*FUNDAMENTELE PEDAGOGIEI. TEORIA SI METODOLOGIA CURRICULUMULUI*

*1.EDUCATIA:*

*-delimitari conceptuale*

*-caracteristicilie educatiei*

*-structura educatiei*

*-formele educatiei*

*-functiile educatiei*

*-extensiunea educatiei*

*2. EducaBilitatea. Factorii devenirii personalităţii umane*

*3.FINALITATILE EDUCATIEI:*

*-ideal educational*

*-scopuri educationale*

*-obiective educationale*

*4.EDUCATIA PERMANENTA. AUTOEDUCATIA*

*5.EDUCATIA INTELECTUALA*

*6.EDUCATIA MORALA*

*7.EDUCATIA PROFESIONALA*

*8.EDUCATIA ESTETICA*

*9.EDUCATIA FIZICA*

*10.NOILE EDUCATII*

*11.TEORIA SI METODOLOGIA CURRICULUMULUI:*

*-definire si caracterizare*

*-clasificare*

*-perspectiva istorica*

*-documentele curriculare*

*EDUCAȚIA*

1. *Delimitări conceptuale*

Educaţie - din latină: educo - educare;

* din franceză: education.

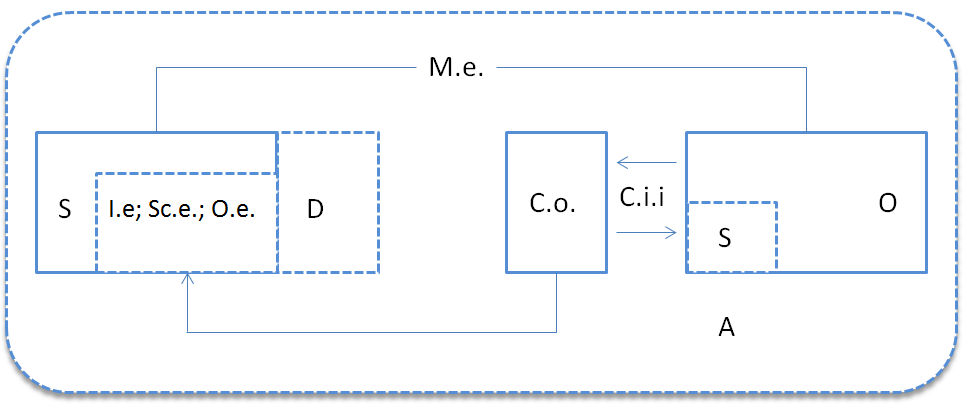
Educaţia este activitatea de disciplinare, cultivare, civilizare şi moralizare a omului, iar scopul educaţiei, este de a dezvolta în individ toată perfecţiunea de care este susceptibil (Stan, 2001).

Educaţia este o activitate socială complexă care se realizează printr-un lanţ nesfârşit de acţiuni exercitate în mod conştient, sistematic şi organizat, în fiecare moment un subiect - individual sau colectiv - acţionând asupra unui obiect - individual sau colectiv - în vederea transformării acestuia din urmă într-o personalitate activă şi creatoare, corespunzător condiţiilor istorico - sociale prezente şi de perspectivă (Nicola, 1980).

Perspective de înţelegere (Cerghit, 1980):

* educaţia ca proces (transformarea pozitivă a fiinţei umane);
* educaţia ca acţiune de conducere (dirijarea educaţiei individului);
* educaţia ca acţiune socială (se desfăşoară pe baza unui proiect social);
* educaţia ca ansamblu de influenţe (acţiuni sistematice sau neorganizate care contribuie la formarea unui om).

1. *Structura educației*



S = subiect (agentul acţiunii)

O = obiect (receptorul educaţiei)

S = subiectivitatea obiectului

D = dispozitivul pedagogic (mijloace educaţionale)

M.e = mesajul educaţional

A = ambianta educativă

I.e, Sc.e, O.e = idealul, scopurile şi obiectivele educative

C.o = comportament obiectivat (efectele acţiunii educative)

C.i.e = conexiunea inversă externă (modul în care a fost asimilat mesajul)

C.i.i = conexiunea internă (autocontrolul propriei dezvoltări)

C.s = context social ( condiţii materiale şi sociale)

1. *Caracteristicile educației*

* Caracterul intenționat / tehnologic - educația se desfășoară în mod conștient
* Caracterul systematic și organizat al educației;
* Caracterul specific uman;
* Caracterul necesar și permanent;
* Caracterul social istoric;
* Caracterul universal și national;
* Caracterul conștient;
* Caracterul prospective (Cucoș,1999, Crețu,1999)

1. *Funcțiile educației*
2. Funcția de selectare,prelucrare și transmitere a informațiilor de la societate la individ:

* Selectarea – informația aleasă este analizată din punct de vedere al importanței și consistenței științifice;
* Prelucrarea – adecvarea informației la nivelul de înțelegere al subiectului căruia i se adresează;
* Transmiterea – utilizarea unor tehnici și procedee specifice de vehiculare a conținutului informațional (stan,2001, Nicola,1994);

1. Funcția de dezvoltare a potențialului biopsihic al omului:

* Finalități – modificări pozitive și de durată în plan: cognitiv,afectiv-motivațional, comportamental (Stan, 2001, Nicola,1994).

1. Funcția de asigurare a inserției sociale active a subiectului uman:

* Relevă dimensiunea socio – economică a educatiei, necesitatea de a pregăti indivizii pentru o integrare socială și profesionala optimă(Stan,2001, Nicola,1994).

*EducaBilitatea. Factorii devenirii personalităţii umane*

1. *DELIMITĂRI CONCEPTUALE*

Educabilitate = potenţialul de formare umană sub influenţa factorilor de mediu sau educaţionali (Jinga, Istrate, 1998).

1. *INTERACŢIUNEA FACTORILOR DEVENIRII PERSONALITĂŢII*

EDUCAȚIE

HOMEORHESIS EPIGENETIC

EREDITATE MEDIU

1. *Ereditatea:*

Sunt structurate trei categorii de "caractere" în zestrea umană cu care copilul vine pe lume: (Jinga, Istrate, 1998)

• Genotipul general

- conţine elemente "preformate", comune întregii specii şi care se transmit pe cale genetică (ex: conformaţia corporală, bipedismul, caracteristici anatomo – fiziologice);

• Genotipul individual

* conţine elemente de variabilitate intra – specifică; nu s-au născut niciodată doi indivizi umani identici (culoarea ochilor, a părului, timbrul vocal, etc);
* sunt elemente care diferenţiază infinit indivizii între ei, în ciuda caracteristicilor comune ca specie;

• Potenţialul de formare

* este preponderent de natură psihică;
* există un potenţial general, dar şi grade de diferenţiere a acestui potenţial:
* preformat (nivelul său de valorificare prin educaţie nu poate depăşi o anumită limită);
* format (valorificarea prin educaţie poate fi mai mult sau mai bine realizată).

1. *Mediul:*

Omul se află sub influenţa mai multor tipuri de mediu:

* Mediul fizico - chimic:

Îl obligă pe om să lupte pentru supravieţuire(transmise pe cale genetică)

* Mediul biotic:
* Mediul socio - uman: Îl obligă pe om să respecte reguli de convieţuire (transmise

prin învăţare şi educaţie).

*Observaţie*: Condiţia umană obligă individdul la formare pe calea educaţiei, ceea ce duce la:

* adaptare şi integrare socială (respectarea regulilor);
* inadaptare socială (nerespectarea regulilor);
* Fenotipul: - interacţiunea dintre mediu şi zestrea genetică a unui individ.

1. *Homeorhesis epigemetic:*

* este mecanismul structural - organic care reglează procesele de creştere şi dezvoltare la nivelul interacţiunilor dintre individ şi mediu;
* stabileşte căile şi limitele dezvoltării.

*Observaţie*: cercetările evidenţiază riscul retardării fizice şi intelectuale în condiţiile de nestimulare suficientă fizică, socială şi educativă.

1. *Educaţia:*

• este un mod de organizare a influenţelor mediului socio – uman asupra individului;

• este un proces conştient şi de aceea nu este posibilă decât la om;

Educaţia poate fi: - spontană

- organizată (realizată prin instituţii specializate, cea mai importantă dintre ele fiind şcoala).

FUNDAMENTELE MAJORE ALE EDUCABILITĂŢII (Antonesei, 2002):

* maturizarea anatomo – fiziologică lentă a fiinţei umane;
* predominanţa conduitelor inteligente şi învăţate asupra celor instinctive;
* rolul esenţial al socioculturalizării în maturizarea biologică şi psihică a persoanei;

*Observaţie:* omul are la dispoziţie pentru propria sa maturizare, între un sfert şi o zecime din durata întregii sale existente.

Educaţia este factor determinant al dezvoltării personalităţii, care valorifică în mod deplin şi corect:

1. raporturile sale cu ereditatea (factor natural) şi cu mediul (factor social);
2. resursele sale de proiectare – realizare – dezvoltare curriculară, în sensul educaţiei permanente şi al autoeducaţiei (Cristea, 2002).

***EDUCAȚIA PERMANENTĂ***

1. *Delimitări conceptuale*

Educația pemanentă poate fi definită drept procesul de perfecționare a dezvoltării personale,sociale si profesionale pe durata intregii vieți a individului (Stanciu, 1999).

1. *Caracterizarea educației permanente*

Condiții care impun educația permanentă (Cucoș,1998 și Stan,2001)

* Revoluția științifică și tehnică care a dus la „explozia” cunoașterii și la perisabilitatea cunoașterii;
* Schimbarea statusului economico – social al multor oameni datorită mutațiilor din viața economică, socială, politică si culturală;
* Schimbări în structura demografică, care indica o creștere a persoanelor în varsta;
* Creșterea timpului liber care poate fi o sursă de progres și bunăstare.

Caracteristicile educației din perspectiva educației permanente:

* *Caracterul continuu* – educația trebuie continuată toată viața,deoarece mediul social,profesional și cultural cunosc un proces evolutiv (Cucoș,1998)
* *Caracterul global* – continuum educațional care privește toate nivelurile și tipurile de educații (Stanciu,1999)
* *Caracterul integral* – urmărește formarea amonioasă și echilibrată a propriei personalități (Stanciu,1999)
* *Caracterul universal și democratic* (Cucoș,1998)

Pregătirea individului pentru educația permanentă se realizează prin:

* Accentuarea valențelor formativ – educative ale învățării;
* Formarea structurilor mentale;
* Formarea deprinderilor de muncă intelectuală;
* Promovarea metodelor activ – participative (Stanciu,1999).

1. *Autoeducația*

Autoeducația este activitatea conștientă și complexă a ființei umane desfășurată în scopul desăvârșirii propriei personalități(Stan,2001).Este o consecință a educației permanente și se formează treptat prin inițierea copiilor asupra metodelor și tehnicilor de munca voluntară, care să le permită dobândirea unor cunoștinte, noi competențe și noi comportamente fără a recurge la sprijinul școlii (Jiga,Istrate, 1998).

Direcțiile de acțiune pentru dezvoltarea capacității de autoeducație sunt (Stan,2001) :

* Dezvoltarea curiozității și instinctului de explorare prin utilizarea unor strategii didactice activ – participative ;
* Dezvoltarea unor strategii și abilități de muncă intelectuală care să conducă la autonomia cognitivă a elevului, dar și la metode și tehnici de :
* Informare,documentare și stocare a informațiilor;
* Învățare;
* Cercetare, experimentare și dezvoltare a cunoașterii;
* Activitate (Jiga, 1998).
* Cultivarea independenței și intereselor elevilor;
* Educarea voinței elevilor și a capacității lor de a depune efort constant;
* Cultivarea capacității de autoevaluare și reflecție personală a elevului.

Metode și procedee de autoeducație (Comănescu, 1996):

* Autopersuasiunea;
* Exemplul;
* Autostimularea.

*TEHNICI DE MUNCĂ INTELECTUALĂ*

*Învaţă să înveţi!*

1. Pianifică-ţi studiul în mod riguros!
2. Nu începe să studiezi fără să evaluezi timpul disponibil!
3. Nu începe să studiezi fără să inventariezi materia şi dificultăţile acesteia!
4. Fă-ţi un calendar de studiu raportând materia de învăţat la timpul disponibil în funcţie de dificultăţile acesteia!
5. Asigură-ţi un timp de rezervă!
6. Organizează-ţi ştiinţific studiul!
7. Fă-ţi un plan de studiu!

* stabileşte-ţi obiectivele clare;
* analizează resursele necesare;
* creează condiţii potrivite de studiu;
* alege mijloace de studiu.

1. Verifică dacă ai realizat ce ţi-ai propus!
2. Studiază efectiv!
3. Respectă cu tenacitate calendarul şi planul de studiu!
4. Învaţă să aplici tehnicile ştiinţifice de muncă intelectuală!

Tehnici de muncă intelectuală:

* respectă legile, regulile şi condiţiile de bază ale învăţării eficiente;
* învaţă să citeşti ştiinţific şi eficient;
* învaţă să faci adnotări;
* învaţă să iei notiţe;
* învaţă să întocmeşti fişe de lectură.

1. Valorifică eficient rezultatele studiului!
2. Învaţă să realizezi compuneri şi lucrări scrise!
3. Învaţă să pregăteşti corect şi să susţii corespunzător examene! (Jinga, Negruţ)

*FINALITĂŢILE EDUCAŢIEI*

1. *Delimitări conceptuale*

Finalităţile educaţiei trebuie să potenţeze maximal forţele latente ale fiinţei umane şi să se adecveze unor realităţi bine circumscrise din punct de vedere istoric, social şi cultural. În funcţie de gradul de generalitate, finalităţile educaţiei se exprimă prin:

1. Idealul educaţional
2. Scopurile educaţiei
3. Obiectivele educaţionale

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Finalităţile educaţiei | Conţinutul finalităţii | Nivelul la care se referă |
| Idealul educational | Exprimă cerinţele şi aspiraţiile într-o anumită etapă istorică, sub forma modelului de peersonalitate deziderabilă. | Sistemul educativ în ansamblul său. |
| Scopurile educaţiei | Reprezintă anticiparea mentală şi finalitatea acţiunii de formare a omului. Sunt multiple, diverse şi se realiză prin intermediul obiectivelor. | Politica şi planificare educaţiei. |
| Obiectivele educaţionale | Sunt enunţuri cu caracter anticipativ, care descriu o intenţie pedagogică, un rezultat aşteptat la finalul procesului de instruire, concretizat într-o schimbare la nivelul personalităţii educaţilor. | Niveluri de şcolarizare;  Tipuri şi profile de pregătire şcolară şi profesională;  Laturi/dimensiuni ale educaţiei;  Disciplină de învăţământ;  Lecţii şi secvenţe de lecţii (obiective operaţionale). |

Ierarhia finalităţilor educaţiei (după Creţu, 1999, Nicola, 1994, Ciot 2002).

1. Idealul educativ

* Exprimă, în esența sa modelul sau tipul de personalitate solictat de condițiile sociale ale unei etape istorice și pe care educația este chemată să-i formeze în procesul desfășurării ei (Staciu,1999,Stan,2001);
* Este rezultatul unui proces de raționalizare, generalizare a unor fenomene sociale, psihologice și pedagogice, specifice unei etape istorice, proces în urma căreia se proiectează apoi trăsăturile fundamentale ale omului pe care educația urmează să-l formeze.

Idealul educațional al școlii românești constă în dezvoltarea liberă,integrală și armonioasa a individualității umane, în formarea personalității autonome și creatoare (Legea învățământului – 1995,Crețu, 1999).

Idealul educațional se caracterizează prin următoarele trei dimensiuni:

1. Dimensiunea socială – vizează tendința generală de dezvoltare a acelei societăți și care va anticipa unele stări posibile.
2. Dimensiunea psihologică – se referă la tipul de personalitate pe care societatea îl solicită;
3. Dimensiunea pedagogică - posibilitățile efective de care dispune acțiunea educațională pentru a transpune în practică idealul respectiv (Stan,2001).

Idealul educativ realizează joncțiunea între ceea ce este și ceea ce trebuie să devină omul prin procesul educativ. Valoarea pedagogică a oricărui ideal educativ depinde de echilibrul pe care reușește să-l stabilească între posibilitate și realitate (Stanciu, 1999).

Nivelurile de la care se pornește în fixarea unui ideal (Nicolescu, 1995):

* Determinarea socială;
* Modelul dezvoltării ideale a personalității;
* Valorile fundamentale ale lumii contemporane (democrație, umanism);
* Tradițiile culturale, valorile naționale întemeiate istoric.

Nucleul Idealului educaţional este constituit din vocaţie şi creativitate, astfel că fiecare individ se va valoriza Ia maximum.

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Componenta antropologică | | | | | | |
| Finalități microstructurale de ordin: | | | | | | |
| Intelectual | Moral | Profesional | Religios | Estetic | Fizic | „ Noile educații” |

|  |
| --- |
| Componenta acțională |
| Pregătirea individului pentru diferite roluri sociale |

Nucleul idealului

Vocația

Creativitatea

Idealul educativ şi personalitatea umană (după Stanciu, 1999)

1. Scopurile educative

* reprezintă finalităţi educaţionale cu nivel mediu de generalitate care se realizezază în intervale medii de timp;
* sunt anticipări mentale ale diverselor acţiuni de formare a personalităţii umane şi se referă la rezultate ce urmează să se obţină în cadrul unui şir de acţiuni educaţionale (Stan, 2001).

Relaţia scop-ideal educaţional – între ele trebuie să se stbilească o relație de continuitate şi adecvare; scopurile trebuie să detalieze conţinutul idealului educaţional (Cucoş, 1999).

Geissler identifică patru perechi de scopuri:

1. scopuri materiale - asimilare de informaţii dintr-o perspectivă sistemica;
2. scopuri formale - vizează modelarea aptitudinilor şi cultivarea personalităţii;
3. scopuri de conţinut - orintează educaţia spre conţinuturi dinainte ştiute, definibile, identificabile;
4. scopuri comportamentale - urmăreşte formarea şi interiorizarea unor acțiuni şi deprinderi;
5. scopuri utilitare - vizează formarea unor deprinderi cerute imediat de activitatea practică;
6. scopuri nepragmatice - vizează formarea unor conduite fără o finalitate practică imediată;
7. scopuri specifice disciplinelor - caracteristice fiecarei materii;
8. scopuri supradisciplinare - constante, urmărite la toate disciplinele.
9. Obiectivele educaţionale

Trecerea de la ideal educaţional la scopuri educaţionale şi de acestea la obiective poartă numele de derivare.

Obiectivele educaţionale:

* enunţuri cu caracter intenţional care anticipează o modificare în personalitatea educatului, ca urmare a implicării al acestuia într-o activitate instructiv-educativă (Stanciu, 1999).
* se deduc din scopurile educaţiei şi poartă pecetea idealului educativ existent la un moment dat.

Funcţiile obiectivelor:

* funcţia de orientare axiologică a procesului de învăţământ (orientează după un sistem de valori);
* funcţia de anticipare a rezultatelor şcolare;
* funcţia evaluativă;
* funcţia de reglare a procesului de învăţământ.

Clasificarea obiectivelor educaţionale:

Obiective generale - cu ajutorul lor se precizeză finalităţile sistemului şi ale diferitelor sale subsisteme, domeniile şi tipurile de schimbări preconizate pentru întreaga durată a studiilor, cu participarea tuturor cadrelor didactice.

Obiective intermediare/specifice - constituie o punte între obiective generale şi cele concrete (operaţionale); sunt specifice fiecărei discipline de învăţământ.

Obiective cadru - obiective cu un grad mai mare de generalilate şi complexitate, centrate pe formarea unor capacităţi şi atitudini specifice unei discipline de învăţământ unui ciclu şcolar.

Obiective de referință - sunt obiective ale activității de predare – învățare la sfârșitul fiecărui an de studiu și urmăresc progresul în formarea de competențe și însușirea cunoștințelor de la un an de studiu la altul (Stanciu, 1999).

Obiective concrete / operaționale – au caracter concret și sunt realizate în diferite situații de învățare; sarcina operaționalizării obiectivelor revine fiecărui cadru didactic.

– exprimă comportamente observabile și măsurabile care trebuie să fie atinse de către cei care se educă, la sfârșitul unei activități instructiv – educative .

***EDUCAŢIA INTELECTUALĂ***

1. CONCEPTUL SI IMPORTANTA EDUCAŢIEI INTELECTUALE

EDUCAŢIA INTELECTUALA:

* prin intermediul valorilor ştiinţifice si umaniste pe care le prelucrează, selectează si transmite sub forma de cunoştinţe, deprinderi si priceperi, contribuie la:
* formarea si dezvoltarea personalităţii
* perfecţionarea capacităţii intelectuale, funcţiilor cognitive si instrumentale, schemelor asimilatorii, structurilor operatorii
* dezvoltarea structurilor motivationale, care declanşează, orientează si întreţin activitatea celui care se educa.

OBIECTUL EDUCAŢIEI INTELECTUALE:

* comportamentul intelectual; acesta are o dubla condiţionare:
* biogenetica (genotipul intelectual)
* psihoculturala (fenotipul intelectual)

ASPECTELE CONSTITUTIVE ALE EDUCAŢIEI INTELECTUALE:

* invatarea citit-scrisului
* asimilarea noţiunilor ştiinţifice
* dezvoltarea capacităţilor metodologice ale reuşitei şcolare
* dezvoltarea capacităţilor de cunoaştere si creativitate culturală

1. DEZIDERATELE EDUCAŢIEI INTELECTUALE:

Acestea privesc transformările calitative ale intelectului uman:

* capacităţi de cunoaştere / creativitate / autonomie intelectuala
* asimilarea unui sistem de cunoştinţe fundamentale si a deprinderilor specifice unor domenii de cunoaştere
* dezvoltarea capacităţii cognitive
* dezvoltarea resurselor afectiv-motivationale ale invatarii
* cultivarea unui stil de munca intelectual
* dezvoltarea creativităţii

SCOPURILE EDUCAŢIEI INTELECTUALE:

* exersarea capacităţii psihice generale si specifice diferitelor conţinuturi ale ştiinţei;
* cunoaşterea si înţelegerea terminologiei stintifice si de utilizare a unor instrumente si proceduri practice, care apatin unor domenii;
* dezvoltarea capacităţii de rezolvare de problema;
* stimulară curiozităţii si imaginaţiei, tenacităţii si increderii in forţele proprii, a spiritului critic si de obiectivitate.

