări?

i. Cum credeți că trebuie să ne comportăm cu copiii și adulții care sunt diferiți de noi?

Sarcini de lucru:

1. *Imaginați situații posibile de personalizare absolută a unei experiențe de viață a elevilor (tragedii, apartenență la o anumită minoritate, existența unei boli, pierderea unei persoane dragi) și încercați să elaborați o modalitate specifică de includere și valorificare a sa în strategia de mai sus;*

2. *Căutați să structurați cel puțin o altă variantă a strategiei precedente, prin schimbarea jocului;*

3. *Credeți că, dacă, în loc de comunicare verbală, jocul ar presupune realizarea unor desene și reunirea/despărțirea elevilor pe baza lor, strategia ar fi la fel de utilă? Argumentați opțiunea!*

Aplicația nr. 11

Școala de arte și meserii

Context: anul II; **activitate nonformală, cerc de dezbateri,**
tema *Visuri* (preluare, traducere și adaptare după lucrarea „All different-all equal”, Council of Europe, Strassbourg, 1996)

Obiective:

- Să identifice o parte din propriile așteptări pe termen mediu și lung în planul dezvoltării personale, al familiei, al slujbei, al standardului de viață, al hobbyurilor;
- Să analizeze în ce măsură acestea sunt comune și/sau diferite cu ale colegilor;
- Să argumenteze care sunt piedicile și oportunitățile pentru realizarea propriilor proiecte;
- Să manifeste atitudine de prețuire a diferențelor, a dialogului și a cooperării;
- Să manifeste preocupare pentru cunoaștere și autocunoaștere;
- Să participe cu plăcere și interes la joc și dezbateri, manifestându-și cu deschidere și curaj opțiunea proprie.

Descrierea activității (joc și dezbateri):

Fiecare participant se gândește la „visurile” sale din planul dezvoltării personale, al familiei, al slujbei, al standardului de viață, al hobbyurilor (5 minute);

Se poate proceda prin scrierea acestora de către fiecare tânăr pe o foaie de hârtie sau prin realizarea unui desen (global sau pe fiecare componentă), așa cum consideră fiecare participant că se exprimă mai bine (5 minute);

Se trece la analiza și sinteza opțiunilor individuale. Se formează două grupe, pe baza formei de exprimare aleasă. Se contabilizează, la tablă, tabelar sau grafic, atât „visurile comune” cât și cele diferite (15 minute);

Se procedează la susținerea argumentată a celor mai inedite puncte de vedere sau a “visurilor” celor care doresc să le exprime public (maxim 15 minute);

Se procedează la o dezbatere în jurul următoarelor probleme (15 minute):

a. Care au fost sentimentele pe care le-ați avut pe durata jocului?

b. Ce a fost mai ușor să găsiți, asemănări sau deosebiri între voi? De ce?

c. Apreciați că veți putea să vă îndepliniți visurile?

d. Puteți identifica 3 factori care v-ar putea limita accesul la îndeplinirea visurilor și 3 factori care v-ar putea ajuta?

e. Se află viitorul în mâna voastră? Argumentați răspunsul.

f. Ce sentimente vă încearcă atunci când vă gândiți la viitor? Credeți că aceste sentimente vă deosebesc sau vă aseamănă de/cu ceilalți tineri?

g. V-au surprins unele dintre visurile colegilor voștri? De ce?

h. Credeți că toți au dreptul să viseze și posibilitatea de a-și realiza aceste visuri?

i. Apreciați că există printre voi unii colegi care au mai multe posibilități de a-și îndeplini aspirațiile? Ce le conferă acest avantaj?

j. Cum credeți că vă puteți sprijini reciproc în realizarea visurilor?

Sarcini de lucru:

1. Care credeți că este motivul pentru care strategia a fost gândită pentru o școală de arte și meserii? Există un element special de utilitate în acest caz?