Aceste scopuri exprima diverse tendinţe, in funcţie de specificul fiecărei discipline de invatamant

1. METODOLOGIA EDUCAȚIEI INTELECTUALE

Componente:

* Experiența personală de cunoaștere a copilului și adolescentului;
* Instruirea ocazională;
* Instruirea școlară sistematică;
* Instruirea complementară;
* Autoinstruirea.

1. CONȚINUTUL EDUCAȚIEI INTELECTUALE
2. Asimilarea unui sistem de cunoștințe fundamentale și a deprinderilor specifice unor domenii de cunoaștere.

Obiectivul principal al școlii: - însușirea unui sistem de metode de lucru și de investigații, astfel încât cel care se educa să fie capabil de continuarea efortului de instruire/autoinstruire, de adaptare la cerințele societății.

*Se au în vedere 3 operații:*

* Selectarea valorilor:
* Care sunt în concordanță cu idealul educațional;
* Care facilitează formarea creativă și vocațională a personalității;
* Realizarea unui echilibru între cunoștinte (realiste, umaniste, teoretice, practice, fundamentale, aplicative, de specialitate);
* Realizarea unei viziuni de interdisciplinare;
* Rapostarea informării la procesul învățării;
* Calitatea informației;
* Prelucrarea valorilor / transmiterea valorilor;
* Respectarea particularităților de vârstă și individuale ale elevilor;
* Utilizarea unui limbaj specific fiecărei discipline de învățământ;

1. *Dezvoltarea capcităților cognitive:*

* *Capacitatea de cunoaștere* – dezvoltarea proceselor intelectuale este permisă asimilării valorilor dar și produs al învățării;
* *Capacitatea de observare* – oferă celor care se educă prilejul de observare, de antrenare a simțurilor lor;
* *Gândirea* – cea mai importantă capacitate cognitivă; cu ajutorul ei, cei care se educă ordonează faptele dobândite prin observare și păstrate în reprezentări, le generalizează, ajungînd la stabilirea noțiunilor, legilor, teoremelor, regulilor, etc.
* *Memoria* – cu ajutorul ei, cei care se ducă memorează trinic faptele și generalizările și le reactualizează la nevoie;
* *Imaginația* – e o conditie a stimulării și educării creativității.

1. *Dezvoltarea resurselor afectiv – motivaționale:*

* Interesul cognitiv – Trebuința de cunoaștere;

– Stârnirea curiozității pentru fenomene noi.

* Sentimentele intelectuale – emoțiile pozitive pot determina atașarea fată de studiu și mobilizarea forțelor de cunoaștere.

1. *Cultivarea unui stil de muncă intelectual:*

* Stilul învățării școlare:
* Se referă la priceperea și deprinderea de a învăța și a aplica cunoștintele asimilare
* Presupune: - igiena muncii intelectuale (relația somn – odihna – alimentatie )
* Organizarea învățării (metode de învățare)
* Stilul pozitiv de învățare vizează:
* Analiza sarcinii de îndeplinit;
* Stabilirea succesiunii operațiilor necesare realizării sarcinii;
* Efectuarea independentă și controlul sarcinii.
* Însușirea metodelor și tehnicilor de unca intelectuală presupune:
* Dobândirea următoarelor competențe
* Informațională – obținea și consemnarea datelor prin tehnici specifice;
* Operatorie – deprinderi și priceperi intelectuale (sistematizare, sintetizare, schematiare a cunoștințelor)
* De comunicare – răspunsuri bine structurate, elaborare de lucrări, etc.
* Formare și dezvoltarea :
* Atitudini pozitive față de studiu;
* Capacitatea de alternare a activității cu odihna.

*e.Educarea / dezvoltarea creativității*

*Creativitatea = desemnează acel nivel al activității umane care concentrază disponibilitățile persoanei/grupului într-un proces care duce la obținerea unui produs original, nou și valoros pentru societate și individ.*

Etapele procesului creativ:

* Prepararea – sesizarea problemei, documentarea, culegerea și interpretarea materialului faptic, formularea iptezei;
* Incubația – căutarea soluției;
* Iluminarea – găsirea soluției;
* Verificarea – elaborarea, revizuirea și definitivarea soluției.

Comportamentul intelectual creativ poate fi stimulat prin:

* Operații de natură logică ( definirea unei probleme și analiza ei, formularea ipotezelor)
* Operații de natura euristică (se bazează pe gândirea divergentă).

**Educaţia morală**

**Educaţia morală** vizează formarea **profilului moral al personalităţii**, prin încorporarea şi punerea în act a valorilor morale ale societăţii, la nivelul *formării conştiinţei morale* şi *a conduitei morale****.*** (C. Cucoş, 2002)

**Morala** reflectă relaţiile ce se stabilesc între oameni, ca subiecţi aflaţi în interacţiune într-un context social delimitat în spaţiu şi timp. Morala are rolul îndrumării/dirijării conduitei, presupunând în acelaşi timp, efortul de conformare la reguli şi îndemnul de a le urma.

**Moralitatea** reprezintă morala pusă în act, aplicaţia practică a acesteia.

**a. Formarea conştiinţei morale**

**- *componentă cognitivă*** (informarea cu privire la cerinţele valorilor, normelor şi regulilor morale, realizată prin *instruire morală*)

- ***componentă afectivă*** (trăirile afective asigură substratul energetic pentru ca aceste cunoştinţe să se exprime în conduită )

- ***componentă voliţională*** (pentru înlăturarea *obstacolelor interne* (interese, dorinţe, intenţii de ordin personal) şi a celor *externe* (atracţii externe care nu sunt în corespondenţă cu cerinţele morale) este necesar un efort de voinţă, acesta susţinând declanşarea actului moral )

- la intersecţia celor trei componente: *cognitivă*, *afectivă* şi *voliţională* se structurează ***convingerile morale****,* considerate **nucleul conştiinţei morale a individului**.

**b. Formarea conduitei morale**

**-** educaţia morală nu se poate rezuma la formarea conştiinţei morale, trecerea la *manifestări concrete* trebuie susţinută de formarea conduitei morale, prin *exersarea sistematică a normelor morale* în activitatea zilnică.

**Componente ale conduitei morale**:

**-** Formarea deprinderilor şi obişnuinţelor morale - proces de durată şi presupune o exersare prin treceri succesive de la uşor la greu, de la simplu la complex

**-** Formarea unor trăsături pozitive de caracter- atitudinea pozitivă a individului faţă de lume, faţă de semeni şi faţă de sine

**-** Capacitatea de a săvârşi mari acte morale – comportament moral superior.

**Metode şi procedee de educaţie morală**:

**-** *Povestirea morală* constă în relatarea unor întâmplări şi fapte reale sau imaginare, cu semnificaţii morale, oferind elevilor prilejul de a desprinde concluzii privind un anumit mod de comportare.

**-** *Explicaţia morală* se realizează cu ajutorul limbajului şi îndeplineşte două funcţii: una informativă şi una stimulativă.

**-** *Convorbirea morală* presupune sublinierea sensurile normelor morale, elevului i se formează capacitatea de apreciere a faptelor morale.

**-** *Exemplul* se bazează pe intuirea sau imaginarea unor modele ce întruchipează fapte şi acţiuni morale.

**-** *Studiul de caz* presupune analiza, discutarea şi comentarea unui caz real ce întruchipează un comportament moral.

**-** *Exerciţiul moral* constă în executarea sistematică şi organizată a unor fapte şi acţiuni, în condiţii relativ identice, cu scopul formării deprinderilor şi obişnuinţelor de comportare morală, al formării trăsăturilor de voinţă şi caracter.

*EDUCAŢIA PROFESIONALĂ*

1. *Delimitări conceptuale*

Educaţia profesională

* constă în "formarea unui orizont cultural si tehnologic cu privire la o anumită profesiune, concomitent cu dezvoltarea unor capacităţi, deprinderi si priceperi necesare exercitării ei" (Nicola, 1994);
* se referă la orice formă de pregătire sau perfecţionare profesională, realizată în școală, societăţi comerciale, întreprinderi (Cretu, 1999).

Educaţia profesionala cuprinde: **-** orientarea şcolară;

* calificarea;
* înzestrarea cu valori etice și de comportament social.

In orice profesie exista 2 componente:

1. una culturală - cu nucleul ei de instruire și experienţa profesională într-un anumit domeniu al muncii;
2. una psihologică - care defineşte comportamentul muncii (calificarea profesională pe fondul capacităţii individuale de învatare, al intereselor si aspiraţiilor speciale) (Calin, 1996).
3. *Dezideratele educaţiei profesionale*
4. Formarea orizontului cultural-profesional;

Orizontul cultural profesional cuprinde:

- ansamblul cunoştinţelor necesare executării unei profesiuni sau unui grup de profesiuni;

- cultura intelectuala, cunoştinţele, deprinderile, priceperile si competentele dobândite in plan intelectual, care asigura omului posibilităţile de adaptare la schimbări in producţie si profesiuni.

1. Formarea unor capacităţi, deprinderi și competente în plan acţional, în vederea desfăşurării unei activităţi productive.  
   În cadrul activităţilor practice, elevii își formează priceperi și deprinderi practice, cum ar fi:

* priceperea de a citi o schiță, un plan, o diagramă;
* priceperea de a demonta un aparat sau o maşina;
* priceperea de a folosi unelete și mstrumente de muncă în vederea efectuării operaţiilor de măsurare, tăiere, de control și verificare în condiţii și situaţii noi.

Capacitatile pe care le are în vedere educaţia profesională sunt:

* gândirea tehnica;
* aptimdinea tehnica;
* capacitatile senzorio-motorii.

1. Dezvoltarea intereselor profesionale:

Interesul - apare si se dezvolta in cadrul activităţii fiind expresia înţelegerii si adeziunii la anumite domenii si forme de activitate;

- este un stimul intern al orientării spre anumite domenii de cunoaştere si de activitate, generând si întreţinând motivaţia necesara. Sensul educaţiei profesionale = este asigurarea competentei profesionale ca rezultanta a cunoştinţelor, deprinderilor si priceperilor a aptitudinilor si atitudinilor (in special fata

de munca), de care individul dispune in vederea mdeplinirii profesiei (Jinga & Istrate, 1998). Acţiunea de profesionalizare se profilează pe doua coordonate (Calin, 1996):

1. a scopurilor și mijloacelor de realizare a acestora:

* instruirea tehnică și tehnologică;
* dezvoltarea și educarea capacităţii de comunicare, creaţie si adaptare profesională;

- dezvoltarea interesului pentru învățarea limbilor străine moderne.

1. existența unor protocoale și convenţii de parteneriat.
2. *Orientarea şcolară și profesională*

Reprezintă un „sistem coerent și dinamic de principii, acţiuni și măsuri prin care un individ sau un grup sunt indrumați să opteze pentru o anumită școală și pentru o anumită profesie, corespunzător aptitudinilor și aspiraţiilor proprii, în scopul dezvoltării personalității și al pregătirii pentru o anumită profesie” (Bontas,1994).

*În procesul orientării sunt implicate 3 categorii de fenomene psihologice aflate în interdependență:*

* *Cele intelectuale:*
* Dezvoltarea aptitudinilor generale și special;
* Calitatea proceselor psihologice de cunoaștere;
* Formarea unui stil individual de muncă;
* Aprofundarea cunoștințelor elevilor despre un anumit domeniu;
* *Cele afectiv – motivaționale:*
* Interese; - Înclinații;
* Aspirații; - Preferințe;
* Năzuințe; - Atitudini;
* Ideal professional;
* *Cele volitiv – caracteriale*

*Orientarea școlară și profesională:*

* *Trebuie să se facă în funcție de individ și de cerințele societății;*
* *Se întemeiază pe 4 direcții de acțiune;*
* *Cunoașterea personalității elevilor;*
* *Educarea elevilor în vederea alegerii studiilor și profesiunii;*
* *Informarea asupra rețelei școlare și a lumii profesiunilor;*
* *Consilierea și îndrumarea elevilor spre diverse profesiuni; (Jinga & Istrare, 1998, Crețu, 1999).*

*Procesul de orientare școlară și profesională implică realizarea concordanței dintre:*

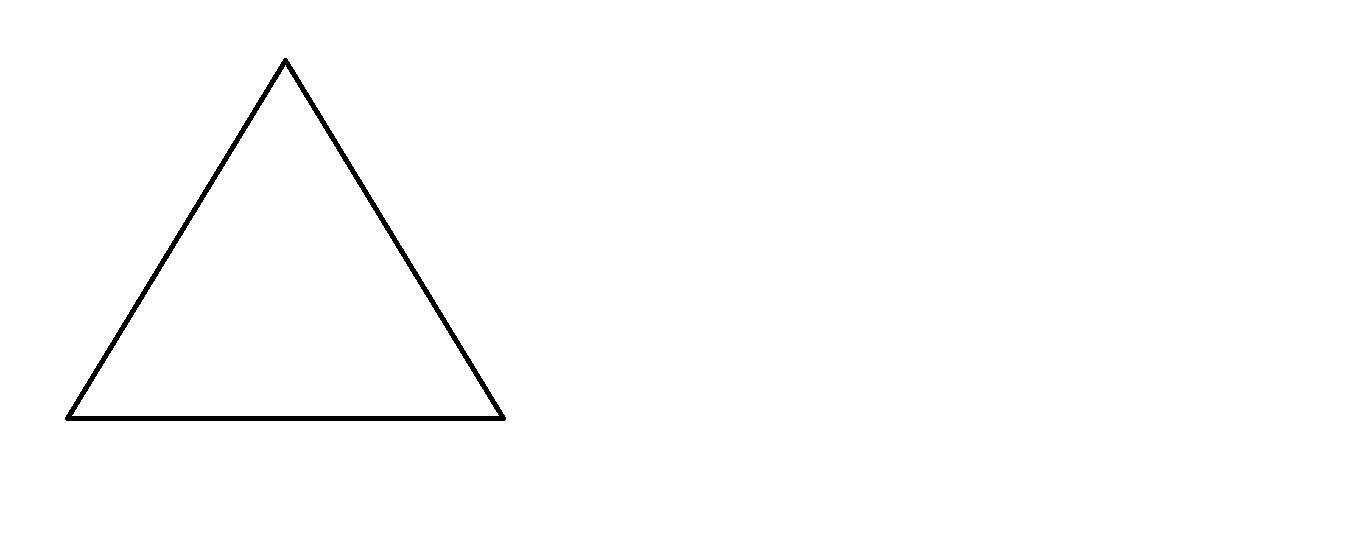
* *Ceea ce vrea elevul – sistemul de aspirații, interese;*
* *Ceea ce poate elevul, cunoștințe, abilități, capacități de care dispune;*
* *Ceea ce trebuie să facă elevul – oferta de muncă și cerințele vieții sociale;*

Ce vrea? , Ce poate? ,

Ce trebuie?

*Trăsături de Cerințele*

*personalitate perofesiunii*

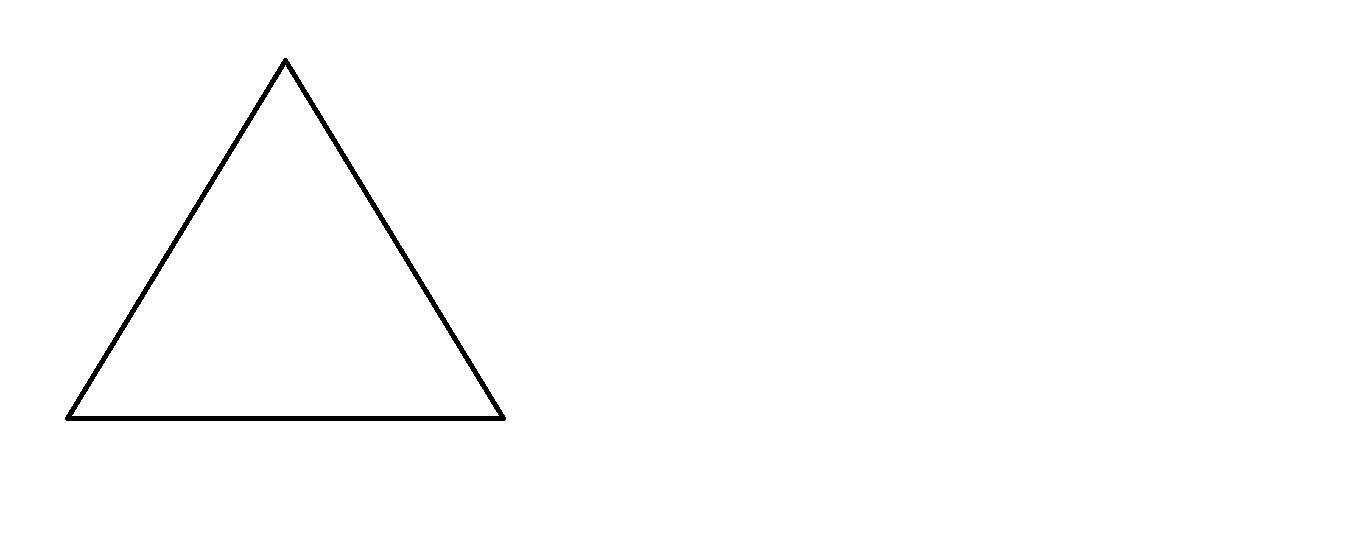


*Condițiile social - economice*

*Parametrii opțiunii școlare și profesionale (după Salade, 1998,Ciot, 2002)*

1. ***Interdependența educației profesionale cu celelalte dimensiuni ale educației:***

* *Educația profesională – Educația intelectuală:*
* Oferă o imagine de ansamblu asupra interdependenței cunoștințelor științifice cu cele tehnologice;
* Facilitează înțelegerea principiilor care stau la baza procesului de producție;
* *Educația profesională – Educația morală:*
* Activitățile practice influențează pozitiv profilul moral;
* Fortificarea spiritului de disciplină, respectul pentru muncă, colegialitate, etc;
* *Eucația profesională – Educația estetică:*
* Produsele muncii oferă elemente estetice;
* *Educația profesională – Educația fizică:*
* Fortificare fizică;
* Dezvoltarea armonioasă a organismului;
* Întreținerea stării de sănătate;
* Formarea unor calități și deprinderi motrice prin antrenarea într-o activitate practică (Nicola, 1994).



*EDUCAŢIA FIZICĂ*

1. *Delimitări conceptuale:*

Educaţia fizică:

* vizează dezvoltarea armonioasă a organismului, întărirea sănătății și cultivarea unor calităţi fizice (Crețu, 1999);
* vizează latura biologică a fiinţei umane, fiind primul "gen de educare" care își exercită influența asupra organismului uman;
* este acţiunea care priveşte toate vârstele umane și răspunde trebuinţelor individuale și sociale, influențând:
* starea de sănătate a organismului uman;
* dezvoltarea normală a acestuia;
* prelungirea duratei vieţii omului.

Sistemul educaţiei fizice si sportive cuprinde (Calin, 1996):

* educaţia fizica si sportiva şcolara;
* educaţia fizica si sportiva militară;
* educaţia fizica si sportiva profilactica si curativa;
* educaţia fizica si sportiva medicala;

1. *Deziteratele educaţiei fizice:*
2. Întărirea sanatății și călirea organismului:

* urmăreşte creşterea normală a copilului, dezvoltarea armonioasă și stimularea marilor funcţii vitale în scopul intaririi rezistenței organismului și al sporirii capacităţii de muncă a elevilor;
* implică: - intarirea sănătații;
* dezvoltarea fizică normală;
* adaptarea organismului la condiţiile concrete ale vieţii.

- are in vedere: - îmbunătăţirea ţinutei corecte a corpului;

* educarea obişnuinţei de a practica sistematic exerciţiile in funcţie de aptitudinile fizice;
* fortificarea si calirea organismului;
* dezvoltarea rezistentei la acţiunile mediului (Jinga & Istrate,1998).

1. *Formarea și dezvoltarea deprinderilor motrice de bază și a calităților fizice a mișcărilor: FORȚA, REZISTENȚA, VITEZA, ÎNDEMÂNAREA.*

* Înarmarea elevilor cu un ansamblu de mișcări și îndemânări necesare în viață, precum și pentru dezvoltarea unui corp sănătos;
* Cultivarea deprinderii și a dragostei pentru gimnastică, sport și alte activități fizice;
* Dobândirea unor calități fizice: forța, rezistența, viteza, îndemânarea (Jinga & Istrate,1998)

1. *Formarea și dezvoltarea unor trăsături de voință și caracter:*

* *Calități moral – volitive:*
* Stăpânirea de sine;
* Punctualitatea;
* Perseverența;
* Curajul;
* *Trăsături de caracter:*
* Cinstea;
* Corectitudinea;
* Modestia (Jinga & Istrate, 1998).

1. *Formarea și dezvoltarea deprinderilor igienico – sanitare:*

* Transmiterea unor cunoștințe noi privind igiena individuală și călirea organismului prin factori naturali : apă, aer, soare;
* Formarea deprinderilor și obișnuințelor igienice necesare efectuării exercițiilor fizice și a sportului;
* Dezvoltarea cunoștințelor privind alimentația științifică și respectarea regulilor de igienă a alimentației;
* Informarea științifică privind organele și funcția de reproducere la om;
* Formarea unei atitudini corecte privind relațiile dintre sexe (Jinga & Istrate, 1998).

1. ***Modalități de realizare a educației fizice:***

*Dimensiunea corporală a educației este realizată prin:*

* Educația fizică din școală – educația mișcării;
* Educaţia psihomotorie realizata prin programul şcolar;
* Activităţi educative: cercuri de gimnastica, inot, sculptura, pictura, drumeţii, excursii, concursuri, competiţii;
* Sportul practicat atat in cadrul şcolar, cat si al educaţiei nonformale sau informale.

1. *Metodele și mijloacele educaţiei fizice și sportive şcolare:*
2. Exerciţiul fizic

* acţiunea corporala efectuata potrivit unor norme de execuţie, in vederea dezvoltării deprinderilor si calităţilor motrice.

Normele efectuării exerciţiului fizic:

* selecţia si gradarea exercitiilor fizice;
* precizia mişcărilor motrice.

Componentele exerciţiului motric:

* mişcarea motrică de forţă, viteză, rezistentă, îndemânare;
* scopul urmărit;
* efortul fizic și psihic solicitat în relaţie cu ritmul general al actului motric;
* tehnica de execuţie;
* rezultatul obţinut în urma executării exerciţiului.

1. Gimnastica:

* gimnastica igienică și ajutătoare - necesară dezvoltării organismului cu efecte asupra sistemului nervos, asupra circulaţiei sângelui și asupra aparatului respirator și a celui digestiv;
* gimnastica sportivă ți de performanță - necesară afirmării aptitudinilor și talentelor sportive (Calin, 1996).

1. Jocul sportiv:

* jocurile sportive cu reguli de mişcare;
* jocurile pentru dezvoltarea deprinderilor motrice de baza;
* jocurile pentru perfecţionarea deprinderilor specifice ramurilor sportive;
* jocurile pentru dezvoltarea unor procese psihice;
* jocurile cu balonul, inotul, tragerile cu arcul, pescuitul, incadru activităţilor sportive şcolare si extrascolare (Calin, 1996).

1. *Sportul pentru persoane cu cerinţe speciale:*

Activitatea motrică adaptată (AM.A) este considerată soluţia integrării copiilor cu C.E.S. Acest concept are la baza 4 domenii:

- *recuperare* - prin kinetoterapie si terapie ocupationala sunt compensate anumite cunoştinţe, priceperi si deprinderi de autointretinere, mobilitate, comunicare, etc.

- *educaţie* - are ca obiectiv dezvoltarea calitatiilor motrice, invatarea mişcării pentru formarea deprinderilor, in scopul profesionalizării si integrării in viata sociala;

- *recreere* - activităţi de recreere in grup si individuale, pentru

persoanele cu C.E.S;

- *sport* - dobândirea unor calităţi motrice si caracteriale.

1. *Cerinţe ale educaţiei fizice:*

* antrenarea elevilor într-un număr raţional de activităţi de educaţie fizică;
* luarea unor măsuri de precauţie și evitarea activităţilor periculoase;
* asigurarea condiţiilor și materialelor necesare;
* îmbinarea raţională a educaţiei fizice și sportului cu învățătura și cu munca;
* îmbinarea raţională a efortului fizic cu odihna, evitând suprasolicitarea.

1. *Interdependenta educaţiei fizice cu celelalte dimensiune ale educaţiei:*

Educaţia fizică - Educaţia intelectuală - Educaţia profesională:

* anumite deprinderi motrice (forța, viteza, rezistența, îndemânare, etc) pot fi transferate și utilizate în cadrul unor activităţi ce solicită exerciţiul fizic;

Educaţia fizică - Educaţia morală:

* practicarea educaţiei fizice și sportului contribuie la dezvoltarea și consolidarea unor trăsături morale, de voinţă și caracter.

Educaţia fizică - Educaţia estetică:

* frumuseţea și armonia exercițiilor facilitează formarea unor calităţi estetice (Nicola, 1994).

**Educaţia estetică**

**Educaţia estetică** este educaţia prin şi pentru *frumos*. *Esteticul*, ca element ce declanşează vibraţia interioară a omului, se întâlneşte atât în *natură*, în *viaţa socială* şi, în mod obligatoriu, în *artă*.

*Educaţia estetică* urmăreşte pregătirea elevului pentru actul de ***valorificare*** (receptare, asimilare) şi cel de ***creare*** a valorilor estetice.

*Educaţia estetică pregăteşte terenul întâlnirii individului cu valoarea. Ea presupune pregătirea individului, sensibilizarea sa pentru receptarea valorilor estetice, înţelegerea acestora şi integrarea lor în sistemul valoric individual*. (C. Cucoş, 2002)

**Obiective** ale *educaţiei estetice*:

a. ***Educarea atitudinii estetice* -** atitudinea estetică se exprimă printr-un ansamblu de reacţii spirituale ale omului faţă de valorile estetice (ale naturii, ale societăţii şi ale artei)

**-** spre deosebire de alte atitudini, atitudinea estetică are la bază satisfacerea unor trebuinţe de ordin spiritual – a se revedea piramida lui Maslow

**Componente** ale atitudinii estetice sunt: *gustul estetic, judecata estetică, idealul estetic, sentimentele şi convingerile estetice.*

**- *Gustul estetic*** reprezintă capacitatea de a reacţiona spontan printr-un sentiment de satisfacţie sau insatisfacţie prin raportare la o un obiect sau fenomen din realitatea înconjurătoare.

**- *Judecata estetică*** constă în aprecierea valorilor estetice pe baza unor criterii de evaluare.

**- *Idealul estetic*** este reprezentat de o sumă de teze, principii şi norme teoretice ca imprimă o anumită direcţie a atitudinii estetice a oamenilor aparţinând unei anumite epoci istorice şi unui anumit context socio - cultural.

**- *Sentimentele estetice*** reprezintă o sumă de trăiri generate de receptarea frumosului din natură, din artă şi din societate.

*-* ***Convingerile estetice*** reprezintă acele idei despre frumos care au devenit mobiluri interne ce orientează preocuparea omului în vederea asimilării şi introducerii frumosului în viaţa sa, în relaţiile sale cu lumea.

b. ***Dezvoltarea aptitudinilor creatoare în diferite domenii***

- Prin educaţia estetică se urmăreşte, pe de o parte, *identificarea* acestora, iar, pe de altă parte, *asigurarea condiţiilor* şi mijloacelor necesre dezvoltării lor.

**Metode şi procedee de educaţie estetică**:

**-** exerciţiul, explicaţia, demonstraţia, conversaţia, modelarea, studiul de caz, observaţia

***Modalităţile de realizare*** a educaţiei estetice pot cuprinde coordonatele educaţiei formale, nonformale sau informale, dat fiind faptul că experienţa estetică a elevului nu se acumulează numai în şcoală. În responsabilitatea profesorului intră integrarea şi corelarea experienţelor estetice ale elevilor, în conformitate cu standardele axiologice

*TEORIA ŞI METODOLOGIA CURRICULUMULUI ÎN CONTEXTUL ŞTIINŢELOR EDUCAŢIEI*

1. *Delimitări conceptuale:*
2. *Accepţiunile conceptului:*

* în sens restrâns: (până la a doua jumătare a secolului al XIX-lea), înţelesul de conţinut al învăţământului, un set de documente şcolare sau universitare care cuprindeau planificarea conţinutului instruirii, un program organizat oficial;
* în sens larg: înţelesul este de concept integrator, viziunea de abordare este una globală şi sistemică asupra acţiunilor educative (Ionescu, 2003, Bocoş,2001).

1. *Teoria si metodologia curriculumului:*

* este parte componentă a pedagogiei care priveşte actul educaţional în toate componentele sale;
* pune accentul pe corelaţia educator – educat, profesor – elev, analizată din perspectiva rolului prioritar acordat finalităţilor care orientează proiectarea cât mai eficientă a conţinuturilor de bază şi a metodologiei corespunzătoare de predare – învăţare – evaluare (Cristea, 2002).

1. *Sursele curriculumului:*

* valorile;
* sistemul educaţional;
* managementul instruirii;
* formarea profesorilor;
* resursele didactice (studiate la fundamentele pedagogiei, teoria educaţiei, teoria instruirii) (după Chiş, 2001);

Surse ale curricumului

Valori

Sistemul educațional

Resurse didactice

Formarea profesorilor

Managementul instruirii

1. *Locul teoriei curriculare în cadrul educației (după Chiș, 2001)*

***Științele educației***

***Teorii ale evaluării***

***Teorii ale instruirii***

***Teoria curriculumului***

***Teoria consilierii***

***Teoria conducerii***

***Teorii ale evaluării***

***Teorii ale evaluării***

1. *Relațiile care definesc curriculumul (Chiș, 2001)*

Mijloace de instruire

Obiective didactice

Rezultatele învățării școlare

Conșinutul predării

Conceptul reprezintă un complex de interdependenţe ce se stabilesc între:

* conţinutul instructiv-educative;
* obiective educaţionale generale, cadru, de referinţă, operaţionale;
* strategii de predare – învăţare, corelate cu acţiunile şi influenţele educative de tip formal, nonformal, informal;
* strategii de evaluare (Bocoş, 2001)

1. *Principii de elaborare a curriculumului*

Teoria curriculumului menţionează următoarele categorii de principii generale de elaborare a curriculumului (Ionescu 2003, Bocos, 2001):

* 1. Principii care privesc curriculum ca un tot unitar:
* elaborarea lui în conformitate cu idealul educaţional al şcolii româneşti: "dezvoltarea libera, integrală şi armonioasă a individualităţii umane, în formarea personalităţii autonome şi creatoare";
* respectarea particularităţilor individuale şi de vârstă ale elevilor;
* respectarea principiilor psihologice ale învăţării;
* descoperirea, stimularea şi valorificarea potenţialului elevilor;
* stimularea şi dezvoltarea gândirii divergente, critice şi creative ale elevilor;
* studierea şi prospectarea dinamicii sociale şi culturale a societăţii şi adecvarea la acestea.

1. Principii care se referă la activitatea de învăţare

* activitatea de învăţare are la bază eforturi intelectuale şi motrice continue şi autodisciplină;
* învăţarea se poate realiza, prin activităţi de grup şi individuale;
* prin activitatea de învăţare se urmăreşte formarea şi dezvoltarea de atitudini, capacităţi, competenţe, cunoştinţe, comportamente, conduite;
* învăţarea trebuie să ţină cont de interesele şi nevoile educaţionale ale elevilor în scopul unei integrări active în viaţa socială.

1. Principii care se referă la activitatea de predare

* să stimuleze şi să susţină motivaţia elevilor pentru învăţare permanentă;
* să se descopere şi să se dezvolte aptitudinile elevilor;
* să se răspundă nevolilor lor educaţionale;
* să propună situaţii de învăţare diverse; în conformitate cu obiectivele instructiv-educaţionale urmărite;
* prin activitatea de predare să se faciliteze formarea de competenţe, atitudini, comportamente, conduite;
* să se ofere elevilor posibilitatea de a realiza transferuri de cunoştinţe şi competenţe intra şi interdisciplinare;
* să se realizeze legătura dintre activităţile instructiv – educative şi viaţa cotidiană. (Ciot, 2003).

FUNDAMENTELE CURRICULUMULUI

1. FUNDAMENTELE ISTORICE ALE CURRICULUMULUI

ETAPE :

1. Secolul al XVII-lea : \* iniţial, noţiunea de curriculum \*s-a impus după desfiinţarea regulilor canonice

Secolul al XlX-lea ale celor şapte arte liberale în secolul al XVII-lea, desemnând selectarea şi ordonarea conţinuturilor de învăţare care se repetă\* (Zenke, Karl, G. ;Horst, Schaube, 2001) \* curriculum = curs oficial, obligatoriu, susţinut într-o şcoală sau universitate.

1. Începutul sec. XX: John Dewey, în lucrarea " The child and the curriculum ", propune o abordare modernă curricuiumului :

* curriculumul trebuie să se bazeze pe cunoaşterea copilului, a intereselor şi a experienţelor sale de învăţare în şcoală, dar şi în afara şcolii;
* Fr. Babitt, în 1918, în lucrarea "The curriculum ", evidenţiază importanţa obiectivelor în raport de care trebuie gândite experienţele de învăţare ale elevului (Creţu,C.)

1. Sfârşitul sec. XX : s-a conturat perspective post modernă asupra curriculumului:
2. etapa elaborării priincipiilor de bază ale  
   curriculumului (1950-1960) ;
3. etapa implementării curriculumului la nivel de  
   politică a educaţiei (1960-1970);
4. etapa conceperii şi realizării curriculumului în  
   strânsă legătură cu ideea de educaţie  
   permanentă, de autoeducaţie şi de valorificare  
   deplină a educabilităţii omului pe tot parcursul  
   vieţii, în orice moment al vieţii

(Cristea,S., 2000)

1. 1950-1970: principiile de bază ale curriculumului:
2. Principiul selectării şi definirii obiectivelor activităţii de învăţare ;
3. Principiul selectării experienţelor de învăţare în raport de obiectivele selecţionate ;
4. Principiul organizării metodice a experienţelor de învăţare ;
5. Principiul evaluării rezultatelor activităţii de învăţare având drept criterii obiectivele selectate şi definite la începutul activităţii de învăţare
6. 1960-1970: nota caracteristică este «tendinţe de implicare a curriculumului în cadrul unui sistem de proiectare realizabil la toate dimensiunile procesului de învăţământ» ( Cristea, S., 2000)
7. după 1970 : tendinţa de abordare a curriculumului în cadrul unui sistem de proiectare şi dezvoltare care angajeajă toate conţinuturile (morale – intelectuale – tehnologice – estetice – fizice) şi formele educaţiei / instruirii (formală/ nonformală/ informală), valorificabile din perspectiva educaţiei permanente.

CONCLUZIE:

Marcând o linie de evoluţie istorică ascendentă, noţiunea de curriculum se afirmă că » un mod de a concepe învăţarea (...), care denumeşte atât ansamblul obiectivelor, al disciplinelor şi al modurilor de învăţare cât şi volumul cunoştinţelor prevăzute pentru o anumită disciplină « (Văideanu,G., 1988).

1. FUNDAMENTELE FILOZOFICE ALE CURRICULUMULUI

Existenţa unei perspective filozofice, în momentul proiectării dar şi al realizării curriculumului, permite educatorului » să coreleze în mod eficient multitudinea variabilelor specifice proceselor de formare a omului « (Cristea,G., 2002)

Fundamentarea curriculumului cere proiectantului, dar şi realizatorului, o viziune globală asupra lucrurilor ce urmează să fie predate-învăţate-evaluate. Această viziune se va regăsi la nivelul:

1. planului de învăţământ;
2. programelor şcolare ;
3. manualelor şcolare;
4. proiectelor elaborate de professor - planificare calendaristică

- planificarea lecţiilor

Fundamentele filozofice ale curriculumului asigură :

* dimensiunea axiologică a educaţiei - este o educaţie care se realizează în perspectiva

valorilor autentice, validate de o anumită practică pedagogică sau socio-culturală;

* dimensiunea logică - de organizare raţională a obiectivelor şi conţinuturilor de bază corespunzătoare acestora ;
* dimensiunea epistemologică - selecţia corectă a cunoştinţelor şi a metodologiilor ştiinţifice aflate la baza conţinuturilor specifice unei programme şcolare;
* dimensiunea etică - asigurarea pe termen mediu şi lung a egalizării reale a şanselor de reuşită ale elevilor, la toate nivelurile procesului de învăţământ. (Cristea,G., 2002)

1. FUNDAMENTELE SOCIOLOGICE ALE CURRICULUMULUI

Fundamentele sociologice ale curriculumului sunt asigurate prin acele \* invariante culturale\* care intervin la nivelul oricărei societăţi, determinând şi influienţând modul de proiectare şi realizare al conţinuturilor educaţiei şi instituirii. Studiile de sociologia educaţiei consideră curriculumul ca fiind resursă fundamentală a şcolilor deschise care trebuie să funcţioneze într-o societate deschisă.

Baza sociologică a curriculumului cuprinde mai multe "subsisteme majore" considerate esenţiale în cadrul oricărei societăţi, care sunt reflectate la nivelul programelor prin intermediul unor vectori care ţin de specificul cultural al educaţiei şi instruirii:

1. politica epocii
2. economia epocii
3. comunicarea epocii
4. raţionalitatea- epocii
5. tehnologia epocii
6. morala epocii
7. credinţele (religiile ) epocii
8. estetica epocii
9. maturizarea socială şi individuală a indivizilor într-o anumită epocă (Ungureanu D 1999)

Fundamentele sociologice ale curriculumului scot în evidenţă calitatea şcolii de "serviciu social". Educaţia ca serviciu social acţionând prin intermediul instituţiilor şcolare va impune curriculumului o serie de modificări, ajustări şi adaptări din mers, pentru a răspunde adecvat presiunilor interne şi externe ale sistemului de învăţământ.

Fundamentarea socială a curriculumului este asigurata, pe tot parcursul vieţii, de «cei patru piloni ai educaţiei»

1. a învăţa să ştii » ceea ce înseamnă dobândirea instrumentelor cunoaşterii;
2. a învăţa să faci » individul trebuie să intre în relaţia cu mediul înconjurător;
3. a învăţa să trăieşti » pentru a coopera cu alte persoane, împreună cu alţii participând la activităţile umane;
4. a învăţa să fii » rezultă din primele trei.

Factorii sociali ai curriculumului:

1. trebuinţele, cererile şi patrimoniul cultural ajpatrimoniul cultural: operele materiale, artistice, intelectuale şi spirituale ale oamenilor sau ale unei colectivităţi;
2. găndirea culturală care este reflecţia omului asupra acestui patrimoniu;
3. valori care determină alimentul educativ luat din «grânarul civilizaţiilor noastre
4. FUNDAMENTELE PSIHOLOGICE ALE CURRICULUMULUI

Fundamentarea psihologică a curriculumului este determinată de:

\*stadiile de dezvoltare ale elevului

\*factorii educabilităţii (ereditate, mediu, educaţie)

\*teoriile învăţării

1. Respectarea stadialităţii psihologice:

În sistemele moderne de învăţământ nivelurile şi treptele şcolare sunt structurate plecând de la importanţa acordată învăţământului general, prelungit până la 16 ani.

Corespunzător acestei etape de acumulare psihologică şi socială se propune un curriculum comun susţinut printr-un trunchi de cultură generală, care asigură dezvoltarea de bază a personalităţii (CRISTEA, G., 2002).

1. Valorificarea deplină a educabilităţii:

Se referă la raportul optim dintre ereditate – mediu – educaţie. Proiecterea curriculară depinde de modul în care acest raport între cei trei factori ai dezvoltării psihice este respectat şi dirijat în sens pozitiv.

Respecterea normelor psihologice proprii stadialităţii şi educabilităţii permite determinarea unui curriculum integrat în care accentul cade pe :

1. legătura între educaţie şi schimbare;
2. legătura între şcoală şi societate, între toate formele de instruire (formală, nonformală, infórmala) ;
3. educaţia deschisă (forme cooperative de predare – învăţare, metode active);
4. cunoştinţe utile ;
5. învăţare operaţională (care \*te învaţă cum să înveţi \*) ;
6. stilul de a gândi (care permite înţelegerea cunoştinţelor pe verticală şi orizontala sistemului de învăţământ) ;
7. prioritatea persoanei (individualizarea instruirii) ;
8. \*importanţa educabilităţii, respectiv în potenţialul individului de realizare deplină a sinelui \* (Dimitrie, E., 1982)

c.Conversia teoriilor învăţării în module de instruire:

Este vorba despre \*scheme constructive\* care au la bază modele de instruire (Neacşu, I.,1999)

1. derivate din teoriile asociaţioniste;
2. fundamentate pe mecanismele condiţionării;
3. bazate pe teoriile verbale ale învăţării;
4. bazate pe teoriile operaţionale ale învăţării – au ca \* puncte nodale\* :

* stimularea operaţiilor fundamentale ale gândirii elevului;
* crearea condiţiilor de realizare a învăţării cu ajutorul operaţiilor fundamentale ale gândirii;
* accentuarea rezultatelor/conţinuturilor de bază;
* promovarea şi respectarea unor principii coerente de organizare a predării – învăţării – evaluării.

FUNDAMENTELE PEDAGOGICE ALE CURRICULUMULUI.

FINALITĂŢILE EDUCAŢIEI

* + 1. DEFINIREA ŞI CLASIFICAREA FINALITĂŢILOR EDUCAŢIEI

Finalităţile educaţiei

» definesc „ orientările asumate la nivel de politică a educaţiei în vederea realizării activităţii de formare-dezvoltare a personalităţii umane, conform anumitor valori angajate în proiectarea sistemului şi a procesului de învăţământ „ (Cristea, S., 2000)

» conferă fundamentele pedagogice necesare pentru proiectarea curriculară a activităţilor în măsura în care acordă prioritate orientărilor valorice în raport de care sunt selecţionate şi utilizate toate celelalte elemente ale activităţii de educaţie şi de instruire (conţinuturile, formele de organizare, metodele şi mijloacele de predare, învăţare şi evaluare, sistemul de pregătire iniţială şi continuă a educatorilor, resursele umane, etc)

» reprezintă „ acele dimensiuni definitorii ale educaţiei, acele componente structurale ale procesului de instruire şi formare care dau sensul, orientarea, direcţia, ordinea şi perspectiva acţiunii educative „ (Cerghit, L, Vlăsceanu, L. 1988 ).

Clasificarea finalităţilor educaţiei :

1. Finalităţile macrostructurale ale educaţiei :

* ideal al educaţiei
* scop al educaţiei

1. Finalităţile microstructurale ale educaţiei :

* obiectivele generale şi specifice (obiective de formare, obiective cadru, obiective de referinţă)
* obiectivele operaţionale (obiective concrete)

1. FINALITĂŢILE MACROSTRUCTURALE ALE EDUCAŢIEI

F.M.E. » definesc orientările educaţiei şi ale instruirii la nivelul sistemului de învăţământ prin intermediul idealului educaţiei (pedagogic) şi al scopurilor educaţiei (pedagogice) ;

» sunt incluse în documentele oficiale de politică a educaţiei: Legea învăţământului\*, \* Statutul personalului didactic\*;

Idealul educaţiei :

» constituie finalitatea pedagogică de maximă generalitate şi abstractizare care defineşte tipul sau modelul de personalitate umană proiectat la scara întregii societăţi într-un timp istoric concret, determinat în plan cultural, economic, politic, religios, etc. ( Cristea, S., 2002).

» exprimă „ conştiinţa pedagogică a societăţii" \* învăţământul urmăreşte realizarea idealului educaţional, întemeiat pe tradiţiile umaniste, pe valorile democratice şi pe aspiraţiile societăţii româneşti, şi contribuie la păstrarea identităţii naţionale. Idealul educaţional constă în dezvoltarea liberă, integrală şi armonioasă a individualităţii umane, în formarea personalităţii autonome şi creative\* ( Legea învăţământului, modificată şi completată, ED. Tribuna învăţământului, 2000).

Caracteristici generale ale idealului educaţional :

1. caracterul istoric — fiecare societate propune un anumit tip de ideal al educaţiei ;
2. caracterul abstract — este un model intangibil dar care direcţionează, în mod unitar, toate energiile unui sistem ;
3. caracterul politic — reprezintă interese sociale de maximă importanţă socială, culturală, pedagogică, economică, morală, politică, religioasă, etc.

Idealul educaţiei : angajează toate conţinuturile şi formele generale ale educaţiei, fiind un reper fundamental, aflat la baza structurii de funcţionare a oricărei activităţi de educaţie sau instruire, organizată la nivelul sistemului de educaţie / învăţământ. ( Cristea, S., 2000).