2. În ce măsură considerați că o asemenea strategie s-ar putea centra pe elev până la nivelul personalizării? Construiți un astfel de exemplu!

3. Cu ce alte metode, procedee și mijloace credeți că s-ar putea modifica strategia de mai sus, în vederea eficientizării ei?

Aplicația nr. 12

Școala generală

Context: Clasa a VIII-a; discuție nonformală diriginte-elev în cabinetul profesorului (preluare, traducere și adaptare după lucrarea „Enhancing self-esteem în the classroom. Second edition”, Lawrence, D. London: P.C.P, (1996)

1.	2.
Profesorul: Poftim, Andrei, intră. la loc, te rog.	Profesorul: Poftim, Andrei, intră. la loc.
Andrei: Mulțumesc, domnule profesor!	Andrei: Mulțumesc, domnule profesor!
Profesorul: Ți amintești de ce te-am rugat să vii să discutăm?	Profesorul: Ei, acum să vedem. Ți-am spus să vii și să discutăm pentru că ești un băiat indisciplinat. M-ai înțeles?
Andrei: Da, domnule profesor, pentru că mă aflu din nou în încurcătură.	Andrei: Da, domnule profesor.
Profesorul: Așa este. M-am gândit că putem discuta despre posibilitatea de a te ajuta, astfel încât comportamentul tău să nu mai cauzeze probleme unei mulțimi de oameni. Ce simți în legătură cu aceasta?	Profesorul: Ești cel mai rău băiat din această școală, așa-i?
Andrei: Da, domnule profesor, presupun că aveți dreptate.	Andrei: Da, domnule profesor.

Profesorul: În particular sunt destul de îngrijorat de comportamentul tău pentru că din această cauză s-ar putea să întâmpini dificultăți la examenul de capacitate. Ar fi mare păcat ca un băiat atât de inteligent ca tine să nu se descurce și să rateze examenul. Este ceva ce ai vrea să-mi spui în legătură cu aceasta?	Profesorul: Nu te văd trecând nici unul dintre examenele de la capacitate sau obținând vreodată vreo slujbă cu un asemenea comportament – ai ceva de spus despre asta?
Andrei: Da, domule profesor. Nu mă duc la orele de matematică pentru că mi-am pierdut cartea și nu-mi pot face temele. Iar fără ele...	Andrei: Nu, domnule profesor.
Profesorul: Înțeleg. Ai discutat cu profesorul de matematică despre aceasta?	Profesorul: Așadar, ce ai de gând să faci cu tine?
Andrei: Nu, domnule profesor. Nu știe nimic și eu nu am îndrăznit să-i spun.	Andrei: Nu știu, domnule profesor.
Profesorul: Ai vrea să-i spun eu despre ce este vorba?	Profesorul: Ei, o să-ți spun eu ce să faci. O să-ți dau o șansă să te schimbi până nu este prea târziu. Vei ocupa prima bancă în clasă și vei veni la mine la birou după fiecare lecție să-mi spui ce ai mai făcut. Dacă te vei comporta bine, vei primi câte un punct pe acest card. M-ai înțeles?

Andrei: Ați vrea, domnule profesor?	Andrei: Da, domnule profesor.
Profesorul: Desigur, dacă și tu vrei.	Profesorul: Atunci când te vei comporta atât de bine încât vei obține 20 de puncte pe card te voi recompensa. M-ai înțeles?
Andrei: Mulțumesc, domnule profesor.	Andrei: Da, domnule profesor.
Profesorul: Dacă vei avea din nou o carte a ta de matematică, crezi că îți vei îmbunătăți comportamentul?	Profesorul: Motivul pentru care nu te exmatriculez chiar acum din această școală este că acela că s-ar putea să fii capabil să nu mai fii atât de stupid. Dacă nu încetezi, te-am exmatriculat, m-ai înțeles?
Andrei: Desigur, domnule profesor.	Andrei: Da, domnule profesor.
Profesorul: Bine, Andrei, am să vorbesc cu profesorul X. Sunt convins că va fi surprins să afle că ai lipsit de la ore și nu ai mai lucrat nimic la matematică pentru că ți-ai pierdut manualul!	Profesorul: Acum ai înțeles ceea ce-ți spun?
Andrei: Cred că așa va fi, domnule profesor.	Andrei: Da, domnule profesor.
Profesorul: Mai este ceva care te nemulțumește? Noi am vrea ca toți elevii noștri să fie mulțumiți, pentru că atunci ei învață mai bine.	Profesorul: În regulă. Poți să pleci. Și, pentru Dumnezeu, încearcă să nu mai pari atât de nenorocit. Oricine poate gândi că mergi direct la