Scopurile educaţiei = definesc direcţiile sti'ategice de dezvoltare a sistemului de învăţământ în conformitate cu cerinţele de maximă generalitate concentrate la nivelul idealului educaţiei = anticipează :

1. realizarea unor acţiuni de anvergură;
2. depăşirea calitativă a situaţiei actuale a sistemului de învăţământ;
3. valorificarea deplină şi cu prioritate a resurselor interne ale sistemului de educaţie şi de învăţământ ;
4. avansarea unor alternative de aplicare a strategiilor de dezvoltare a sistemului de învăţământ. (Dewy,J., 1992 )

Scopurile educaţiei » au un caracter practic ;

» proiectează acţiuni sti'ategice, care au ca sferă de referinţă toate dimensiunile sistemului de învăţământ ;

» condiţionează modelul de proiectare a obiectivelor generale şi specifice care vor sta la baza elaborării curriculumului şcolar^ a planului de învăţământ, a programelor şi manualelor şcolare, a altor materiale curriculare de sprijin necesar elevilor şi dascălilor, etc.

1. FINALITĂŢILE MICROSTRUCTURALE ALE EDUCAŢIEI

F.M.E \* definesc orientările educaţiei şi ale instruirii valabile la nivelul procesului de învăţământ, realizate prin intermediul obiectivelor educaţiei ( pedagogice, didactice ), proiectate pe diferite grade de generalitate (ca obiective generale, ca obiective specifice, ca obiective concrete ).

\* sunt incluse în documente de politică şcolară aflate la baza elaborării curriculumului şcolar, a produselor principale ale acestuia :

» planul de învăţământ ;

» programele şi manualele şcolare ;

» proiectele curriculare ale cadrelor didactice (planificare anuală, semestrială, proiectele de lecţii ).

Obiectivele generale şi specifice :

* sunt incluse în documente oficiale de politică şcolară, constituind fundamentul pedagogic al curriculumului naţional ;
* pe baza lor sunt selecţionate disciplinele incluse în planul de învăţământ, pe niveluri şi trepte şcolare şi structurile de conţinut organizate monodisciplinar sau inter disciplinar în cadrul disciplinelor şcolare ;
* în raport cu ele sunt stabilite şi formele de evaluare globală, instituţionalizate la diferite intervale de timp :
* lucrări scrise (la sfârşit de semestru);
* teste naţionale (la sfârşit de an);
* examene de admitere;
* examene de absolvire.

Obiectivele operaţionale :

* sunt opera de creaţie pedagogică a fiecărui cadru didactic;
* sunt rezultatul acţiunii de opraţionalizare a obiectivelor generale şi specifice, traduse în sarcini concrete care urmează să fie îndeplinite de elevi pe parcursul unei activităţi concrete ( lecţii, activitate de cabinet, activitate de laborator, cerc de specialitate, excursie didactică );

Obiectivele concrete :

* formează structura unui proiect de lecţie de tip curricular, bazată pe legătura dintre obiective – conţinuturi de bază, realizabile prin diferite alternative (metode, procedee, mijloace de instruire, forme de organizare, tehnici de evaluare ).

CADRUL DE REALIZARE AL CURRICULUMULUI

1. SISTEMUL DE EDUCAŢIE

CADRUL DE REALIZARE AL CURRICUMULUl

= corespunde cu contextul în care este organizata educaţia şi instuirea;

= este conturat şi definit prin intermediul conceptelor:

* sistem de educaţie
* sistem de invatamant
* proces de invatamant

= poate fi identificat în toate mediile sociale in care educaţia îşi exercita funcţia sa generala,de formare-dezvoltare a personalităţii umane prin

- acţiuni pedagogice care sunt proiectate şi realizate în mod intenţionat

- influente pedagogice care sunt realizate spontan, neintenţionat

SISTEMUL DE EDUCAŢIE

* reprezintă ansamblul: » instituţiilor sociale (culturale , politice, religioase)

» comunităţilor umane (familie, naţiune, grupuri profesionale , etnice , comunităţi teritoriale )

» care în mod direct sau indirect îndeplinesc funcţii pedagogice semnificative pentru Formarea – dezvoltarea personalităţii umane

* \*Societatea educativa \*-( UNESCO, 1970)
* \*Cetate educativa \*- (Faure., E. .,1974)

» oferă un cadru propice pt. proiectarea şi dezvoltarea curriculumului din perspectiva ed. permanente, autoeducaţiei , valorificării educabilităţii omului pe tot parcursul vieţii. ( Cristea, G., 2002 )

1. **SISTEMUL DE ÎNVĂŢĂMÂNT**

•>

SISTEMUL DE ÎNVĂŢĂMÂNT

» principalul subsistem al sistemului de educaţie , care include ansamblul instituţiilor specializate în proiectarea şi realizarea educaţiei prin conţinuturi şi metodologii specifice ,organizate formal şi nonformal ( Cristea,G.,2002 )

ÎN SENS RESTRÂNS SISTEMUL DE ÎNVĂŢĂMÂNT

» include ansamblul instituţiilor şcolare , organizate la nivelul primar, secundar, superior, pe diferite trepte şi cicluri de instruire şi educaţie;

» sistem şcolar ;

ÎN SENS LARG SISTEMULM DE ÎNVĂŢĂMÂNT

» include ansamblul instituţiilor care participă la organizarea arhitecturii şcolare , adică derularea generală a studiilor pe cicluri, orientări, filiere,etc.

» insituţii şcolare + instituţii specializate în educaţie nonformală (cluburi, tabere, televiziuni );

STRUCTURA SISTEMULUI DE ÎNVĂŢĂMÂNT

1. nivelul structurii de organizare a învăţământului pe niveluri,trepte,cicluri,ani de învăţământ:

* primar
* secundar
* superior

1. nivelul structurii materiale a învăţământului :

» resurse pedagogice : - informaţionale

* umane
* didactico - materiale
* financiare

1. nivelul structurii de conducere :

* managerială
* administrativă

1. nivelul structurii de relaţii

- raporturi contractuale : şcoală-societate

(CRISTEA,S. ,2000)

TENDINŢE ÎN EVOLUŢIA STRUCTURII SISTEMULUI DE ÎNVATAMANT

1. organizarea flexibilă :- pe niveluri ( primar,secundar, superior) ;

- pe trepte (treapta înv.superior scurt,lung,

postuniversitar );

1. prelungirea înv.general şi obligatoriu cel puţin până la vârsta de 16 ani;
2. diversificarea învăţământului postobligatoriu ;
3. asigurarea deschiderilor faţă de societate .

STRUCTURA SISTEMULUI. DE ÎNVATAMANT ÎN ROMÂNIA (reglementată de LEGEA ÎNVATAMANTULUI, 1995/1997 )

1. învăţământ preşcolar : grupa mică, grupa mijlocie , grupa mare pregătitoare;
2. învăţământ primar : clasele I-IV
3. învăţământ secundar : » gimnazial ( cls.V-VIII);

» secundar inferior (cls. V-IX );

» liceal;

» secundar superior ( cls. X- XH-XIII);

» profesional (anii I-II-HI);

1. învăţământ postliceal
2. învăţământ superior » universitar (scurt, lung)

» postuniversitar

1. educaţia permanentă

OBSERVATIE: In ultimii ani grupa pregatitoare a fost inlocuita cu clasa 0.

**3. PROCESUL DE ÎNVĂŢĂMÂNT**

PROCESUL DE ÎNVĂŢĂMÂNT

» reprezintă principalul subsistem al sistemului de învăţământ, care asigură realizarea funcţiilor generale ale acestuia prin intermediul unor activităţi organizate cu mijloace şi resurse specifice, prin programe de instruire formală (dar şi nonformală) realizate cu cadre didactice specializate într-un context;

» acoperă o zonă mai restrânsă decât sist. de învăţământ, fiind subordonat acestuia din punct de vedere funcţional şi stuctural;

RELAŢIA PROCESULUI DE ÎNVATAMANT CU SISTEMUL DE ÎNVATAMANT

* este dimensiunea cea mai dinamică a [sist.de](http://sist.de) înv.
* îndeplineţte cele mai importante funcţii ale [sist.de](http://sist.de) înv. Prin activitatea de predare-învăţare
* în raport cu sist. de educaţie .procesul de înv." semnifică o transformare în sens pozitiv şi pe termen lung a fiinţei umane în perspectiva unor finalităţi explicit formulate"( Cerghit,!., Vlăsceanu,L.,1988)
* procesul de înv. asigură cadrul optim de realizare a activităţilor de educaţie, instruire, învăţare:

Elementele componente ale procesului de înv.sunt dependente de sistemul de înv.

* funcţiile şi finalităţile macrostructurale(ideal,scopuri)
* funcţiile microstucturale(obiective generale şi specifice)
* resursele pedagogice(informaţionale, umane, materiale, financiare)
* organizare(niveluri, trepte, cicluri, discipline )

Perspective de abordare de proc. de învăţământ

* perspectiva statică : procesul de înv. esie un proces în sine
* perspectiva dinamică : procesul de înv. se desfăşoară într-un timp şi spaţiu pedagogic „ deschis unui sistem superior (sist. de educație), cu dinamică proprie (fluxuri de intrare și fluxuri de ieșire) cu o capacitate de autoreglare”(Cerghit,I., Vlăsceanu,.I. 1988)

*CONCLUZIE:*

\*

COMPONENTELE CURRICULUMULUI

1. Definirea componentelor curricumului.
2. *Resursele curriculumului:*
3. societatea (cu cerinţele si aspiraţiile sale exprimate istoric, social, cultural, politic, economic, intr-un anumit moment al evoluţiei ei);
4. cunoaşterea culturala (ştiinţifică, tehnologică, artistică, morală, religioasa, politică,economică);
5. actori educaţiei: : (educaţia lor depinde de calitatea mediului profesorii si elevii social si teoriilor pedogogice afirmate in plan practic) (Ungureanu ,D,1999)
6. *Componentele curriculumului:*
7. Un sistem de consideraţii teoretice asupra educaţiei si a societăţii;
8. Un sistem de finalităţi macrostructurale si microstructurale;
9. Un sistem de conţinuturi sau subiecte de studiu selecţionate si organizate conform anumitor scopuri didactice;
10. Un sistem de metodologii de predare-invatare-educare;
11. Un sistem de metodologii de evaluare a performantelor programate conform finalităţilor macro si microstructurale
12. *Teoria si metodologia Curricumului:*

* ştiinţa pedagogoca fundamentala;
* noua paradicma de abordare a educaţiei si instruirii;
* vizează relaţiile dintre componentele diverse a practicii didactice:
* obiectivele didactice
* conţinuturile predării
* mijloacele de instruire
* metodologiile de predare
* rezultatele invatarii şcolare

1. Implicaţii la nivelul proiectării pedagogice:

Identificarea componentelor curriculumului si a principalelor legaturi funcţionale dintre acestea probate pragmatic la nivelul sistemului si al procesului de învățământ. Creează premisele afirmării unui nou model de proiectare pedagogica => Proiect Curricular.

» *Proiectarea curriculară:*

Reprezintă o direcţie generală de dezvoltare a educaţiei, constituie o paradicma care asigura abordarea educaţiei intr-o maniera specifica, face legătura intre liniile directoare oficiale si planurile de invatamant pe de o parte si planificarea instruirii de cealaltă parte.

» *Analiza modelului de proiectare curriculara:*

Se poate realiza in contextul reconstririi structurii de funcţionare a educatiei( instruirii). Modelul evidenţiază:

* poziţia centrala si prioritara a obiectivelor, calitatea lor de finalităţi macrostructurale, care reflecta idealuri si scopurile educaţiei.
* necesitatea aspiraţiei, concordantei optime intre: obiective – continuturi – metodologice – evaluare.
* necesitatea asigurării calităţii activităţii sale, formarea formatorilor, iniţială și continuă cu deschidere spre educaţia permanentă și autoeducația.

» *Principiile proiectării curriculare:*

Sunt aplicaţiile la toate nivelurile sistemului si ale procesului de invatamant in elaborarea:

* planului de invatamant;
* programelor şcolare;
* manualelor şcolare;
* proiectelor de activitate.

Aceste principii de referă la:

1. selectarea si definirea obiectivelor, activităţii de educaţie / instruire;
2. selectarea si construirea experienţelor de educaţie si de învățare conform obiectivelor stabilite anterior;
3. organizarea experienţelor de educaţie și de învățare pentru realizarea unor efecte formative maxime;
4. evaluarea rezultatelor în raport de obiectivele propuse la începutul activităţii în vederea perfecţionării continue a activităţii de educaţie / instruire.

*Liniile principale de evoluţie a educaţiei / instruirii vizează:*

1. Raportarea la toate conţinuturile generale ale educaţiei: formală – nonformală – informală , valorificările în perspectiva educaţiei permanente și a autoeducației.
2. Organizarea educaţiei / instruirii diferenţiate, individualizate prin cunoaşterea și valorificarea la maxim a resurselor fiecărei personalităţi și alegerea metodologiei optime de predare – învățare – evaluare.
3. Integrarea evoluţiei în structura de funcţionare optimă a oricărei activităţi din cadrul procesului de educare / învățare, realizată astfel ca activitate de predare.
4. Promovarea strategiei de educare continuă cu funcţie pedagogică specifică de reglare – autoreglare permanentă a sistemului și a procesului de educaţie / învățământ. Procesul proiectării curriculare este unul multifazic incluzând liniile de forţă ale componentelor curricumului, trasate și intersectate în diferite variante de organizare, toate având în centru sau ca reper valoric prioritar finalităţile.

Eficienta procesului de proiectare curricuiara este condiţionată de respectarea unui sistem de cerinţe sau norme,prezentate în literatura de specialitate sub forma a 14 teze:

1. Concentrare pe cel educat, pe cei care este instruit,pe cei care invată;
2. Esentializare care interzice orice tentativă de simplificare;
3. Respectare a tuturor cerinţelor și motivaţiilor sociale și individuale;
4. Asigurarea unei transparente totale in activitatea de elaborare ,decizie implementare, perfecţionare a proiectului;
5. Informare completă a tuturor actorilor implicaţi,actori și beneficiari ai proiectului;
6. Competente clare definite și respectate de toți factorii implicaţi în proiectare;
7. Abordare proiectului ca "parte din întreg", în cadrul specific de realizare a curriculumului (sistem social – sistem de educatie – sistem de învățare – proces de învatare – activitate de educaţie / instruire concretă);
8. Fidelitate și operativitate în tratarea și valorificarea pedagogică a informaţiilor;
9. Justificare deplină în raport de obiectivele propuse și de raporturile acestora cu celelalte componente ale proiectului;
10. Valorizare anticipată care demonstrează fundamentul teleologic al acţiunii educaţionale de calitate, cu rezultate confirmate în timp;
11. Posibilitatea de revizuire, de reglare – autoreglare permanentă în raport de reacţiile mediului pedagogic și social;
12. Realizarea pe termenul concret al practici pedagogice și sociale;
13. Colaborare completă între proiectanţi și beneficiari, deschisă la toate nivelurile deciziei în cadrul sistemului și al procesului de învățare;
14. Planificare integrala, in perspectiva manageriala, care permite, atunci cand situaţia o cere sa se ajungă chiar "până la cele mai elementare detalii previzibile".

Aceste teze cu valoare normativă trebuie să fie respectate la nivelul oricărui tip de proiect curricular, realizat la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ.

*TIPURILE CURRICULUMULUI*

Există mai multe tipuri de curriculum, care se referă la specificitatea practicii educaţionale şi a experienţei de învăţare oferite. Literatura de specialitate şi documentele de politică a educaţiei, transpuse la nivelul practicilor sociale de proiectare curriculară, scot în evidenţă importanţa unor tipuri de curriculum. (Cristea, Gabriela, 2002, pag. 118)

1. *Curriculum oficial – formal – obligatoriu*
2. *Curiculum oficial* » este tipul de curriculum cu caracter formal, obligatoriu, elaborat pe baza unor principii de politică a educaţiei şi a unor criterii pedagogice riguroase, respectate de toţi factorii implicări în proiectarea şi aplicarea acestuia la scară socială a întregului sistem de învăţare dintr-o anumită ţară.

» curriculum naţional (Cristea, Gabriela, 2002, pag. 118).

În cazul curriculum – ului naţional din România, s-au avut în vedere următoarele „principii de elaborare a Planului – cadru de învăţământ".

* + - Principiul selecţiei şi ierarhizării culturale - domeniile cunoaşterii umane = domenii ale curriculum – ului şcolar;
    - Principiul funcţionalităţii – vizează racordarea disciplinelor şi a ariilor curriculare la psihologia vârstelor şi la diversificarea domeniilor cunoaşterii umane;
    - Principiul coerenţei – vizează caracterul echilibrat al parcursului şcolar, raportul între ariile curriculare şi disciplinele de studiu, atât pe orizontală cât şi pe verticală;
    - Principiul egalităţii şanselor – are în vedere dreptul fiecărui elev la o educaţie şcolară comună; aplicarea acestui principiu impune obligativitatea mvăţământului general şi asigurarea ofertei de trunchi comun (curriculum comun pentru toţi elevii);
    - Principiul descentralizării şi al flexibilităţii curriculum – ului – îmbinarea trunchiului comun al planului de învăţământ aflat la decizia şcolii;
    - Principiul racordării la social – asigurarea unei legături optime între şcoală şi comunitate, între şcoală şi cerinţele sociale;
    - Principiul descongestionării programului şcolar al elevilor – posibilitatea şcolilor şi claselor de a lucra după programul săptămânal minimal sau maximal, în funcţie de necesităţi.

1. *Curriculum formal* » curriculum real;

» are în vedere documentele oficiale, obligatorii cu caracter formal, valabile la scara întregului sistem naţional de învăţământ precum şi transpunerea lor în realitatea cotidiană a educaţiei realizată conform planului de mvăţământ, programelor şcolare proiectate în sens curricular;

» raportul dintre curriculum formal (conţinuturile prescrise de autorităţi) şi curriculum real demonstrează calitatea proiectării pedagogice instituite la diferite niveluri ale sistemului de mvăţământ;

» curriculum obligatoriu (Cristea, Gabriela,2002, pag. 119, 120)

1. *Curriculum nonformal – opţiona l – facultativ*

Curriculum nonformal » este conceput ca un curriculum complementar în raport cu cel formal;

» este un curriculum opţional sau facultativ;

» asigură completarea, prin extindere dar şi prin aprofundare, a unor componente ale curriculum - ului formal, care nu mai pot fi realizate în cadrul limitat al curriculum-ului (ex. obiectivele pedagogice tipice educaţiei estetice, fizice, tehnologice, morale, pot fi mai bine finalizate în cadrul unor structuri mai flexibile, opţionale şi facultative, cum sunt structurile de tip nonformal), (Cristea, Gabriela, 2002, pag. 120, 121)

1. *Curriculum ascuns*

Curriculum ascuns » curriculum aparent, curriculum subliminal, curriculum implicit, curriculum latent, curriculum ocult, curriculum neintenţionat;

» desemnează procesele şi efectele care, cu toate că sunt absente din programele oficiale şi din politicile educative formulate, fac parte din experienţa şcolară.

Influenţele care condiţionează structura curriculum - ului ascuns:

* influenţe care provin de la nivelul organizării şcolare (filierele şcolare, egalizarea şanselor);
* influenţe provenite prin întermediul clasei (pot încuraja disciplina condiţionată, motivaţia externă, supunerea, conformismul);
* influenţe provenite din comportamentul mai multor actori ai educaţiei - profesori, elevi, părinţi (ţinuta, limbaj verbal şi nonverbal, repetiţie, stil cognitiv şi pedagogic, atitudine faţă de rase, clase, grupuri sociale etc);
* influenţe provenite din modul de organizare internă şi externă a manualelor şcolare şi a altor materiale curriculare de sprijin. (Cristea, Gabriela, 2002, pag. 121, 122)

1. *Curriculum comun.*

Curriculum comun » permite susţinerea bacalaureatului pe criterii compatibile la scară naţională şi internaţională;

» reprezintă „aspectele cele mai importante pentru dezvoltarea programelor şcolare incluzând conţinuturile de bază în jurul cărora se vor putea articula noile achiziţii";

» „trunchiul comun" include disciplinele de bază pe care toţi elevii trebuie să le studieze, indiferent de orientarea lor;

» susţine structura curriculum - ului naţional.

Reformele învăţământului realizate în ţările dezvoltate au avut în vedere egalizarea şanselor de reuşită şcolară prin dezvoltarea unui trunchi comun, respectiv a unui program de bază (identic) oferit şcolilor până la vârsta de 16 ani, chiar dacă există posibilităţi interne de diversificare a opţiunilor. Se referă la:

* educaţia generală care oferă o bază de cunoştinţe, abilităţi şi comportamente obligatorii la toţi cursanpj, pe parcursul primelor stadii ale şcolarităţii;
* trunchiul comun de cultură generală care reprezintă fundamentul pe care aptitudinile speciale pot fi dezvoltate; (Creţu, Carmen, 1994, pag. 128)
* curriculum nucleu constituit din cunoştinţe, atitudini, valori apreciate ca fiind „necesare oricărui membru al unei societăţi";
* care constituie premisa constituirii şi realizării unui „nucleu al componentelor profesionale". (Cristea, Gabriela, 2002, pag. 123, 124)

Pe lângă tipurile de curriculum prezentate anterior există numeroase clasificări, în funcţie de diferite criterii.