	spânzurătoare. Zâmbește, pentru Dumnezeu.
Andrei: Nu, domnule profesor, în rest îmi face chiar plăcere să învăț aici.	Andrei: Da, domnule profesor.
Profesorul: Bine, Andrei. Mulțumesc pentru că ai trecut să discutăm. La revedere.	Profesorul: Du-te! Am pierdut destul timp cu tine.
Andrei: La revedere, domnule profesor.	

Sarcini de lucru:

1. *Identificați aspecte ale personalității elevului care pot fi influențate de modalitatea de abordare folosită de profesorul-diriginte. Numiți cel puțin două;*

2. *Să considerăm că printre acestea se află și stima de sine. Dați un titlu sugestiv pentru fiecare dintre situațiile prezentate prin raportare la aceasta;*

3. *Analizați comparativ ce transmite, de fiecare dată, comportamentul profesorului către interlocutorul său. Încercați să completați descrierea cu elemente de nonverbal și paraverbal. Reprezentați printr-un desen cele 2 situații.*

4. *Care dintre cele două abordări se centrează pe elev? De ce?*

5. *Dacă ar fi să corectați vreuna dintre abordări care ar fi aceea și ce ați propune?*

Aplicația nr. 13

Liceu

Context: Clasa a XI-a; lecție de consiliere și orientare, tema: *În curând, decizia de carieră!* (preluare și adaptare după lucrarea „Consiliere și orientare”, Lemeni, G., Miclea, M. (coord.), Cluj-Napoca: Editura ASCR, 2004)

Obiective:

- Să se raporteze critic la miturile adolescenților legate de carieră;
- Să deconstruiască în mod logic miturile date în listă;
- Să manifeste respect față de argumentele și opțiunile colegilor;
- Să manifeste preocupare pentru cunoaștere și autocunoaștere;
- Să participe, cu plăcere și interes, la dezbateri, manifestându-și, cu deschidere și curaj, opțiunea proprie.

Descrierea debutului activității:

1. Se prezintă elevilor, prin proiecție sau poster, lista cu cele mai cunoscute „mituri” ale adolescenților legate de carieră:

- Alegerea carierei este un proces ireversibil;
- Odată ce am ales o carieră, nu mă mai pot răzgândi;
- Există o singură carieră potrivită pentru mine;
- Valoarea mea ca persoană depinde de cariera mea;
- Știu totul despre cariera pe care vreau s-o urmez;
- Succesul în carieră depinde doar de performanțele mele școlare;
- Ca să am succes în carieră, trebuie să am multe diplome;
- Trebuie să aleg între a avea o carieră și o familie;
- Succesul în carieră se datorează exclusive șansei;

- Trebuie să mă decid înainte de finalizarea școlii;
- Trebuie să intuiesc ce meserie mi se potrivește;
- Alegând o meserie nobilă, ceilalți îmi vor recunoaște valoarea.

2) Se organizează o dezbatere prin care se solicită analiza miturilor prezentate și deconstruirea lor.

Sarcini de lucru:

1. Sunteți de acord cu „miturile” enumerate mai sus? Argumentați răspunsul.

2. Dacă da, cum credeți ca va trebui să procedați într-o activitate similară, în care ar trebui să concluzionați că este mai bine să se renunțe la ele?

3. Cum credeți că ar putea proceda profesorul-diriginte pentru a realiza obiectivele propuse?

Aplicația nr. 14

Școala generală

Context: clasa a VII-a, lecție de cultură civică, Tema lecției: "Legea - temeiul democrației", durata lecției: 50 minute

Proiect de lecție

OBIECTIVE:

01: să definească conceptele *de lege și democrație*, identificând aspectele esențiale;

02: să analizeze succint corelația lege - democrație, relevând importanța socială și interdependența acestora;

O3: să compare sistemul democratic românesc cu cel de tip occidental, identificând asemănări și deosebiri, avantaje și dezavantaje pentru actorii sociali;

O4: să ilustreze esența temei „ Legea - temeiul democrației ” prin comentarea unui studiu de caz provenit din experiența personală sau din alte surse: mass-media, prieteni, etc.;

O5: să raporteze propriul sistem de valori și atitudini la cel promovat de o societate democratică, oferind opinia personală argumentată;

O6: să manifeste spirit civic și o atitudine interesată, cooperantă, constructivă și tolerantă în dezbaterăa temei „ Legea - temeiul democrației ”

STRATEGIE EDUCAȚIONALĂ

a) *Resurse procedurale* - metode și procedee: conversație euristică, dezbateră, expunere, studiu de caz, demonstrație, problematizare, dezbateră pe grupe mozaic, turul galeriei, eseul liber.

- forme de organizare: frontal, individual, pe grupe.

b) *Resurse materiale*: extrase din Constituția României, dicționare, documentar pe casetă video, coli albe, flip-chart, marker

Bibliografie:

➤ *"Îndrumar pentru activități practic-aplicative la disciplinele pedagogice"* – Bama A., Alecu S., Caciuc V., Ed. Fundației Universitare „Dunărea de Jos”, Galați, 2004

➤ *"Noi repere privind activitatea educativă"* – din Curriculum Național, M.EC., 2002

➤ *„ABC-ul drepturilor omului”*, LADO, 1995

➤ *„Dicționarul drepturilor omului ”*, SIRDO, 1997

➤ *„Educația pentru drepturile omului, o provocare”*, coord. Hugh Stark, SIRDO, 1997

Primele momente ale lecției sunt destinate creării unui climat socio-afectiv propice, care să faciliteze relaționarea și comunicarea deschisă dintre diriginte și elevi. Strategia educațională centrată pe elevi debutează prin captarea atenției acestora cu o situație problemă ce necesită rezolvarea individuală prin completarea unei fișe de lucru tip rebus (anexa 1).

Momentele lecției/ dozare	Obs.	Conținuturile activității instructiv-educative		Strategie educațională
		Activitatea cadrului didactic	Activitatea elevilor	
Moment organizatoric 2min.		Salută elevii, solicită numele elevilor absenți, asigură un climat favorabil în clasă.	Răspund la salutul profesorului, nominalizează absenții și pregătesc materialele necesare pentru desfășurarea lecției	conversație frontal
Captarea și orientarea atenției 5 min.		Propune elevilor o competiție: timp de 3 min. să lucreze individual fișa de lucru primită completând rebusul din ea. (vezi anexa 1) Solicită elevilor să comenteze relația dintre cuvintele descoperite; moderează discuția.	Completează rebusul conform indicațiilor din fișă și descoperă cuvântul cheie LEGE prin intermediul cuvintelor : libertate, republică, reguli și drepturi. Realizează corelația dintre cele cinci cuvinte subliniind semnificația și importanța lor în domeniul civic al unei societăți	problematizare individual fișă de lucru - rebus conversația euristică frontal

Dirigintele precizează tema lecției „Lege și democrație” enunțând într-o manieră interesantă și motivațională așteptările/beneficiile activității pe care o propune elevilor (vezi obiectivele operaționale). Strategia abordată în continuare combină lucrul pe grupe cu cel individual și frontal, elevii fiind implicați în sarcini de analiză, sinteză, comparație și apreciere a elementelor specifice unei societăți democratice. Dirigintele își alocă doar rolul de organizator și coordonator al experienței de învățare favorizând cooperarea și comunicarea dintre elevi, precum și realizarea sarcinilor de lucru.