Din perspectiva teoriei curriculum - ului, se pot identifica următoarele tipuri:

* curriculum general - oferă o bază generală de cunoştinţe, abilităţi sau comportamente obligatorii pentru toţi cei care parcurg primele stadii de şcolaritate (curriculum formal, obligatoriu);
* curriculum specializat - vizează îmbogăţirea, exersarea abilităţilor înalte, formarea unor competenţe în domenii particulare de studiu (literatură, muzică, desen); (Ţăranu, Mihaela, 2003, pag. 84)
* curriculum subliminal (ascuns) - se referă la experienţele de învăţare oferite de mediul psihosocial şi cultural al clasei de elevi şi al şcolii, adesea, foarte puţin conştientizat de către individ, dar semnificativ pentru imaginea de sine şi pentru sistemul de valori şi atitudini faţă de ceilalţi; (Ţăranu, Mihaela, 2003, pag. 84)
* curriculum informal - include Ínflente infórmale sau nonformale provenite din structura socioculturală, din familie sau grupurile de prieteni. (Nuţ, Sava, 2003, pag. 91, 92) Din perspectiva dezvoltării curriculum - ului, identificăm:
* curriculum scris - are caracter oficial şi este specific instituţiilor educaţionale (în special şcolilor);
* curriculum predat - reprezintă experienţa de învăţare oferită direct de către educator sau profesor elevilor sau studenţilor, în activităţile curente; (Nuţ, Sava, 2003, pag. 92)
* curriculum învăţat - semnifică acumulările copilului în actul instruirii; (Ionescu, Miron, 2003, pag. 124)
* curriculum suport - se referă la materialele auxiliare necesare, cum sunt: culegerile de texte şi exerciţii, enciclopediile, cursurile de perfecţionare, soft-urile educaţionale, echipamentele electronice; (Ţăranu, Mihaela, 2003, pag. 84, Nuţ, Sava, 2003, pag. 92)
* curriculum recomandat - ghid general pentru profesori, recomandat acestora de către un comitet de experţi sau de către autorităţile guvernamentale; (Ionescu, Miron, 2003, pag. 123)
* curriculum testat - cuprinde experienţele de învăţare care sunt transpuse în teste, probe de exarninare sau alte instrumente de apreciere a rezultatelor şcolare; (Ţăranu, Mihaela, 2003, pag. 84)
* curriculum research (cercetarea curriculară) - desemnează analiza componentelor unui curriculum în desfăşurare, din perspectiva ansamblului de relaţii dintre componente şi întreg, în scopul depistării disfuncţionalităţilor; (Nuţ, Sava, 2003, pag. 92
* curriculum development (dezvoltarea curriculară) - desemnează tehnologia construirii unui nou curriculum educaţional;
* curriculum process (procesul curricular) - descrie toate componentele procesului instructiv - educativ şi relaţiile dintre ele; D curriculum design (curriculum ca proiect) - denumeşte activităţile de proiectare a ansamblului de acţiuni planificate pentru declanşarea şi desfăşurarea educaţiei într-o instituţie;
* curriculum improvment (optimizare curriculară) - oferă soluţii de implementare a proiectelor curriculare prin identificarea unor soluţii de îmbunătăţire;
* curriculum management (managementul curriculum - ului) - este focalizat pe conducerea sistemului educaţional, pe conducerea procesului educaţional şi pe conducerea schimbării educaţionale (Nuţ, Sava, 2003, pag. 92, 93).

*Bibliografie:*

* Cristea, Gabriela, 2002, Pedagogie generală*,* Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică
* Creţu, Carmen, 1994, Psihopedagogie pentru examenul de definitivat şi gradul didactic II*,* coordonatori Neculau, A., Cozma, T., Editura Spiru Haret, Iaşi
* Ionescu, Miron, 2003, Instrucţie şi educaţie, paradigme, strategii, orientări, modele, Cluj Napoca, Editura Presa Universitară Clujeană
* Nuţ, Sava, 2003, Problematica educaţiei şi a curriculum – ului*,* Timişoara, Editura Euro stampa
* Ţăranu, Mihaela, 2003, Sinteze. Teoria şi metodologia curriculum – ului*,* coordonatori Costea, S., Şerdean, I., Florea, N.,Edftura Fundaţiei România de Mâine, Bucureşti

*PRODUSELE CURRICULUM-ULUl*

Produsele curriculum-ului

» „produse curriculare"

» „toate documentele normative ce rezultă în urma demersurilor curriculare: planul de învăţământ, programele analitice, manualele şcolare, planificările calendaristice, proiectele pedagogice (n.n. ale cadrului didactic) ş.a." (Negreţ - Dobridor,Im.,2001,pag.61)

1. *PLANUL DE ÎNVĂŢĂMÂNT*

= este cel mai important produs al demersului curricular (documentul oficial cel mai important)

= este un document special emis de Ministerul Educaţiei pentru a organiza disciplinele de învăţământ (conţinuturile învăţământului) pe niveluri de instruire, cicluri, pe profiluri şi specializări de învăţământ, pe ani de studiu cu alocarea timpului didactic aferent, stabilind ordinea de intrare în oferta educaţională şi ponderea fiecărei discipline şcolare (Nuţ, Sava, 2003, pag. 132).

Calitatea planului de învăţământ:

* asigură premisa proiectării unor programe şi manuale şcolare valoroase;
* depinde de politica educaţiei adoptată ia nivel oficial în cadrul sistemului naţional de învăţământ (Cristea Gabriela,2002,pag.126)
* structura de organizare adoptată (aspect specifice învăţământului general şi obligatoriu);
* scopurile pedagogice propuse la nivelul finalităţilor macrostructurale;
* finalităţile propuse la nivelul fiecărei trepte şi arii curriculare (obiective generale şi specifice);
* structura anului şcolar;
* formele evaluării periodice şi finale.

Planul de învăţământ este cel mai important produs al domeniului curricular ce exprimă şi sintetizează (Negruţ - Dobridor, Im.,2001,pag61,62)

* fianalităţile macrostructurale (ideal, scop educaţional) şi obiectivele generale ale pregătirii;
* componentele finale şi standardele pregătirii;
* structura conţinuturilor pregătirii (disciplinele de învăţământ);
* eşalonarea în timp a pregătirii:
* perioadele de studiu, de evaluare, de vacanţă;
* numărul de ore săptămânal, anual;
* posibilităţile minime, medii, maxime de pregătire;
* sistemul de acces şi de finalizare a pregătirii;
* modalităţile de evaluare a componentelor şi a standardelor de pregătire finală.

Planul de învăţământ îndeplineşte funcţia de abordare sistematică a conţinutului cu accent pe trunchiul comun de cultură generală care asigură baza de formare – dezvoltare permanentă a personalităţii elevului.

Planul de învăţământ este documentul care exprimă, cel mai plenar, legătura dintre cele două concepte, în ascensiune – abordare sistemică şi curriculum, proiectând un nou prototip de educaţie şi de instruire, incluzând „ansamblul obiectivelor, al disciplinelor şi al modurilor de învăţare" (Văideanu, George, 1998,pag.77).

Planul de învăţământ valorifică:

* curriculum comun şi curriculum secundar;
* nivelurile, treptele şi ciclurile curriculare;
* ariile curriculare;
* schema orară;
* curriculum ascuns.

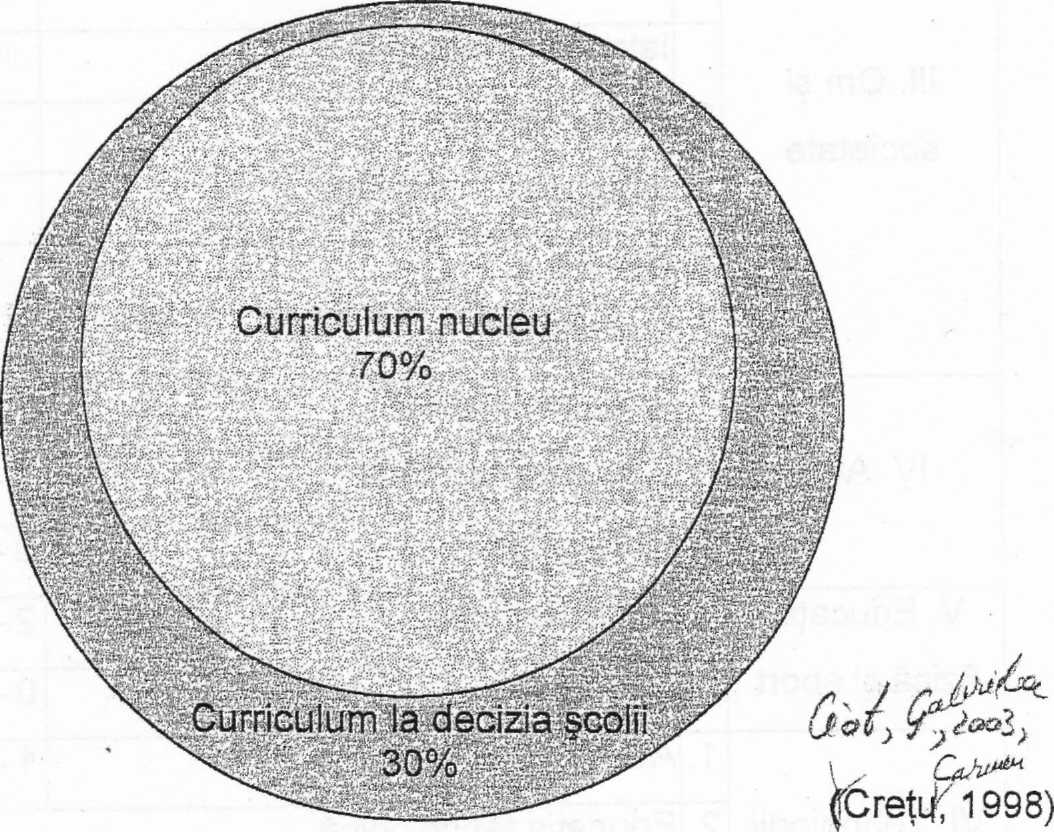
Pentru ilustrare, prezentăm, în cele ce urmează, planul cadru de învăţământ pentru clasele I - V (Comănescu, loan, 2003, pag. 134 - 135).

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Aria curriculară | Disciplina | | Clasele | | | | |
|  |  | | I | II | III | IV | V |
| 1. Limbă şi comunicare | A. | Limba şi literatura română | 7-8 | 7-8 | 5-7 | 5-7 | 5 |
| B. | Limba modernă I | - | - | 2-3 | 2-3 | 2-3 |
| C. | Limba modernă II | - | **-** | - | - | 2 |
| D. | Opţionale | 0-2 | 0-2 | 0-2 | 0-2 | 0-1 |
| 1. Matematică şi ştiinţe ale naturii | 1. | Matematică | 3-4 | 3-4 | 3-4 | 3-4 | 4-6 |
| 2. | Ştiinţe ale naturii | - | - | 1-2 | 1-2 | 1-2 |
| 3. | Opţionale | - | - | 0-1 | 0-1 | 0-1 |
| 1. Om şi societate | 1. | Educaţie civică | - | - | 1-2 | 1-2 | 1-2 |
|  | Cultură civică | **-** | - | - | - | 0-1 |
| 2. | Istorie şi Geografie | - | - | - | **-** | 2-3 |
|  | Istoria românilor | - | - | - | 1-2 | - |
|  | Geografia României | - | - | - | 1-2 | - |
| 3. | Religie | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 4. | Opţionale | - | - | 0-1 | 0-1 | 0-1 |
| 1. Arte | 1. | Educaţie plastică | 1-2 | 1-2 | -2 | 1-2 | 1-2 |
| 2. | Educaţie muzicală | 1-2 | 1 -2 | 1-2 | 1-2 | 1-2 |
| 3. | Opţionale | 0-1 | 0-1 | 0-1 | 0-1 | 0-1 |
| 1. Educaţie fizică şi sport | 1. | Educaţie fizică | 2-3 | 2-3 | 2-3 | 2-3 | 1-2 |
| 2. | Opţionale | 0-1 | 0-1 | 0-1 | 0-1 | 0-1 |
| 1. Tehnologii | 1. | Abilităţi practice | 1-2 | 1-2 | 1-2 | 1-2 | - |
| 2. | Educaţie tehnologică | - | - | - | - | 1-2 |
| 3. | Opţionale | 0-1 | 0-1 | 0-1 | 0-1 | 0-1 |
| 1. Consiliere şi orientare | 1. | Consiliere şi orientare | - | - | - | **-** | 0-1 |
| 2. | Opţionale | 0-1 | 0-1 | 0-1 | 0-1 | 0-1 |
| Total ore pe  săptămână | Număr minim de ore / săptămână | | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 |
| Număr maxim de ore / săptămână | | 20 | 20 | 22 | 23 | 26 |

Analizând planul - cadru de învăţământ, observăm următoarele:

* obiectele de predat sunt grupate în „arii curriculare" (grupe de discipline);
* planul de învăţământ este flexibil, „plaja orară" indicând numărul minim şi maxim de ore pentru un obiect de învăţământ;
* cuprinde discipline opţionale (curriculum la decizia şcolii);
* există un trunchi comun (curriculum nucleu) ce reprezintă numărul minim de ore prevăzut pentru fiecare disciplină obligatorie, în parte, adică zona comună pentru toţi elevii din clasele (şcolile) de acelaşi fel (Comănescu, loan, 2003, pag. 135- 136).

Planul cadru de învăţământ pentru învăţământul preuniversitar:



*Curriculum nucleu:*

* reprezintă trunchiul comun de experienţe de învăţare, ce constituie unicul sistem de referinţă pentru toate tipurile de evaluare externă şcolii şi care va fi consemnat la nivelul standardelor naţionale de performanţă;
* indică numărul de ore minim de la fiecare disciplină obligatorie prevăzută în planul de învăţământ.

*Curriculum la decizia şcolii:*

* asigură diferenţa de ore dintre curriculum-ul nucleu şi numărul minim sau maxim de ore pe săptămână, pentru fiecare disciplină şcolară prevăzută în planurile cadru de învăţământ pe ani de studiu;
* curriculum-ul extins are la bază programa şcolară a disciplinei, atât elemente de conţinut obligatorii, cât şi facultative; diferenţa până la numărul maxim de ore se asigură prin îmbogăţirea ofertei curriculum-ului nucleu;
* curriculum-ul nucleu aprofundat, prin care şcoala aprofundează;
* curriculum-ul nucleu;
* curriculum-ul elaborat de şcoală, cuprinde activităţile adaptate posibilităţilor şi cerinţelor specifice şcolii şi comunităţilor locale, cu preponderenţă activităţi trans şi intredisciplinare, desfăşurate cu elevi, individuale sau în echipă, prin metode intens participative, de tipul elaborării de proiecte (Comănescu, 2003, Creţu, 1998 lonescu, 2003);
* Curriculum-ul local este cel care defineşte mai bine nevoile de educaţie locală. Deci, realitatea economică şi socială nu poate fi reflectată de şcoală, decât prin programe adecvate cerinţelor sociale şi economice aflate în proximitate, şi nu prin programe la decizia şcolii;
* curriculum-ul local este la decizia comunităţii (Ciot Gabriela,2003,pag.246)

*Curriculum individual:*

* se referă la opţionalele care definesc nevoile şi posibilităţile individuale de studiu;
* implică opţiunea familiei şi a elevului, şi nu a şcolii sau a profesorilor.

*Aria curriculară:*

* reprezintă un grupaj de discipline, care au în comun anumite obiective de formare;
* ţintesc compatibilizarea europeană a Curriculum-ului Naţional şi integrarea experienţelor de învăţare
* sunt în număr de şapte: - Limbă şi comunicare;
* Matematică şi ştiinţe ale naturii;
* Om şi societate;
* Arte;
* Educaţie fizică şi sport;
* Tehnologii;
* Consiliere şi orientare.

*Ciclurile curriculare:*

* reprezintă periodizări ale şcolarităţii, grupând mai mulţi ani de studiu, uneori chiar din cicluri şcolare diferite (exemplu: clasele III - VI), care au în comun anumite finalităţi;
* distingem:
* ciclul achiziţiilor fundamentale (grupa pregătitoare precum şi clasele I şi II), care vizează stimularea copilului în vederea cunoaşterii mediului apropiat, stimularea potenţialului creativ, formarea motivaţiei pentru învăţare;
* ciclul de dezvoltare (clasele III -VI), care vizează dezvoltarea achiziţiilor lingvistice, a competenţelor de folosire a limbii materne şi străine, dezvoltarea capacităţii de comunicare prin limbaje specializate, dezvoltarea gândirii autonome şi responsabilităţii faţă de integrarea în mediul social;
* ciclul de observare şi orientare (clasele VII - IX), care vizează descoperirea propriilor afinităţi de către elevi, pentru construirea unei imagini de sine pozitive, formarea capacităţii de analiză a competenţelor dobândite prin învăţare, dezvoltarea capacităţii de comunicare prin limbaje specializate, dezvoltarea gândirii autonome şi responsabilităţii faţă de integrarea în mediul social;
* ciclul de aprofundare (clasele X- XI), urmăreşte aprofundarea studiului în profilul şi specializarea aleasă, asigurând şi o pregătire generală;
* ciclul de specializare (clasele XII - XIII), urmăreşte o prespecializare în vederea integrării eficiente în învăţământul universitar sau pe piaţa muncii.

*Număr de ore minim şi maxim:*

* numărul de ore minim şi maxim pe săptămână pentru o anumită clasă. De exemplu, pentru clasa I, numărul minim de ore este 18, iar cel maxim -20; aceasta înseamnă că schemele orare pot varia între cele două limite;
* număr de ore minim şi maxim pe arie curriculară - plajă orară, se referă la număr de ore minim şi maxim pe săptămână pe o arie curriculară. De exemplu, la aria Om şi societate, la clasa a Vll-a numărul de ore minim şi maxim variază între 6-7, aceasta înseamnă că toti elevii vor studia această arie curriculară, obligatoriu 6 ore dar nu mai mai mult de 7 ore; dacă a fost ales numărul maxim de ore, atunci nu se mai poate alege un opţional din cadrul aceleiaşi arii;
* număr de ore minim şi maxim pe discipline - plajă orară, se referă la număr de ore minim şi maxim pe săptămână, pe discipline

*Schemă orară:*

* reprezintă modalitatea concretă prin care clasele şi şcolile îşi stabilesc programul, pe baza opţiunilor pentru număr de ore minim şi maxim alocat prin Plan cadru şi opţiunea pentru completarea trunchiului comun (cu extinderi ale disciplinelor din Plan cadru, cu opţionale sau cu extinderi şi opţionale);
* schema orară a claselor nu va cuprinde, în mod obligatoriu, opţionale din  
  fiecare arie;
* schemele orare ale claselor formează schema orară a şcoiii (Ministerul Educaţiei Naţionale - Plan cadru de învăţământ pentru învăţământul preuniversitar, 1999).

La clasele I - IV se recomandă următoarele activităţi opţionale:

* limbă modernă;
* gimnastică şi dans;
* istorie şi geografie locală;
* protecţia mediului;
* teatrul de păpuşi;
* jocuri didactice etc. (Comănescu, loan, 2003, pag. 135).

La acestea se adaugă activităţi extracurriculare:

* excursiile şi vizitele didactice;
* activitatea în cercurile pe materii;
* vizionarea de filme în colectiv;
* frecventarea spectacolelor de teatru;
* participarea la concursuri şi olimpiade şcolare (Comănescu, loan, 2003,pag. 135).

Actualul plan de învăţământ din ţara noastră are la bază o serie de principii de politică educaţională, precum:

* Principiul înaltei valorizări a resurselor umane şi materiale din şcoli; D Principiul alinierii sistemului educaţional naţional la standardele europene;
* Principiul descongestionării programului de studiu în concordanţă cu normele de igienă şcolară;
* Principiul flexibilităţii ofertei de învăţare pentru elevi şi al parcursului individual, prin descentralizarea curriculară;
* Principiul racordării la social, prin asigurarea unei legături optime între şcoală şi cerinţele sociale (Nuţ, Sava, 2003, pag. 135);

„Noul plan propune descentralizarea progresivă a ofertei educaţionale, descongestionarea programului şcolar, supraîncărcat în acest moment, flexibilizarea parcursurilor oferite de şcoală în sensul deschiderii clare spre unele parcursuri individuale de învăţare.

Se trece astfel de la filosofia învăţământului pentru toţi spre un învăţământ mai

realist, pentru fiecare" (Comănescu.Ioan,pag. 137).

1. *PROGRAMELE ŞCOLARE*

* programe analitice;
* detaliază elementele obligatorii de parcurs la o anumită disciplinădevenind ghidul fundamentai al activităţii cadrului didactic (Cristea,Gabriela,2002,pag.128,129)

*Cerinţele programei analitice*

1. Obiectivele generale ale domeniului trebuie să fie descrise în termeni de competenţe şi capacităţi finale;
2. Să aibă în vedere definirea unor standarde de performanţă prin care să poată fi atestate şi evaluate, în mod corect, competenţele şi capacităţile finale;
3. Să fie precizate obiectivele specifice valabile pe capitole sau alte unităţi de învăţare;
4. În interiorul unităţilor de învăţare să fie descrise subunităţile în ordinea în care trebuie parcurse;
5. Să ofere toate indicaţiile şi aplicaţiile necesare pentru o mai bună înţelegere a obiectivelor învăţării;
6. Să fie clară, fără ambiguităţi;
7. Să fie prezentată într-o formă unitară, pentru a putea fi citită şi aplicată cu  
   uşurinţă, conform secvenţelor activităţilor didactice.

Structura unei programe şcolare, proiectată conform cerinţelor proiectării curriculare, conferă acesteia valoarea unui ghid metodologic, util profesorului.

Lucrarea „Curriculum şcolar. Ghid Metodologic", coordonator Crişan, Alexandru, 1996, cuprinde următorul model:

1. Prezentarea obiectivelor disciplinei de studiu;
2. Definirea obiectivelor generale ale disciplinei respective (la nivel de treaptă şcolară, an şcolar);
3. Obiectivele specifice şi temele (unităţile de învăţare, pe module, capitole, subcapitole) propuse conform obiectivelor specifice, cu precizarea nivelurilor de competenţă şi de performanţă (minim, mediu, maxim);
4. Activităţile de învăţare şi exerciţiile recomandate în cadrul unităţilor de învăţare;
5. Metodologia sugerată pentru realizarea eficientă a activităţilor de predare - învăţare - evaluare (strategii didactice);
6. Sugestii pentru evaluarea continuă a activităţii;
7. Sugestii pentru evaluarea finală.

Un alt model vizând structura unei programe şcolare ar fi următorul:

* componenta generală (pentru toate ariile curriculare) şi componenta particulară (pentru o anume arie curriculară sau disciplină);
* componenta generală, cuprinde obiectivele generale ale sistemului de învăţământ, obiectivele instructiv-educative ale nivelului şi profilului de învăţământ etc;
* componenta particulară pentru o arie curriculară, descrie detalii referitoare la predarea unei discipline, prezentarea ei, obiectivele cadru, obiectivele de referinţă pentru anii de studii, conţinuturile învăţării, exemple de activităţi de învăţare, standarde de performanţă;
* obiectivele cadru ale disciplinei, au un mare grad de generalitate şi complexitate, sunt urmărite în mai mulţi ani de studiu (exemplu pentru matematică: dezvoltarea capacităţii de a comunica, utilizând limbajul matematic);
* obiectivele de referinţă se referă la rezultatele aşteptate ale învăţării, progresul în achiziţia de cunoştinţe de la un an Ia altul;
* standardele de performanţă sunt criterii de evaluare a calităţii procesului de învăţământ. Apar în programele şcolare prin indicarea gradului în care sunt atinse obiectivele curriculare de către elevi, pe baza lor eiaborându-se nivelurile de performanţă şi itemii probelor de evaluare (Ciot,Gabriela,2003,pag.255).