Anunțarea temei și a obiectivelor operaționale 3 min. Dirijarea învățării 30 min		Precizează tema „ Legea – temeiul democrației” și performanțele la care vor ajunge elevii în urma participării active la lecție (vezi obiectivele operaționale)	Rețin tema noii lecții și conștientizează performanțele la care vor ajunge dacă vor avea o prestație bună	expunere frontal folie cu tema și ob. operaționale ale lecției
	O1	Împarte clasa de elevi în 4 grupe omogene de lucru, numite ” Expert”.	Alcătuiesc grupele solicitate și studiază în grup textul oferit surprinzând esența a ceea ce înseamnă lege și democrație.	lucru pe grupe metoda „Mozaic”
	O2	Solicită grupelor 1 și 3 studierea conceptului de lege iar grupelor 2 și 4 studierea conceptului democrație pe baza textului indicat.	Fiecare elev își face însemnările de rigoare stabilite la nivelul grupului „ expert”.	suport de curs și extrase din Constituția României
	O5 O6	Solicită fiecărei grupe să realizeze un poster cu cele mai importante elemente care ar trebui reținute din materialul studiat și apoi să realizeze o prezentare frontală în echipă.	Fiecare grupă își conține în scris propriul material Fiecare grupă prezintă în echipă, frontal, ceea ce-au lucrat.	lucru în grup foi, markere

		Precizează că după fiecare prezentare celelalte grupe sunt așteptate cu intervenții, comentarii și aprecieri Conduce dezbateră spre sinteză urmărind evidențierea clară a relației dintre lege și democrație : respectarea legii asigură statutul de democrație a unei societăți.	Intervin cu întrebări , comentarii, aprecieri după fiecare prezentare Formulează concluzii privind importanța și interdependența celor două subiecte: <i>Legea</i> = act juridic normativ elaborat de puterea legislativă ,care reglementează cele mai importante relații sociale <i>Democrația</i> = formă de organizare politică a societății în care puterea este exercitată de masele largi ale poporului. Ascultă cazul prezentat și dezbate implicațiile sale asupra vieții sociale din perspectiva aspectelor studiate legate de lege și democrație Enunță câteva cauze și soluții pentru un asemenea caz Dau exemple și de alte cazuri cunoscute de ei de încălcare dar și de respectare a legii și valorilor democrației	turul galeriei frontal dezbateră flip-chart, postere dezbateră frontal expunere frontal studiul de caz frontal conversația euristică frontal
	O4	Menționează că în orice societate se		
	O5	întâmplă ca legile, normele drepturile		
	O6	oamenilor să fie încălcate Propune spre analiză un caz mediatizat în țara noastră :” La o inspecție inopinată a Comisiei pentru Protecția Minorilor la o casă de copii din Bacău , s-a constatat că majoritatea copiilor instituționalizați de peste 7 ani erau trimiși la cerșit de către personalul centrului pentru a-și asigura hrana zilnică. Fondurile alocate erau astfel înșușite în mod ilegal de supraveghetori” Solicită elevilor să relateze și alte cazuri cunoscute de ei ilustrând respectarea sau nerespectarea legilor și a drepturilor oamenilor		

Metodele, procedeele, formele de organizare și materialele didactice variate integrate în strategia educațională oferă un suport informațional și motivațional activizând elevii și exersându-le diferite tipuri de abilități. Finalul strategiei oferă elevilor posibilitatea de a-și exprima opiniile într-o formă scrisă – eseul liber – și apoi de a fi apreciate de colegi, dirigintele și elevii având astfel un feed-back relevant despre efectele cognitive și socio-afective, atitudinale ale activității desfășurate.