Din punct de vedere curricuiar, în structura unei programe şcolare identificăm:

* componenta generalizată (ce este valabilă pentru toate ariile curriculare) care vizează:
* scopurile ariilor curriculare;
* obiectivele anuale ale sistemului de educaţie naţională;
* obiectivele instrucţiei de profil;
* rolul ariei curriculare în raport cu celelalte arii propuse;
* componenta particularizată la o arie curriculară care conţine:
* obiectivele generale şi referenţiale, temele ce trebuie studiate;
* metodele de predare şi evaluare a rezultatelor;

O bună programă şcolară (care îndeplineşte funcţii de direcţionare, delimitare şi îndrumare) trebuie să ţină seama de câteva cerinţe:

* materia de predat să fie prezentată într-o succesiune logică, pe capitole şi subcapitole;
* structura materiei de predat să se facă într-un mod concentric, ce implică revenirea la un alt nivel asupra problemelor tratate anterior, pentru completarea şi consolidarea cunoştinţelor predate;
* corelarea cunoştinţelor dintr-o anumită disciplină cu cunoştinţe din alte domenii ale ştiinţei pentru a realiza o viziune de ansamblu asupra naturii şi societăţii umane (integrarea informaţiilor în sisteme din ce în ce mai cuprinzătoare);
* accesibilizarea informaţiei, programa analitică a materiei de predat ia o anumită clasă, trebuind să ţină cont de posibilitatea asimilării acesteia de către elevii respectivi;
* programele de învăţământ trebuie să cuprindă formulări bine determinate ale problemelor abordate;
* programele să aibă un caracter pragmatic (şcoala are nevoie de cunoştinţe care să stimuleze gândirea elevilor şi capacitatea de aplicare a acestora în viaţă), (Comănescu, loan, 2003, pag. 143 - 145).

1. *MANUALELE SI METODICELE ŞCOLARE*

» produse ale curriculum-ului cu caracter opţional şi instrumental;

» documente oficiale realizate în funcţie de programele şcolare şi de planul de învăţământ;

*Manualele şcolare*

» principalele instrumente de lucru ale elevului;

*Calităţile functional - structurale ale manualului:*

* este elaborat în concordanţă cu obiectivele generale şi specifice incluse în programeJe şcolare;
* se bazează pe obiectivele specifice şi pe cunoştinţele de bază;
* include mai multe variante alternative de stimulare a învăţării;
* trebuie scrisă astfel încât să fie înţeleasă perfect de elev

*Reguli de proiectare curriculară a manualului:*

* enunţarea unor obiective clare (specifice, operaţionaiizate pe lecţii);
* prezentarea clară a sarcinilor de învăţare;
* evidenţierea şi accentuarea unor cunoştinţe de bază;
* avansarea unor circuite de învăţare suplimentară, pentruindividualizarea învăţării;
* prezentarea, în contexte adecvate, a exerciţiilor de evaluare şi autoevaluare (Cristea, Gabriela.,2002,pag.131)

*Manualele trebuie să îndeplinească următoarele cerinţe ale Curriculum-ului National:*

* să reflecte reperele strategice ale Curriculum-ului Naţional:
* varietatea intereselor educaţionale ale elevilor;
* ritmul diversificării şi dezvoltării domeniilor cunoaşterii;
* cerinţele formării personalităţii în concordanţă cu cerinţele dinamice ale societăţii;
* să respecte exigenţe de ordin ştiinţific:
* corectitudinea, coerenţa, structura logică;
* abordarea interdisciplinară a conţinutului disciplinelor;
* să respecte exigenţe de ordin psihopedagogie.
* accesibilitatea şi sistematizarea conţinuturilor;
* valorificarea valenţelor formative si informative ale conţinuturilor (Ciot, Gabriela,2003,pag.256,257; Chiș,Vasile 2001,pag.256,257).
* să respecte exigenţe de ordin igienic:
* lizibilitatea textului;
* formatul textului;
* calitatea hârtiei, cernelii şi ilustraţiilor (Comănescu, loan, 2003, pag. 150, 151);
* să răspundă exigenţelor de ordin economic:
* costuri;
* rezistenţa la deteriorare;
* să se caracterizeze printr-o notă de originalitate manifestată prin:
* o mai bună sistematizare a conţinutului de idei;
* o mai bună reliefare a esenţialului;
* o sporită accesibilitate şi atractivitate a materiei tratate;
* o mai bună interpretare a unor probleme controversate;
* o mai bună realizare a cerinţei interdisciplinarităţii didactice (Comănescu, loan, 2003, pag. 152).

*Manualul şcolar alternativ:*

* este un efect al reformei curricuiare;
* prezintă conţinutul programei şcolare din diferite unităţi didactice şi experienţe de învăţare;
* pentru fiecare disciplină şi an de studiu există o ofertă foarte variată de manuale;
* manualul este ales în funcţie de experienţa profesorului, dorinţa elevilor şi părinţilor (Ciot, Gabriela, 2003, pag. 256, Chiş, 2001).

Manualele difuzate în învăţământul românesc sunt selecţionate de comisii specializate în evaluare pentru fiecare disciplină de învăţământ din instituţiile abilitate în coordonarea reformei în învăţământul preuniversitar, prin licitaţii publice (Ciot, Gabriela, 2003, pag. 257, Chiş, 2001).

*Metodicele şcolare:*

» au valoarea unor manuale şcolare rezervate special profesorului;

» sunt raportabile la programa şcolară;

» urmăresc facilizarea activităţii de proiectare pedagogică a activităţilor didactice organizate de profesori în cadrul procesului de învăţământ;

» didactici de specialitate. (Negruţ-Dobridor, Im.,2001,pag.64)

Metodicele şcolare se bazează pe o anumită structură care respectă cerinţele tipice proiectării curriculare:

1. Prezentarea disciplinei respective în contextul locului său ocupat la nivelul  
   curriculumului naţional;
2. Evidenţierea finalităţilor macrostructurale;
3. Sublinierea obiectivelor cadru, valabile pe semestre şcolare, pe module de studiu, pe capitole, cu precizarea standardelor de performanţă corespunzătoare;
4. Deducerea obiectivelor de referinţă valabile pe subcapitole şi pe grupuri de activităţi şi a obiectivelor de performanţă rezultate în consecinţă;
5. Sugerarea unor căi de operaţionaiizare a obiectivelor de referinţă în raport cu câteva situaţii concrete;
6. Avansarea unor structuri de proiectare curriculară a unor tipuri de activităţi bazate pe corelaţia: obiective concrete-resurse-evaluare continuă şi finală;
7. Recomandarea unor teme generale pentru acasă care pot fi invidualizate în perspectiva stimulării succesului şcolar;
8. Includerea unor tehnici speciale de evaluare iniţială, continuă şi finală;
9. Recomandarea bibliografiei generale şi suplimentare pentru aprofundarea  
   conţinuturilor de bază. (Cristea, Gabriela,2002,pag.132/133).

*Materialele auxiliare (curriculum suport)*

Aceste materiale vin în sprijinul cadrelor didactice din punct de vedere metodic. Materialele didactice sau de documentare destinate elevilor şi profesorilor sunt deosebit de necesare în strategia actualei reforme curriculare (Comănescu, loan, 2003, pag. 158, lonescu, Miron, 1998, pag. 118).

Libertatea de opţiune oferită profesorilor necesită abilitate curriculară prin care să se formeze şi să se dezvolte competenţe didactice diferite faţă de cele reclamate de rolul de profesor dirijat de autoritatea centrală (lonescu, Miron, 1998, pag. 118).

O parte integrantă a strategiei de abilitare curriculară o constituie elaborarea şi difuzarea de:

* ghiduri metodologice;
* pachete de formare şi autoformare;
* liste de teme pentru diverse arii curriculare;
* culegeri de texte literare, filosofice etc);
* culegeri de exerciţii şi probleme;
* soft didactic (programe şi site-uri), (Nuţ, Sava, 2003, pag. 139);
* atlase;
* fişe de activitate independentă (lonescu, Miron, 1998, pag. 118);
* dicţionare.

Aceste suporturi materiale moderne au un impact psihologic benefic, mobilizând la maxim elevii în căutarea informaţiilor.

1. *PLANIFICAREA CALENDARISTICĂ*

* „preproiect de transpunere semestrială / trimestrială a programei alcătuite de educatori, pe baza metodicii de specialitate şi al principiilor didactice" (Negrit -Dobridor, I., 2001,pag.64/65)

Planificarea calendaristică trebuie să conţină:

* evaluarea corectă a activităţilor didactice;
* calendarul precis, detaliat al activităţilor susţinute anual, semestrial, săptămânal;
* obiectivele specifice fiecărei unităţi de conţinut;
* forma de organizare şi realizare a activităţii, cu precizarea experienţelor de învăţare necesare atingerii obiectivelor propuse;
* precizarea metodelor şi tehnicilor de evaluare care pot fi folosite în cadrul unor activităţi didactice concrete;
* prezentarea unor mijloace de stimulare a instruirii şi învăţării independente în clasă, şcoală etc;
* stabilirea activităţilor speciale, gen consultaţii pentru elevii cu performanţe superioare sau care au nevoie de sprijin;
* implicarea activităţilor de formare continuă (perfecţionare) în cadrul proiectului de autodezvoltare a persoanei, a şcolii.

1. *PROIECTELE PEDAGOGICE ELABORATE DE CADRUL DIDACTIC*

» cel mai important produs curricular care contribuie hotărâtor la asigurarea calităţii procesului de învăţământ;

» elaborarea lor este obligatorie până ia susţinerea definitivatului în învăţământ

Modelul de proiectare al educaţiei didactice:

» identificarea obiectivelor interne, cu valoare de obiective concrete, deduse din obiectivele terminale ale sistemului de lecţii;

» ordonarea logică a conţinutului în raport cu obiectivele concrete;

» prefigurarea structurii lecţiei;

» alcătuirea probelor de evaluare, integrate în structura activităţii didactice (Cristea,Gabriela,2002,pag.134).

***BIBLIOGRAFIE:***

* Comănescu, Ioan (2003*)-* ***Prelegeri de didactică școlară,***Oradea, Editura *Imprimeriei de Vest* ;
* Crețu, Carmen (1998) – ***Curriculum personalizat și diferențiat,*** Iași,Editura *Polirom***;**
* Ciot, Gabriela (2003) – ***Elemente de pedagogie și teoria și metodologia curriculumului,*** Editura Universității din Oradea ;
* Cristea, Gabriela (2002) – ***Pedagogie generală,*** București, Editura *Didactică și Pedagogică* ;
* Nuț, Sava (2003) -  ***Problematica educatiei si a curriculumului,*** Timișoara, Editura *Eurostampa* ;
* *Chiș,Vasile (2001) –* ***Autenticitatea profesorului între curriculum și evaluare,*** Cluj-Napoca, Editura *Presa Univeristară Clujeană* **;**
* *Negruț- Dobridor, Ion (2001) –* ***Teoria curriculumului educațional,*** Buzău, Editura Casei Corpului Didactic,I. Gh. Dumitrașcu ;
* *Văideanu, George (1988)*– ***Educația la frontiera dintre milenii,***  București, Editura  *Politică* ;
* *Ionescu, Miron* (2003) – ***Instrucții și educații,*** Cluj-Napoca, Editura *Presa Universitară Clujeană.*

***TEORIA ŞI METODOLOGIA INSTRUIRII, TEORIA ŞI METODOLOGIA EVALUĂRII***

1. **Didactica. Teoria procesului de invatamant**
2. *Definitii, conexiuni si delimitari*
3. **Procesul de invatamant**
4. *Definitii, caracteristici*
5. *Abordarea sistemica (planul functional, structural, operational)*
6. *Predare, invatare, evaluare*
7. *Principiile didactice*
8. **Scopuri si obiective ale procesului de invatamant**
9. *Definitii, caracteristici, clasificari*
10. *Obiective operationale*
11. **Continutul procesului de invatamant**
12. *Definitii, cracteristici, organizare*
13. *Documente oficiale*
14. **Metodologia procesului de invatamant**
15. *Definitii, moduri de organizare*
16. *Strategii, metode, mijloace, procedee*
17. *Metodele principale*
18. **Evaluarea in procesul de invatamant**
19. *Funcţii, structură, tipuri/strategii*
20. *Evaluarea randamentului şcolar, tehnici*
21. **Didactica. Teoria procesului de invatamant**
22. *Definitii, conexiuni si delimitari*

**Didactica. Teoria instruirii. Introducere**

Teoria instruirii – didactica generală:

Are ca obiect de studiu *procesele concrete* de predare-învăţare-evaluare ce se desfăşoară în contextul şcolar,

Defineşte *conceptele de bază* privind realizarea procesului de învăţământ,

Elaborează *principiile generale* ale predării şi învăţării,

Emite *teorii explicative şi acţionale* asupra eficientizării activităţilor instructiv-educative,

Defineşte *subcomponentele* procesului educaţional: procesul de învăţământ, obiectivele pedagogice, conţinutul învăţământului, metodologia didactică, proiectarea pedagogică a procesului de învăţământ.

**Conceptul** de *didactică* [limba greacă, „didaktike“ (derivat din „didaskune“): a învăţa pe alţii, didaskein = a învata pe altul, didaskal = învatator, didasko = învat] a fost introdus în circulaţie de către pedagogul ceh Jan Amos Comenius [Komenski] (1592-1670), prin lucrarea sa „Didactica Magna” publicată în anul 1632.

Se pot delimita **3 etape** distincte în procesul fundamentării didacticii ca ştiinţă:

1. **Etapa tradiţională** de tip magistrocentrist – sec. 17-19, când accentul prioritar se punea pe activitatea de predare.
2. **Etapa didacticii moderne** – sf. sec. 19-20 – are loc descoperirea relaţiei predare-învăţare şi determinările ei psihologice şi sociologice.
3. **Etapa postmodernă** – a II-a jumătate a sec. 20 care punea accentul pe raportul predare-învăţare-evaluare.

Aceste etape relevă **3 ipostaze** esenţiale pe care domeniul didacticii le-a cunoscut în evoluţia sa istorică:

* eforturile de **întemeiere** a didacticii ca ştiinţă a predării
* **dezvoltarea** obiectului didacticii pentru a deveni ştiinţă a predării-învăţării
* **extinderea** obiectului didacticii ca ştiinţă a predării-invăţării-evaluării

Concepţia despre desfăşurarea proceselor de predare-învăţate reflectă, de altfel, nivelul atins în diferite perioade istorice de cercetarea ştiinţifică în domeniul fenomenelor pedagogice.

După anii 80, domeniul didacticii stă sub semnul a două mari orientări complexe şi, deseori, convergente: reflecţiile de natură *epistemologică* şi cele de natură *psihologică* care încearcă să împace caracterul dual al interacţiunii educationale pe care se întemeiază:

A. **Abordările epistemologice** iau ca reper rezultatele cercetărilor în domeniul *achiziţionării cunoştinţelor* cu caracter ştiinţific, considerând ca prioritar caracterul didactic al interacţiunii profesor-elev

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | profesor |  |
|  |  |  |
| conţinut |  | elev |
|  | *relaţie didactică* |  |

B. **Abordările psihologice şi psihosociale** se concentrează, mai ales, asupra *caracterului* *pedagogic al interacţiunii* profesor-elev. În acest caz, există o preocupare deosebită atât pentru modul în care individul asimilează cunoştinţele care îi sunt oferite de către profesor dar şi pentru modul în care *contextul* psihosocial influenţează calitatea proceselor de învăţare.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | conţinut |  |
|  |  |  |
| profesor |  | elev |
|  | *relaţie pedagogică* |  |

Datorită etapelor diferite parcurse de concepţia privind desfăşurarea procesului de învăţământ, astăzi se operează distincţia între

**didactica tradiţională** şi **didactica modernă,** distincţie ce se referă în primul rând la deosebirile între **sferele** de cuprindere ale acestora în sensul următor:

Didactica tradiţională a avut ca obiect de studiu esenţa procesului de învăţământ, cu scopul şi sarcinile sale, procesul de învăţământ şi factorii acestuia, conţinutul învăţământului, principiile, metodele şi formele de organizare a activităţii educative, organizarea învăţământului, clasa, şcoala şi sistemul educaţional, profesorul…

Didactica **studiază** următoarele patru mari domenii:

* învăţământul în ansamblul său, pe toate treptele de şcolaritate şi autoinstruirea, caz în care poartă denumirea de **didactică generală**
* procesul de învăţământ din perspectiva pedagogică a predării şi învăţării obiectelor de studiu, caz în care poartă denumirea de **didactică specială** sau metodică (fiecare obiect de învăţământ are deci didactica sa care studiază conţinutul, principiile, metodele şi formele de organizare proprii obiectului respectiv în detaliile concrete aplicative)
* didactica adulţilor
* autoeducaţia/autoinstruirea

**Didactica generală** sintetizează experienţa acumulată în practica şcolară, oglindită în metodici şi elaborează **reguli şi legităţi** valabile pentru procesul de învăţământ în ansamblul său.

În acelaşi timp, stabileşte **principiile** necesare desfăşurării acestui proces, asigurând astfel baza dezvoltării didacticilor speciale, oferind orientarea necesară soluţionării problemelor specifice oricărei didactici speciale, precum şi didacticii adulţilor.

Rezultă că didactica generală, didacticile speciale şi didactica adulţilor se află într-un raport de interdependenţă. De altfel, didacticile speciale şi didactica adulţilor pot fi considerate subramuri ale didacticii generale.

Datorita extinderii si aprofundarii cercetarii din ultimele decenii, didactica îsi justifica statutul de stiinta distincta în ansamblul stiintelor educatiei. Din didactica generala s-au desprins **subdisciplinele**: didactica prescolara, didactica scolara, didactica mijloacelor de învatamânt, didactica adultilor, didactica predarii disciplinelor (matematica, fizica, chimie, educatie fizica...), didactica învatamântului special.

1. **Procesul de invatamant**

### Definirea procesului de învăţământ

„educaţia instituţionalizată privită în desfăşurarea ei”.

„activitate ce se desfăşoară în unităţile şcolare, organizată şi planificată sub îndrumarea şi conducerea unor persoane specializate, prin care se realizează obiectivele valorice privind formarea personalităţii”.

„activitatea comună a profesorului cu elevii, desfăşurată, de regulă, în şcoală, în mod organizat şi sistematic, pe baza unui program, în vederea realizării unor scopuri instructiv-educative”.

***Procesul de învăţământ*** reprezintă principalul subsistem al sistemului de învăţământ în cadrul căruia sunt realizate activităţile didactice (lecţii etc.) şi educative (ore de dirigenţie etc.) proiectate conform obiectivelor generale şi specifice stabilite la nivel de politică şcolară/universitară (vezi programele şcolare dar şi unele programe extraşcolare). Aceste activităţi, integrate în cadrul *instruirii*, proiectată de profesor în contextul specific fiecărei discipline şcolare, au ca efect *învăţarea didactică* realizată de elev conform programelor şi manualelor şcolare, în clasă şi în afara clasei, în mediul şcolar şi extraşcolar.

Ambele activităţi – cea de *instruire*, proiectată de profesor şi cea de *învăţare didactică*, realizată de elev, ca efect direct şi indirect al instruirii – sunt subordonate unei activităţi cu un grad mai mare de generalitate, *educaţia*, studiată în partea I a cursului nostru. În această perspectivă, procesul de învăţământ este cunoscut şi sub numele de “proces instructiv-educativ”, iar teoria instruirii este considerată “subteorie a teoriei a educaţiei”

Prin activitatea de *instruire*, subordonată activităţii de *educaţie* (care vizează formarea-dezvoltarea personalităţii prin acţiuni structurate pe baza corelaţiei *subiect* (educator) – *obiect* (educat), procesul de învăţământ contribuie la realizarea *funcţiilor generale ale educaţiei*, transpuse într-un context didactic specific, dependent de particularităţile fiecărei vârste psihologice, fiecărei trepte şi discipline şcolare. În raport de *funcţiile* generale ale educaţiei şi de *structura* de bază a educaţiei, procesul de învăţământ include un ansamblu de variabile dependente sau independente de acţiunea directă a profesorului. Ansamblul acestor variabile delimitează *dimensiunile generale ale procesului de învăţământ*.

Abordat *din perspectivă sistemică*, procesul de învăţământ reprezintă procesul prin care *cererea educaţională socială* (nevoi de competenţe, specializări etc.) *se traduce în ofertă educaţională* (prin definirea obiectivelor şi competenţelor, a nivelurilor de performanţă; prin identificarea conţinutului: arii curriculare, curriculum la dispoziţia şcolii, discipline, module de formare etc., adoptând metodologii, strategii, modalităţi şi forme de desfăşurare şi organizare, precum şi de evaluare, utilizând resurse umane, materiale şi financiare specifice), având ca *finalitate*: oameni educaţi, formaţi, profesionalizaţi, capabili de educaţie permanentă şi autoeducaţie, de inserţie socială productivă şi eficientă. [3]

***A.2. Caracteristicile generale ale procesului de învăţământ*** pot fi sintetizate după cum urmează:

este o activitate întreprinsă deliberat, fiind o acţiune conştientă a facto­rilor umani participanţi. Prin aceasta, se distinge tranşant de influen­ţele cu caracter ocazional ce se exercită asupra educabilului;

se realizează într-un cadru instituţional – şcoala; considerat într-un sens mai larg şi mai cuprinzător, se realizează şi în alte circumstanţe (în familie, prin consultaţii, meditaţii, studiu individual ca prelungire a activităţii şcolare;

dispune de o organizare, desfăşurându-se pe baza unui program şi în concordanţă cu anumite reguli (principii) stabilite de teoria pedagogică;

are caracter bilateral, presupunând participarea a doi factori umani (individuali sau de grup) – profesorul şi elevii;

presupune interacţiune între cei doi factori umani, eficienţa activi­tăţii fiind dependentă, între altele, de modul în care se inter­acţionează;

se desfăşoară în perspectiva unor scopuri instructive (acumulare de cunoştinţe, formarea de abilităţi) şi formativ-educative (formarea unor capacităţi, a unor atitudini, trăsături de personalitate, conduite ş.a.);

este o activitate complexă, la desfăşurarea ei participând numeroşi factori: umani, materiali, de conţinut, procesuali.

Procesul de învăţământ **constituie un sistem** ale cărui elemente componente sunt interdependente şi care dispune de mecanisme de reglare / autoreglare.

Prezentarea procesului de învăţământ ca sistem, evidenţiază următoarele dimensiuni:

***Dimensiunea funcţională*** *a procesului de învăţământ* vizează un ansamblu de variabile dependente de sistem, stabilite la nivelul documentelor de politică a educaţiei: *finalităţile macrostructurale* (idealul educaţiei-scopurile educaţiei) care determină *finalităţile microstructurale* (obiectivele generale şi specifice ale procesului de învăţământ).

Modul de proiectare a acestor finalităţi depinde de ponderea acordată funcţiilor principale ale educaţiei care contribuie la realizarea funcţiei fundamentale a educaţiei, formarea-dezvoltarea personalităţii. De exemplu, sistemele de învăţământ care pun accentul pe funcţia politică în detrimentul celei culturale, întreţin, la nivelul procesului de învăţământ, tendinţa de politizare a conţinuturilor instruirii / învăţării.

***Dimensiunea* *structurală*** *a procesului de învăţământ* vizează o altă categorie de variabile, dependente de sistem: *resursele pedagogice* (materiale, umane, bugetare, informaţionale). Cantitatea şi calitatea acestora condiţionează gradul de reuşită al activităţilor proiectate şi realizate la nivelul procesului de învăţământ. Avem în vedere:

a) baza *didactico-materială* existentă la nivelul unei şcoli, a unei clase de elevi, a unei discipline de învăţământ (vezi mai ales în cazul unor discipline ca: fizica, educaţia tehnologică, educaţia fizică, informatica etc.);

b) *calitatea unei anumite generaţii* de elevi dar şi calitatea unei anumite generaţii de profesori, dependentă de sistemul de formare iniţială şi continuă instituit la nivel naţional, teritorial şi local;

c) *resursele bugetare* alocate de la nivel naţional, teritorial şi local;

d) *resursele informaţionale* existente în şcoală sau în zona şcolară (vezi calitatea bibliotecilor şcolare dar şi noilor instituţii – mediatecile şcolare care valorifică noile tehnologii informaţionale).

Dimensiunea structurală a procesului de învăţământ reflectă modul de organizare a sistemului de învăţământ în ansamblul său: organizarea pe niveluri, trepte, cicluri, discipline şcolare dar şi organizarea anului şcolar (trimestre, semestre, vacanţe şcolare, examene, evaluări globale periodice etc.)

***Dimensiunea operaţională*** *a procesului de învăţământ* vizează variabilele dependente exclusiv de cadrul didactic, variabile angajate în activitatea de proiectare, realizare şi dezvoltare (perfecţionare în raport de schimbările care apar pe parcurs) a unor activităţi didactice/educative concrete: lecţii, ore de dirigenţie etc.

În această perspectivă cadrul didactic are răspunderea proiectării, realizării şi dezvoltării unor activităţi didactice şi educative eficiente, cunoscând toate variabilele dependente de sistem adaptabile la condiţiile fiecărei, fiecărei clase de elevi, fiecărui elev în parte.

Evaluarea eficienţei activităţilor organizate în cadrul procesului de învăţământ presupune o judecată valorică orientată special asupra raportului existent între variabile dependente de sistem şi cele dependente de cadrul didactic. O asemenea judecată valorică vizează atât activitatea de proiectare, realizată de fiecare cadru didactic în anumite condiţii concrete, cât şi activitatea de inspecţie şcolară, organizată la nivel naţional, teritorial şi local.

***Structura procesului de învăţământ*** poate fi analizată la diferite niveluri de referinţă. În cadrul actualului modul avem în vedere următoarele **trei** niveluri de referinţă:

*a) nivelul de* ***organizare***al procesului de învăţământ;

b) *nivelul* ***acţiunilor*** principale realizate în cadrul procesului de învăţământ;

c) *nivelul* ***componentelor*** *de bază* ale procesului de învăţământ implicate în proiectarea, realizarea şi dezvoltarea oricărei activităţi de instruire.

a) *Nivelul de organizare al procesului de învăţământ* poate fi analizat în sens *macrostructural* şi în sens *microstructural*.

În *sens macrostructural*, nivelul de organizare al procesului de învăţământ depinde de structura de organizare a sistemului de învăţământ, respectiv de modul de organizare al sistemului de învăţământ pe trepte şi cicluri şcolare, pe discipline şcolare concepute *mono* sau *interdisciplinar*. De asemenea, organizarea procesului de învăţământ, la nivel *macro*, depinde de structura cantitativă şi calitativă a anului şcolar. Structura cantitativă a anului şcolar vizează: numărul de zile rezervate pentru şcoală – vacanţe şi numărul de ore stabilit pe discipline / anual, semestrial, săptămânal; pe module de studiu, pe capitole, pe subcapitole, pe grupuri de lecţii etc.). Structura calitativă a anului şcolar vizează logica organizării disciplinelor pe semestre sau trimestre şcolare, raporturile dintre timpul şcolar şi vacanţele şcolare, dintre activităţile şcolare şi activităţile extraşcolare, dintre etapele de sistematizare a învăţării şi cele de evaluare finală; deschiderile spre interdisciplinaritate, educaţia permanentă şi autoeducaţie etc.

În *sens microstructural*, nivelul de organizare a procesului de învăţământ depinde de *formele* de activitate adoptate. Din această perspectivă, procesul de învăţământ include *forme de organizare* a activităţii şi *forme de realizare* a activităţii.

*Formele de organizare* a procesului de învăţământ pot fi clasificate după două criterii:

* raportarea la formele generale ale educaţiei – rezultă trei forme de organizare a instruirii în cadrul procesului de învăţământ: *instruire formală – instruire nonformală – instruire informală;*
* raportarea numărul convenţional al celor instruiţi într-un cadru instituţional existent sau iniţiat de profesor, care impune un anumit mod de realizare a corelaţiei pedagogice profesor – elev: *învăţământ frontal* (cu clasa de 20-40 de elevi); *învăţământ pe grupe* (cu microgrupe de 3-8 elevi, cu grupe de 8-15 elevi – în clasă şi în afara clasei); *învăţământ individual* (cu 1-2 elevi, în clasă şi în afara clasei).

*b) Nivelul acţiunilor* *principale desfăşurate în cadrul procesului de învăţământ* vizează activitatea de instruire proiectată de profesor şi cea de învăţare, realizată de elev, ca efect direct şi indirect al instruirii. Relaţia complexă existentă între profesor şi elev, realizabilă pe diferite planuri la nivelul procesului de învăţământ, implică prezenţa următoarelor acţiuni principale: *predarea*, *învăţarea*, *evaluarea*.

*Predarea* este acţiunea de comunicare pedagogică (didactică) propusă de profesor în diferite variante şi forme de organizare. În sens larg, predarea este interpretată ca acţiune de instruire a profesorului, adresată elevului, pentru stimularea acţiunilor specifice oricărei activităţi de învăţare (receptarea cunoştinţelor, prelucrarea, asimilarea, interiorizarea şi aplicarea lor, în diferite situaţii, în calitate de: informaţii logice, deprinderi, strategii de rezolvare a problemelor şi a situaţiilor-problemă etc.

*Învăţarea* este acţiunea elevului, realizată iniţial în mod dirijat, ca efect direct al instruirii proiectată de profesor la diferite niveluri de competenţă pedagogică. Învăţarea şcolară presupune dobândirea unor cunoştinţe, deprinderi şi strategii conform obiectivelor incluse în cadrul programelor şcolare, “traduse” de profesor la nivelul fiecărei activităţi didactice (lecţie etc.).

Ca activitate psihică fundamentală, proprie omului, învăţarea are o finalitate adaptativă realizabilă în mediul şcolar prin acţiunile dirijate de profesor pentru asimilarea, interiorizarea şi valorificarea materiei şcolare, proiectată pe discipline şcolare, module de studiu, capitole, subcapitole, grupuri de lecţii, teme şi subiecte de lecţie etc.

*Evaluarea* este acţiunea iniţiată de profesor special pentru verificarea gradului de îndeplinire a sarcinilor de predare-învăţare, proiectate şi realizate conform obiectivelor programelor şcolare “traduse” de profesor la nivelul fiecărei activităţi didactice (lecţie etc.). Această acţiune, realizabilă sub diferite forme, la diferite intervale de timp (evaluare iniţială, evaluare continuă, evaluare finală), prin tehnici specifice (orale, scrise, lucrări practice, teste de cunoştinţe, examene etc.) vizează reglarea-autoreglarea permanentă a activităţilor didactice. În perspectiva perfecţionării acestora, în sensul proiectării curriculare, elevul însuşi trebuie să îndeplinească anumite sarcini de autoevaluare – premisa autoinstruirii şi a autoeducaţiei.

*c) Nivelul structurii* *de bază* a procesului de învăţământ vizează *obiectivele -conţinutul - metodologia - evaluarea*, în calitatea acestora de componente fundamentale, implicate în proiectarea, realizarea şi dezvoltarea oricărei activităţi de instruire / educaţie. Avem în vedere activităţile proiectate, realizate şi dezvoltate la toate nivelurile sistemului, de la cele mai ample (vezi proiectarea unei reforme a sistemului de învăţământ, proiectarea planului de învăţământ, a programelor şi a manualelor şcolare) până la cele curente care vizează planificarea periodică a materiei (pe an, semestre, săptămâni) şi elaborarea proiectelor pentru fiecare lecţie (oră de dirigenţie, activitate extraşcolară etc.).

**Principiile procesului de învăţământ**

*Principiile procesului de învăţământ* reprezintă norme generale ce guvernează activitatea didactică în vederea atingerii obiectivelor propuse, pornind de la legităţile specifice predării-învăţării-evaluării.

Acestea sunt:

**1. Principiul accesibilităţii (cunoştinţelor, sarcinilor de învăţare), al respectării particularităţilor de vârstă şi individuale**

În planul predării, profesorul are datoria de a crea un raport corect între aspiraţiile şi posibilităţile intelectuale ale elevului, pe de o parte, şi dozarea sarcinii didactice, a problemei şi situaţiei de învăţare în care este antrenat elevul.

Dozarea incorectă poate conduce la surmenaj, neîncredere în sine sau, dimpotrivă, la lipsă de interes, indiferenţă, demotivare.

Desfăşurarea procesului de învăţământ are loc în concordanţă cu dezvoltarea ontogenetică a copilului având în vedere stimularea acesteia prin amplificarea treptată a eforturilor elevilor punându-le la dispoziţie probleme şi antrenându-i în activităţi care cer din partea lor un efort susţinut.

Creşterea cerinţelor trebuie să devanseze nivelul real al dezvoltării pentru a crea o contradicţie între acest nivel şi cel potenţial, pentru a-l obliga astfel pe copil să depună eforturi în vederea rezolvării contradicţiei şi transformării acestui nivel potenţial într-unul real.

Principiul accesibilităţii activităţii didactice presupune elaborarea unui repertoriu comun între profesor şi elev. Eficienţa pedagogică a acestui principiu depinde de modul în care sunt respectate particularităţile de vârstă psihologică ale elevilor prin dezvoltarea la maximum a capacităţilor potenţiale de formare permanentă.

**2. Principiul intuiţiei, al unităţii dintre senzorial şi raţional, al unităţii dintre concret şi abstract.**

Exprimă faptul că în procesul de învăţământ cunoaşterea se realizează prin treceri succesive de la concret la abstract şi invers cu condiţia ca aceste treceri să se facă nu numai în concordanţă cu particularităţile materialului şi informaţiei ce urmează a fi asimilate ci şi cu nivelul dezvoltării ontogenetice a elevilor.

La baza procesului de predare-învăţare se află corelarea a două sisteme de cunoaştere: senzorială - prin intermediul senzaţiilor, percepţiilor, reprezentărilor etc. şi logică - prin limbaj şi gândire, prin intelect şi inteligenţă.

În procesul de învăţământ, intuiţia îndeplineşte două funcţii didactice esenţiale:

- *izvor* al cunoaşterii, conducând la abstractizări prin trecerea de la concret la abstract;

- *concretizarea* unor abstracţii, prin exemplificări, ilustrări etc.

În procesul de învăţământ, realizarea practică a principiului intuiţiei presupune utilizarea adecvată a unei game variate de materiale, precum:

- materiale naturale, de genul colecţiilor, obiectelor din natură etc.;

- materiale executate la tablă: grafice, desene etc., ce presupun o anumită dinamică;

- materiale în plan, precum: tablourile, planşele, hărţile etc.;

- materiale în volum, de genul mulajelor, machetelor etc.;

- mijloace audio-vizuale: video-proiecţii, filme etc.

Abuzul de mijloace intuitive împiedică abstractizarea şi dezvoltarea gândirii, după cum lipsa acestor materiale conduce la excesul de verbalism.

O altă cerinţă decurgând din acest principiu este şi realizarea intuiţiei prin cât mai multe simţuri. Cercetările întreprinse pe această temă au demonstrat că retenţia unui material după trei zile, prezentat numai oral este de 10%; prezentat vizual - de 20%; şi prezentat audio-video - de 65%.

Eficientizarea activităţii de predare-învăţare-evaluare la nivelul acestui principiu se realizează prin:

- declanşarea operaţiilor de analiză-sinteză, generalizare, abstractizare, comparaţie logică a fenomenelor studiate cu ajutorul unor materiale didactice intuitive, care nu reprezintă scopuri în sine ci mijloace de stimulare a cunoaşterii raţionale;

- concretizarea rezultatelor operaţiilor logice în definirea conceptului ştiinţific.

**3. Principiul legării teoriei de practică**.

Acreditează ideea finalităţii învăţării ca modalitate specifică de adaptare şi rezolvare creativă a problemelor existenţiale.

Scopul învăţării este cunoaşterea pentru înţelegere, pentru aplicare, pentru adaptare şi transformare, pentru progres şi evoluţie, pentru dezvoltare şi perfecţionare continuă, pentru o nouă calitate a vieţii, etc.

Principiul legării teoriei de practică se fundamentează pe teoria cognitiv structuralistă a lui J. Bruner. Potrivit acesteia, o primă modalitate de învăţare, o reprezintă metoda activă, practică, prin care se pot înţelege reguli, principii ale lumii la vârste timpurii (legea pârghiilor, a raportului invers proporţional dintre forţă şi lungimea pârghiei se poate învăţa prin jocul pe balansoar).

Raportul teoriei cu practica relevă cel puţin trei ipostaze în procesul de învăţare:

- aplicarea unor cunoştinţe *teoretice* (reguli, legi) pentru rezolvarea experimentală a unor probleme în atelier, laborator, cerc tehnic - ca un exerciţiu pregătitor pentru rezolvarea situaţiilor reale, practice;

- *practica* - valorificată ca punct de plecare în învăţarea prin descoperire, învăţarea prin cercetare;

- activitatea de *creaţie*, invenţie şi inovaţie, inventică în tehnologie - prin valorificarea gândirii divergente, a flexibilităţii şi originalităţii, a factorilor asociativ-combinatorii -, parcurând etapele documentării, proiectării, cercetării, experimentării, inovării, creaţiei şi validării practice etc.

**4. Principiul însuşirii conştiente şi active a cunoştinţelor.**

Procesul de învăţământ, prin activităţile sale de bază -predare-învăţare-evaluare, este un proces interactiv, în care elevul este partener, coautor, subiect al propriei sale deveniri.

Atitudinea conştientă se regăseşte în procesul de învăţământ în trei activităţi fundamentale pentru mecanismul învăţării:

a) *Motivarea pentru învăţare*: declanşarea acelor resorturi activatoare interne care să determine şi să susţină procesul şi efortul pentru învăţare. În momentul în care educatorul a pus în acţiune motive intrinseci ce aparţin persoane care învaţă, învăţarea se autoîntreţine, fiind catalizată fie de nevoia de cunoaştere, de a şti, de a înţelege, de a explora, de a descoperi, fie de nevoia de autorealizare, de stimă şi respect prin autoafirmare, asigurată de un anume nivel al învăţării etc.

b) *Asimilarea conştientă*, pe baza căreia se achiziţionează informaţii ce sunt asociate într-o manieră raţională unui sistem de idei anterior constituit.

Din perspectiva predării, materialul prezentat trebuie să fie susceptibil de asocieri logice; trebuie promovată învăţarea prin descoperire, ce reclamă activitate mentală (rearanjare, reorganizare, transformare, formule ipotetice etc., rezolvări de probleme, acţiuni cu implicaţii creative etc.).

Din perspectiva învăţării, cel ce învaţă trebuie să posede idei-ancoră, să încerce efectiv să asocieze logic noile idei cu cele anterior învăţate.

c) *Autoevaluarea conştientă* Aceasta presupune autocontrolul, care determină adoptarea unor strategii de automanagement al învăţării, de autodidaxie.

**5. Principiul sistematizării şi structurării cunoştinţelor.**

La baza acestui proces stau două teorii ale învăţării:

1) teoria holodinamică, potrivit căreia învăţarea, pentru a fi temeinică, trebuie să îndeplinească două condiţii: a) materialul de învăţat să aibă integritate, să fie prezentat într-un ansamblu coerent; b) să aibă organicitate, adică fiecare structură să fie funcţională, să îndeplinească roluri în ansamblul organic, în sistem;

2) teoria organizatorilor cognitivi.

În procesul de predare, aplicarea principiului sistematizării se regăseşte în: proiectarea şi planificarea didactică (prin structura planurilor, programelor, manualelor);

abordările interdisciplinare, pe ani de învăţare, pe module, multidisciplinare etc.

Din perspectiva învăţării, principiul sistematizării se regăseşte în stilul de muncă intelectuală sistematic şi ordonat.

Respectarea acestui principiu presupune adoptarea unui ritm optim de muncă, promptitudine şi rigurozitate în realizarea sarcinilor învăţării. Consecinţele imediate ale nerespectării acestor condiţii constau în apariţia golurilor în cunoştinţele elevilor, a stagnării în dezvoltarea lor, consecinţe care, prin efectul lor cumulativ se răsfrâng negativ asupra celorlalte componente ale personalităţii: caracter, voinţă, interese, motivaţie, ajungându-se în cele din urmă la insuccesul şcolar.

**6. Principiul temeiniciei**

Necesitatea însuşirii temeinice a cunoştinţelor şi abilităţilor decurge din numeroasele relaţii ale procesului de pregătire la vârsta şcolarităţii, situaţiile în care aceasta se realizează, precum şi din scopurile pe care le vizează.

Pregătirea în anii de şcoală nu constituie un scop în sine, ci este realizată pentru ca subiectul să se folosească de cele învăţate pentru a dobândi alte cunoştinţe şi abilităţi, pentru a-şi forma noi capacităţi, toate acestea fiindu-i necesare nu numai pentru sarcini şcolare imediate, ci pentru a răspunde exigenţelor vieţii, inclusiv pe parcursul vârstei adulte.

Condiţiile şi cele mai multe din mijloacele prin care se asigură o învăţătură durabilă privesc întreaga organizare şi desfăşurare a procesului didactic, îndeosebi metodologia acestuia, precum şi comportamentul subiecţilor în învăţare.

Metodologia de predare condiţionează învăţarea temeinică prin:

-claritatea expunerii;

-introducerea conţinuturilor noi pe canale diferite (vizuale, auditive, acţionale, contact direct cu fenomenele ş.a.);

-fixarea şi consolidarea cunoştinţelor realizate astfel încât să constituie întăriri pozitive imediate; -repetarea celor predate şi învăţate, astfel încât să asigure retenţia a ceea ce este esenţial.

Temeinicia învăţării - din perspectiva elevului - este determinată de modul în care s-a realizat învăţarea. Temeinicia este asigurată de învăţarea conştientă, motivată, activă şi sistematică, dar şi de procedeele de fixare şi memorare conştientă, de repetare eşalonată, de exerciţiile de transfer, de aplicaţiile practice etc.

**7. Principiul autoreglării activităţii didactice**

Reflectă abordarea cibernetică a procesului de învăţământ ce vizează *perfecţionarea* tuturor circuitelor declanşate la nivelul acţiunii didactice, perfecţionare posibilă la nivelul *conexiunii inverse externe* realizată de cadrul didactic ce ameliorează sau transformă proiectul pedagogic, mesajul educaţional sau repertoriul comunicării în funcţie de calitatea răspunsului comportamental al elevului, şi la nivelul *conexiunii inverse interne* realizată de elev când acesta devine capabil de autoevaluare, autoinstruire, transformându-se efectiv din obiect al educaţiei în subiect al propriei sale formări

Acest principiu permite valorificarea elementelor componente ale activităţii didactice la nivelul circuitelor de conexiune inversă *negativă* bazate pe depistarea „verigii slabe” în vederea corectării, ameliorării sau restructurării acţiunilor de predare-învăţare-evaluare proiectate conform idealului pedagogic şi scopurilor pedagogice ce orientează valoric întreg sistemul de învăţământ.

Perfecţionarea continuă a acestor circuite creează premiza saltului de la conexiunea inversă externă la conexiunea inversă internă, de la instruire la autoinstruire, de la educaţie la autoeducaţie.

1. **Scopuri si obiective pedagogice ale procesului de învăţământ**

Analiza procesului de învăţământpresupune explicarea şi înţelegerea elementelor componente ale acestuia prezente la nivelul tuturor dimensiunilor sale (dimensiunea *funcţională – structurală – operaţională*).

În această perspectivă, avem în vedere: *obiectivele procesului de învăţământ – conţinutul – metodologia – evaluarea.*

*Obiectivele procesului de învăţământ*reprezintă

„Finalităţile microstructurale care asigură orientarea activităţii de instruire în plan general, intermediar şi concret, în concordanţă cu politicile educaţionale stabilite la nivel de sistem”

„Enunţuri cu caracter intenţional care anticipează o modificare (schimbare) în personalitatea educatului ca urmare a implicării acestuia într-o activitate instructiv-educativă”

*În sens larg*, obiectivele pedagogice presupun intenţionalitatea activităţii de *formare-dezvoltare* a personalităţii umane.

*În sens restrâns*, obiectivele pedagogice presupun acţiunile concrete realizate de elev sub îndrumarea profesorului în cadrul unor secvenţe de instruire, raportabile la diferite stadii de *performanţă* şi de *competenţă*.