Concluzii, aprecieri, recomandări pentru studiul individual 10 min.	O2	Solicită elevilor să redacteze un „eseu de 5 minute” prin care să illustreze importanța legii și a democrației pentru societate în general și pentru sine în particular Se citesc câteva eseuri și se fac aprecieri evaluative pornind de la următoarele criterii: respectarea temei eseului surprinzerea aspectelor relevante pentru tema discutată corelarea planului social cu cel personal originalitate în exprimare încadrarea în timp Se fac recomandări pentru continuarea studiului individual	Realizează sarcina de lucru valorificând conținuturile dobândite pe parcursul derulării lecției Prezentare individuală și apreciere reciprocă în baza criteriilor enunțate și afișate pe flip-chart Notează recomandările făcute de profesor	eseul liber individual expunere conversație frontal flip-chart conversație frontal
	O3			
	O5			
	O6			

Sarcini de lucru:

- Regândeți proiectul din perspectiva strategiilor centrate pe elev.*
- Păstrând contextul și obiectivele lecției schimbați modul de realizare prin conceperea altor strategii educaționale centrate pe elev.*

Anexa 1

Fișă de lucru

Completați rebusul de mai jos:

Valoarea cea mai de preț pentru care luptă orice individ sau popor este.....

Forma de organizare și de guvernare în țara noastră este

În orice societate civilizată există norme și ce trebuie respectate.

De asemenea în orice societate democratică oamenii au și..... ce trebuie respectate.

Aplicația nr.15

Liceu teoretic

Context: Clasa a XI-a

Anei ei îi place foarte mult fizica și are rezultate bune. A participat la olimpiade, la care a obținut premii. Ea a decis să dea admitere la facultatea de fizică, dar părinții nu o lasă, motivând că nu are prea multe perspective după absolvire. Eleva îi solicită sprijin profesorului de fizică pentru a o susține în alegerea ei.

Sarcini de lucru:

- 1. Cum ați proceda dacă ați fi profesorul de fizică al Anei?*
- 2. Cine v-a influențat în opțiunea academică personală?*
- 3. Performanțele la o disciplină sunt importante în alegerea unei profesii?*

Aplicația nr. 16

Școala generală

Context: Clasa a V-a, activitate nonformală, excursie la Sinaia

Elevii clasei a V-a pleacă în excursie la Sinaia, la sfârșit de săptămână. Pe traseu vizitează:

- Muzeul Ceasurilor din Ploiești
- Muzeul Cinegetic de la Posada.

În muzee, unii elevi nu sunt atenți la prezentările și explicațiile muzeografilor/curatorilor.

Doamna dirigintă este nevoită să intervină foarte des pentru a determina elevii să adopte un comportament adecvat scopului vizitării acestor muzee.

Sarcini de lucru:

- 1. Care credeți că sunt cauzele neatenției și agitației elevilor?*
- 2. Dacă ați fi dirigintele acestei clase, cum ați motiva elevii să fie atenți ?*
- 3. Propuneți strategii de evaluare ale acestei activități, folosind metode centrate pe elev.*

Aplicația nr. 17

Palatul Copiilor

Context: Cerc de pictură, grupă de începători, semestrul al II-lea

De-a lungul a trei ateliere de lucru (activități), Cornel, un băiețel în clasa a III-a, rămâne mereu cu desenul neterminat. Explicația profesorului este că nu poate ține pasul cu ceilalți copii pentru că se concentrează prea mult asupra detaliilor și se blochează. Sugestia sa a fost ca băiețelul să fie transferat la un alt cerc.

Sarcini de lucru:

- 1. Având în vedere că la cercurile organizate în palatele și cluburile copiilor, elevii vin din plăcere, din pasiune: Argumentați pro și contra decizia profesorului.*
- 2. Care ar fi fost prima etapă în soluționarea problemei lui Cornel?*
- 3. Ce strategie centrată pe elev ați utiliza în scopul tratării diferențiate?*
- 4. Cum valorificați specificul activităților non-formale, în scopul cunoașterii și valorizării personalității copilului?*

Aplicația nr. 18

Clubul Copiilor

Context: Cerc: Teatru de păpuși, grupă de începători, finalul anului școlar

Marcel și Andrei (elevi în clasa a II-a) vor să interpreteze numai rolul unor personaje negative. Dialogurile lor sunt cu mult mai relevante și mai expresive decât cele ale colegilor care se identifică

cu eroi pozitivi, datorită registrului paraverbal pe care îl utilizează cu mare ușurință.

Comentariul profesorului coordonator: Nu încerc să le schimb opțiunea! Interpretează excepțional! Nici nu cred că li s-ar putea potrivi roluri pozitive!

Sarcini de lucru:

- 1. Considerați că opțiunea profesorului este bună? În funcție de răspuns, argumentați pro sau contra.*
- 2. Cum ați valoriza potențialul celor doi băieți?*
- 3. Ce finalități ar avea un astfel de cerc pentru dezvoltarea personală a elevilor?*

Aplicația nr.19

Școala generală

Context: Tabără, **organizatori:** ISJ, **perioada:** 15.08-22.08, **locul:** Băișoara, jud. Cluj

Scop: petrecerea timpului liber al copiilor prin activități distractive cu caracter instructiv-educativ

Obiective:

- Participarea activă a elevilor la activitățile proiectate;
- Stimularea creativității copiilor prin activitățile propuse;
- Participarea copiilor la activitățile de grup/echipă.

Participanți: copii cu vârsta 10-14 ani

Resurse umane: instructori/animatori pentru atelierele de lucru

Sarcini de lucru:

1. Creați un program de tabără astfel încât să asigurați participarea și motivarea tuturor la activitățile proiectate
2. Comparați proiectul realizat cu exemplul de mai jos

Desfășurarea activității:

Pe durata excursiei beneficiem de următorul program:

- activități sportiv-recreative: drumeții, excursii, jocuri sportive
- ateliere de lucru: pictură, dans, muzică

Pentru buna desfășurare a activității, la nivelul taberei funcționează *consiliile de grupă*, în cadrul cărora fiecare copil are o responsabilitate. Fiecare grupă va desemna un responsabil/delegat care va face parte din *consiliul taberei*.

La prima întâlnire a consiliului taberei se va stabili *Regulamentul taberei*, pe baza propunerilor făcute de reprezentanții consiliilor de grupă.

În tabără va fi amplasat *Panoul taberei* care cuprinde:

* Programul zilnic
variantă

ORA	ACTIVITATEA
7.30	Deșteptare
7.45-8.00	Exerciții sportive: alergare, dans aerobic
8.00-9.00	Mic dejun
9.00-11.00	Ateliere
11.00-13.00	Program la alegere pe grupă/echipă

13.00-14.30	Dejun
14.30-16.00	Odihnă
16.00-17.30	Ateliere
17.30-19.00	Program la alegere pe grupă/echipă
19.00-20.00	Cina
20.00-21.30	Program interactiv de seară
21.30-22.00	Consiliu de tabără
22.00-22.30	Reuniune instructori – bilanțul zilei, organizare

* Dreptul tău:

Aprecieri	Critici	Propuneri

Această secțiune a panoului va fi completată zilnic de către participanții la tabără și, în fiecare seară, în cadrul consiliului de tabără, vor fi discutate aprecierile, criticile și propunerile copiilor.

Consiliul de tabără va organiza activități ca:

- foc de tabără;
- seară de dans ;
- carnaval;
- expoziție de desene;
- premiera copiilor/grupelor/echipelor câștigătoare la diferite concursuri.

Evaluare:

La sfârșitul sejurului, li se va cere elevilor să completeze o pânză de păianjen



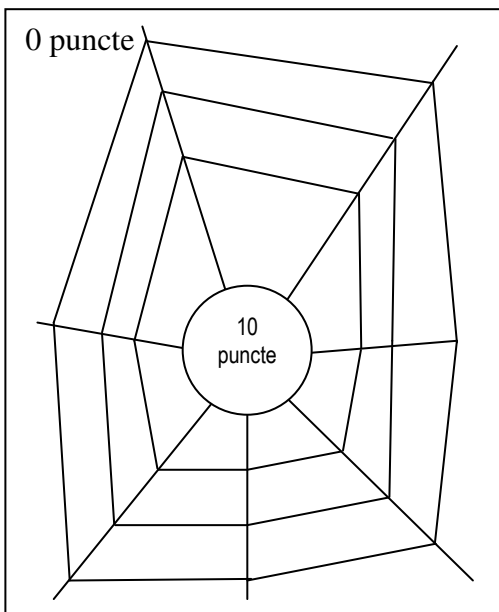
distracție



masă



cazare



Sarcini de lucru:
Construiți și alte strategii de evaluare pentru activitatea non-formală exemplificată.

Aplicația nr.20

Liceu și școala generală

Context: Excursii școlare

Excursiile școlare sunt activități cu pronunțat caracter educativ. Profesorul/dirigintele, în calitate de organizator ține cont de preocupările, interesele și opțiunile elevilor.

Făcând parte din educația non-formală, acest tip de activități oferă profesorului/dirigintelui posibilitatea să-și cunoască mai bine elevii, având oportunitatea de a interacționa cu ei și din altă perspectivă decât cea de profesor/diriginte – elevi.

Excursiile școlare pot fi propuse de către un profesor/diriginte și în acest caz, vor fi anunțați elevii de organizarea acestei excursii. Se vor înscrie elevii care sunt interesați de traseul excursiei, de obiectivele care vor fi vizitate și de programul/activitățile propuse.

Dacă, de exemplu, un profesor de istorie propune o excursie, poate face un astfel de anunț:

**„ În luna aprilie va avea loc o excursie de 2 zile pe traseul:
BUCUREȘTI – TÂRGOVIȘTE - CÂMPULUNG MUSCEL –
CURTEA DE ARGEȘ.**

Prețul excursiei este de 120 lei (transport, cazare, 2 mese).

**Se vor vizita cetățile de scaun și capitalele Țării
Românești.**

**Cazarea se va face la Motelul X din Câmpulung, unde se
vor servi cina și micul dejun.**

**Cei interesați se vor adresa dlui prof. Până în data de
15 martie.”**

După ce elevii se vor înscrie pentru excursie, profesorul va întocmi documentele necesare:

- planul excursiei;
- tabelul cu elevii participanți;
- avizul cabinetului medical;
- avizul unității de învățământ și al Inspectoratului Școlar Județean;
- procesul-verbal de prelucrare a normelor de protecție.

În timp util, elevilor le vor fi anunțate ziua/ora plecării și ziua/ora sosirii.

Dacă, la nivelul unei clase profesorul diriginte va organiza o excursie semestrială cu elevii, va anunța acest lucru la o oră de consiliere și orientare, încă de la începutul semestrului și împreună cu elevii va stabili:

- traseul;
- obiectivele ce vor fi vizitate;
- activitățile ce vor fi organizate.

Sarcini de lucru:

1. Propuneți un plan de excursie folosind următoarea structură:

Clasa:

Data și durata excursiei:

Obiective:

Itinerar:

2. Cum se poate evalua o astfel de activitate nonformală?

Lucrare realizată și tipărită în 4000 exemplare,
cu sprijinul financiar al Reprezentanței UNICEF în România,
cu fonduri oferite cu generozitate de
Comitetul Național German pentru UNICEF.

ISBN (10) 973-7871-55-5; (13) 978-973-7871-55-8