***Funcţiile*** *obiectivelor pedagogice* vizează calitatea acţiunii de proiectare şi de realizare a activităţii de instruire.

*Funcţia de orientare axiologică* a procesului de învăţământ. vizează raţionalizarea demersului pedagogic prin *comunicarea* - *înainte* de declanşarea acţiunii - a *scopurilor* care direcţionează activitatea de instruire. Comunicate elevilor, obiectivele vor contura direcţia efortului pe care ei trebuie să-l facă. Pe baza unor obiective clar formulate, cadrele didactice vor putea mai uşor comunica în vederea perfecţionării procesului instructiv-educativ.

*Funcţia de anticipare* a rezultatelor şcolare. Comunicate elevilor, obiectivele îi motivează în procesul complex de învăţare. Obiectivele operaţionale, corect formulate, realizează plenar această funcţie.

*Funcţia evaluativă*. În urma derulării procesului educativ, obiectivele devin criterii importante, alături de altele, în evaluarea eficienţei activităţii desfăşurate. Dacă la început au fost anticipate, obiectivele devin criterii de evaluare, de realizare a feed-back-ului la nivelul procesului de învăţământ.

*Funcţia de (auto)reglare.* Vizează corelarea rezultatelor acţiunii didactice cu criteriile de evaluare proiectate la începutul activităţii în vederea perfecţionării acesteia. Pe baza obiectivelor, se selectează, organizează şi se transmit conţinuturile învăţării, se aleg strategiile de predare-învăţare, formele de organizare a procesului de învăţământ, se aleg locurile cele mai adecvate de desfăşurare a activităţii de predare-învăţare.

Nerealizarea unor obiective (parţial sau total) declanşează reglarea prin mecanismele conexiunii inverse. În concluzie, reglarea derulării procesului de învăţământ, pe baza obiectivelor, nu se realizează doar la începutul şi sfârşitul procesului, ci are un caracter permanent, permiţând o autoreglare a funcţionalităţii sistemului.

Funcţiile obiectivelor educaţionale sunt complementare, nerealizarea uneia va afecta acţiunea celorlalte, dar şi funcţionalitatea procesului de învăţământ în ansamblul său. Cunoscându-le, educatorii trebuie să urmărească asigurarea condiţiilor realizării lor, înlăturarea factorilor şi elementelor care ar putea diminua manifestarea funcţiilor obiectivelor.

## Clasificări ale obiectivelor educaţionale

Două criterii de clasificare:

*1. gradul de generalitate* al obiectivelor pedagogice;

*2. rezultatele aşteptate* la diferite intervale de timp.

***1. gradul de generalitate* al obiectivelor pedagogice:** se disting trei niveluri de definire a obiectivelor educaţionale

obiectivele generale sau foarte abstracte (finalităţile şi scopurile educaţiei);

obiectivele intermediare (cognitive, afective, psihomotorii);

obiectivele concrete sau specifice (obiective operaţionale)

**1.** *Obiectivele generale* cuprind finalităţile şi scopurile educaţiei. Scopurile desemnează „obiectivele generale care decurg direct din finalităţi” Ele introduc în proiectul pedagogic „noţiunea de rezultat, fără să se poată spune dacă el va fi atins”.

**2.** *Obiectivele intermediare* constituie o punte între obiectivele generale şi cele concrete (operaţionale), între primele şi acţiunea cotidiană.

Obiectivele intermediare se diferenţiază după nivelurile şi tipurile de învăţământ şi după importanţa lor. Obiectivele intermediare sunt specifice fiecărei discipline de învăţământ şi, în cadrul ei, fiecărui capitol. Dacă la nivelul sistemului de învăţământ se urmăreşte realizarea unor obiective generale, la nivelul ciclului şi al tipului de şcoală se are în vedere realizarea obiectivelor intermediare. Ele sunt precizate în programele şcolare.

Obiectivele intermediare constituie „blocurile din care se construieşte învăţământul”, ele traduc într-o „formă concretă, detaliată, ideile cu privire la scopuri pe care le avea în minte un profesor bun, idei având configuraţia pe care el o planificase la primul nivel, mai abstract...”

Echipele interdisciplinare care elaborează programele şcolare au în vedere acest nivel al obiectivelor (specific diferitelor „blocuri”).

**3.** *Obiectivele concrete sau specifice (operaţionale)* au un caracter concret şi sunt realizate în diferite situaţii de învăţare (lecţii sau în afara lor).

În sens larg, prin operaţionalizare înţelegem activitatea de specificare sau de identificare a consecinţelor concrete / practice ale unui concept / enunţ general şi abstract.

***2. rezultatele aşteptate* la diferite intervale de timp:**

*După rezultatele aşteptate*, posibile sau probabile la diferite intervale de timp sunt evidente două categorii de obiective:

***a)*** *obiective de performanţă,* realizabile pe termen scurt, la sfârşitul unei activităţi sau set de activităţi:

obiective de *stăpânire a materiei* (informaţii precise, date, reguli, fapte, etc.);

obiective de *transfer operaţional* (disciplinare, intradisciplinar, transdisciplinar);

obiective *de exprimare* (în rezolvarea *situaţii-probleme*, creaţii, compuneri, compoziţii, lucrări practice;

obiective e*xprimate în termeni de conţinut:*

*deprinderi intelectuale* (a identifica, a clasifica, a selecţiona);

*strategii cognitive* (a sesiza, a rezolva, a crea - probleme, situaţii-problemă); informaţii logice (a defini, a enunţa, a raporta, a relaţiona, a corela);

*deprinderi psihomotorii* (a executa o acţiune / mişcare);

*atitudini cognitive* (a alege o anumită cale de cunoaştere bazată pe memorie, gândire, raţionament inductiv-deductiv-analogic, inteligenţă, creativitate).

***b)*** *obiective de competenţă*, realizabile pe termen mediu şi lung, pe parcursul sau / şi la sfârşitul unor programe de instruire

*obiective cognitive*: cunoaştere, înţelegere, aplicare, analiză-sinteză, evaluare critică;

*obiective afective*: receptare, reacţie, valorizare, organizare, caracterizare;

*obiective psihomotorii*: percepere, dispoziţii, reacţie dirijată, reacţie automati-zată, reacţie complexă.

***Operaţionalizarea obiectivelor instruirii*** reprezintă o activitate complexă de proiectare socială şi pedagogică bazată pe următoarele acţiuni:

a) acţiunea de *deducere* a obiectivelor din obiective cu grad mai mare de generalitate;

b) acţiunea de *adaptare* a obiectivelor deduse la condiţiile concrete de realizare ale procesului de învăţământ;

c) acţiunea de *prezentare* a obiectivelor în termeni de: *comportament observabil al elevului*; *resurse necesare*; *modalităţi de evaluare*.

d) acţiunea de punere în evidenţă a *indicatorilor*  (*criteriilor*) pe baza cărora un obiectiv dobândeşte caracteristica de a fi operaţional.

Se folosesc, de regulă, două criterii complementare: *al performanţei şi cel al competenţei.*

*Criteriul performanţei* ***(comportamental)***este expresia nivelului de realizare a unei sarcini de învăţare. Indicatorul concret al performanţei este comportamentul, actul sau manifestarea vizibilă, observabilă, măsurabilă (în plan verbal, psihomotor şi atitudinal),.

În proiectul didactic formularea obiectivelor operaţionale cuprinde:

*comportamentul observabil* (exprimat prin verbe adecvate),

*condiţiile* de manifestare a comportamentului,

criteriile de *evaluare*

elementele de conţinut legate de *verbele* operaţionale şi produsul acţiunii elevului.

Condiţiile concrete în care va fi pus elevul pot rezulta din strategia didactică pe care educatorul o va utiliza, iar criteriile de performanţă sunt luate în calcul atunci când se elaborează probele de evaluare (dat fiind interdependenţa dintre obiective şi evaluare).

Pe de altă parte, nu toate obiectivele pot fi operaţionalizate. De aceea, în afara criteriului performanţei (comportamental), trebuie să folosim un altul complementar: ***cel al******competenţei****.* Acesta din urmă se aplică *obiectivelor de transfer* şi *obiectivelor de exprimare*

O dificultate a operaţionalizării obiectivelor de transfer şi de exprimare este legată factorul temporal: achiziţiile de ordin superior sunt lente şi se realizează într-un timp mai mare.

Soluţia este de a realiza testări pe eşantioane reprezentative în punctele de mare dezvoltare a individului. Aceste teste nu trebuie să vizeze îndeosebi comportamente observabile , ci şi teste proiective, alte categorii de teste care să pună în evidenţă schimbările pe termen lung şi măsura în care elevii sunt pregătiţi pentru viaţă

O limită a operaţionalizării o constituie pericolul unei atomizări excesive a procesului educaţional. Acest pericol poate fi diminuat prin punerea în evidenţă a unităţii dintre cele trei niveluri ale obiectivelor. Educatorii trebuie să conştientizeze tot mai mult faptul că formularea obiectivelor operaţionale are la bază obiectivele intermediare şi cele generale (din care derivă).

Pe de altă parte, realizarea obiectivelor operaţionale va contribui la atingerea şi a celor de nivel superior; asigurând coerenţă şi unitate actului operaţional. Punerea în evidenţă a sistemului mai poate fi realizată prin ieşirea profesorului din izolarea disciplinară şi prin promovarea unei pedagogii centrate pe elev

## Taxonomii ale obiectivelor educaţionale

Reprezintă o clasificare realizată pe criterii riguroase şi specifice domeniului ştiinţelor educaţiei (*taxonomia* sau *taxinomia* reprezintă ştiinţa clasificărilor; în limba greacă, *taxis* = ordine; *nomos* = lege).

Modelul cel mai des folosit în realizarea taxonomiilor este cel al *clasificării**ierarhice* (iniţiat de Bloom şi colaboratorii săi).

Modelul are două dimensiuni: *de conţinut* (din care au rezultat domeniile cognitiv, afectiv şi psihomotor) şi cea *de diferenţiere* şi ordonare a proceselor psihice implicate.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **6.** *Evaluarea* |  | **6.** *Comunicarea nonverbală* |
| **5.** *Sinteza* | **5.** *Caracterizarea printr-un sistem de valori* | **5.** *Mişcări de dexteritate* |
| **4.** *Analiza* | **4.** *Organizarea* | **4.** *Calităţi fizice* |
| **3.** *Aplicarea* | **3.***Valorizarea* | **3.** *Aptitudinile perceptive* |
| **2.** *Înţelegerea* (*comprehensiunea)* | **2.** *Răspunsul* | **2.** *Mişcările fundamentale de bază* |
| **1.** *Achiziţia cunoştinţelor (cunoaşterea)* | **1.** *Receptarea (prezenţa)* | **1.** *Mişcările reflexe* |
| **Domeniul cognitiv.**  **Bloom** | **Domeniul afectiv. Krathwohl** | **Domeniul psihomotor. Harrow** |

1. **Continutul procesului de invatamant**

**Definiţii**

"un ansamblu de cunoştinţe, priceperi şi comportamente, concretizate sub forma planurilor de învăţământ (orare şi programe şcolare) şi concepute în funcţie de finalităţile şi obiectivele repartizate şcolii de către fiecare societate”.

„ansamblul structurat de valori din toate domeniile ştiinţei, culturii, practicii, sedimentate în societate la un moment dat, şi devenite puncte de reper în proiectarea şi realizarea instruirii”

„sistemul informaţiilor, acţiunilor şi operaţiilor, care, pe baza unor criterii logico-ştiinţifice şi psihopedagogice, pe de o parte, sunt selectate din valorile culturale ale omenirii (ştiinţifice, tehnice, etice, estetice), iar, pe de altă parte, sunt structurate, ierarhizate şi integrate în conţinutul disciplinelor şcolare”.

„un ansamblu de cunoştinţe, priceperi, deprinderi, valori, modele atitudinale şi comportamentale, organizate sistematic şi etapizate pe cicluri şcolare (în planuri, programe şi manuale), care fac obiectul proceselor de predare-învăţare, prezentându-se pentru elevi ca niveluri sau performanţe de atins”.

*În sens larg*, conţinutul învăţământului reprezintă "ansamblul cunoştinţelor, priceperilor şi deprinderilor" incluse în programele şi manualele şcolare fără raportarea acestora la obiective şi valori pedagogice asumate în mod explicit.

*În sens restrâns*, conţinutul învăţământului reprezintă ansamblul atitudinilor şi al strategiilor cognitive care asigură stăpânirea şi valorificarea cunoştinţelor conform obiectivelor generale şi specifice stabilite pe criterii valorice explicite, pedagogice şi sociale, la nivelul planului de învăţământ şi la nivelul programelor şcolare / universitare.

##### Trăsături caracteristice ale conţinuturilor învăţământului

a) Cuprind *elemente variate* (cunoştinţe, priceperi, deprinderi etc.);

b) Sunt *dependente* de finalităţile, scopurile şi obiectivele educaţionale.

c) Au un *caracter dinamic* ce îşi are originea şi în transformările din planul vieţii sociale, pe care trebuie să le reflecteze.

d) Asigură o anumită *continuitate*, dar şi *progresul cunoaşterii*. Selectate şi organizate, conţinuturile reprezintă o modalitate importantă prin intermediul cărora tânăra generaţie asimilează elementele fundamentale necesare pregătirii pentru integrarea în viaţa socială.

e) Se caracterizează printr-un proces de *amplificare* pe măsura trecerii de la o treaptă la alta.

**Criterii de selecţie** şi organizare a conţinuturilor învăţământului

În procesul de selecţionare şi organizare a conţinuturilor acţionează două filtre importante: finalităţile educaţiei şi un set de criterii (indicatori) care asigură pertinenţa conţinuturilor selecţionate.

Pertinenţa constă în raportul şi adecvarea conţinuturilor la o dublă categorie de exigente: ansamblul surselor conţinuturilor şi al valorilor care fundamentează un anumit tip de societate, pe de o parte şi nevoile, interesele şi posibilităţile intelectuale şi fizice ale elevilor pe de altă parte

Pot fi grupate în **4** categorii: filosofice, logico-ştiinţifice, psihologice şi pedagogice.

**A. Criterii filosofice**

a) P*aradigma privind dezvoltarea social-culturală* constituie un criteriu important în procesul de selecţionare şi organizare a conţinuturilor învăţământului. În funcţie de această proiecţie socială se vor stabili finalităţile şi obiectivele educaţionale, ca punct de intrare în demersul curricular.

b) C*oncepţia privind formarea personalitaţii* (idealul educativ) în conformitate cu direcţiile de dezvoltare macrosociale.

c) Un *acord axiologic cu arta, cultura şi aspiraţiile poporului.* Această perspectivă valorică subliniază importanţa abordării învăţământului ca *proces cultural* şi a formării culturale a viitorilor educatori.

d) D*ubla deschidere către PLC şi către nevoile naţionale şi cele ale comunităţii locale*. Procesul educativ are loc într-un anumit context naţional, fără a se rupe de dinamica lumii contemporane.

e) *Orientarea prospectivă şi democratică a conţinuturilor şi a învăţării*.

**B. Criterii logico-ştiinţifice (epistemologice)**

a) *Reducerea redundanţei informaţionale*. Confruntate cu explozia informaţională, cu tendinţa de supraîncărcare a programelor şi manualelor şcolare, factorii de decizie şi autorii manualelor şcolare alternative trebuie să facă din selectarea esenţialului o prioritate a efortului lor. Accentul va fi pus pe acele elemente de conţinut cu un grad înalt de generalitate: categorii, teorii, principii, legi, reguli, noţiuni, concepte şi, abia în ultimul rând, pe date – fapte – evenimente.

b) *Respectarea logicii ştiinţei*,care va fi transpusă în plan didactic, este o condiţie obligatorie a elaborării unor conţinuturi pertinente.

c) I*nterdisciplinaritatea* devine un criteriu semnificativ în selecţionarea şi, mai ales, organizarea conţinuturilor învăţământului.

**C. Criterii psihologice**

Proiectarea curriculumului din perspectivă sistemică presupune un demers centrat pe cel ce învaţă, respectând particularităţile sale de ordin psihologic.

a) În acest sens, un important criteriu îl constituie măsura în care conţinuturile învăţării *asigură dezvoltarea psihică optimă* a celui educat.

În procesul de învăţământ se urmăreşte realizarea unui echilibru între mecanismele generale ale gândirii şi principiile specifice fiecărui domeniu.

b) *Adecvarea conţinuturilor particularitaţilor de vârstă ale elevilor* presupune o atenţie deosebită din partea factorilor decidenţi, a cercetătorilor, a autorilor de programe şi manuale şcolare şi, nu în ultimul rând, a educatorilor. Soluţiile se află la intersecţia dintre logica ştiinţei şi logica didactică, asigurându-se *accesibilitatea* sistemului de cunoştinţe, priceperi, deprinderi.

c) G*ustul efortului propriu şi bucuria de a învăţa*. În condiţiile unor programe şcolare supraîncărcate din punct de vedere informaţional, neadecvate particularităţilor de vârstă şi individuale ale elevilor, în mică măsură şcolile vor stimula motivaţia învăţării.

**D. Criterii pedagogice**

a) *Concordanţa conţinuturilor cu logica didactică*. Pentru a deveni obiectul procesului de predare-învăţare-evaluare, conţinutul instruirii trebuie ordonat într-o anume succesiune. În acest sens, trebuie să se ţină seama de două categorii de condiţii: de ordin logic şi psihologic.

Conţinutul instruirii este *ordonat logic* atunci când este dispus conform unei ierarhii de principii şi concepte care fac parte din specificul disciplinei.

*Ordinea psihologică* presupune ca succesiunea conţinutului învăţământului să corespundă capacităţii crescânde a copilului de a învăţa. Dintre factorii care influentează dezvoltarea puterii de învăţare a elevului, distingem: maturitatea biologică, experienţa anterioară a elevului, motivaţia pentru învăţare.

b) Echilibrul între elaborarea programelor şi organizarea procesului de învăţământ.

c) Creşterea ponderii valenţelor formative a conţinuturilor didactice.

# Modalităţi de selecţionare şi organizare a conţinuturilor învăţământului

În selecţionarea şi organizarea conţinuturilor învăţăntului s-au conturat mai multe modalităţi:

**Perspectiva intradisciplinară** trebuie să asigure coerenţa metodologică şi conceptuală a unei discipline sau a unui grup de discipline ştiinţifice. Ea se realizează, în principal, respectând logica ştiinţei respective, adaptată particularităţilor logicii didactice.

**Perspectiva pluridisciplinară (tematică).** În acest caz tema (temele) constituie obiectul de abordare din partea mai multor discipline, fiecare cu perspectivă, logică şi metode distincte. Perspectiva pluridisciplinară sau tematică permite abordarea unei teme, a unei situaţii sau a unei probleme de către mai multe discipline autonome, fiecare având unghi propriu de abordare şi o metodologie distinctă.

**Perspectiva interdisciplinară** trebuie să-l ajute pe elev în formarea unei imagini unitare a realităţii, să-şi însuşească o metodologie unitară de cercetare a realităţii şi să le dezvolte o gândire integratoare. Constă „în a organiza învăţământul în aşa fel încât să furnizeze elevilor ocazia de a se familiariza cu principii generale sau orientate în contexte cât mai variate posibil. Domeniile privilegiate sunt: teoria generală a sistemelor, teoria ansamblurilor, lingvistica, logica, epistemologia; aceasta deoarece ele pot oferi elevilor concepte şi principii generale care pot fi folosite (transferate) în diferite domenii ale cunoaşterii.

**Organizarea modulară a conţinuturilor învăţământului**

a) Modularitatea este centrată pe elev, pe posibilităţile şi nevoile sale şi, de aici, se remarcă efortul pentru găsirea unor strategii puternic individualizate prin autoinstruire, acordând o mai mare libertate de acţiune celui care învaţă.

b) De asemenea, se are în vedere relaţia dintre cursurile obligatorii, cele opţionale şi facultative, asiguârndu-se atât trunchiul comun pentru diferite profiluri, dar şi o specializare a efortului educativ, ţinându-se cont de nevoile şi interesele elevilor.

c) Organizarea modulară va fi influenţată de natura şi calitatea relaţiilor dintre cel care învaţă şi sursa cunoaşterii, presupunând din partea educatului un efort personal sistematic.

d) Modularitatea se află la confluenţa dintre: educaţia şcolară şi educaţia permanentă; logica predării ca sistem micro şi logica educaţională; strategiile globale şi cele diferenţiatoare; sistematica obiectivelor generale şi cele particularizante; metodologiile algoritmizante şi cele euristice; aspectul liniar, continuu, al proceselor şi caracterul recurent dialectic al acestora.

*(la care se adaugă: predarea ştiinţei ca proces, trunchi comun - discipline facultative şi opţionale, curriculum diferenţiat şi personalizat, conţinuturile alternative ş.a.)*

**Documentele oficiale** care asigură proiectarea conţinutului procesului de învăţământ, sunt reprezentate de: planul de învăţământ, programele şcolare, manuale şcolare, alte materiale de învăţare destinate elevului şi profesorului (numite şi *materiale curriculare* auxiliare).

Acestea sunt ierarhizate pe criteriul *gradului de generalitate* care impune obligativitatea raportării permanente a manualelor şcolare la structura de funcţionare a programelor şcolare şi a programelor şcolare la structura de funcţionare a planului de învăţământ, determinantă, la rândul său, pedagogic şi social.

**1. Planul de învăţământ** reprezintă un document oficial de politică a educaţiei care stabileşte:

*-obiectele* de învăţământ, proiectate disciplinar, intradisciplinar, interdisciplinar, transdisciplinar;

*-succesiunea* obiectelor de învăţământ, proiectată liniar, concentric, modular;

-repartizarea *resurselor* de timp disponibile în cadrul *calendarului şcolar* (anual-semestrial) şi al *orarului* şcolar (zilnic, săptămânal, lunar), calendar dependent de structura anului şcolar.

**Criteriile de proiectare** şi dezvoltare a planului de învăţământ evidenţiază trei tipuri de abordări confirmate la nivel internaţional:

a) abordarea *sistemică* (plan unitar, cu deschidere spre interdisciplinaritate şi spre educaţia permanentă);

b) abordarea *curriculară* (plan centrat asupra *obiectivelor* *generale* - raportabile la ideal şi la scopurile pedagogice - şi a *obiectivelor* *specifice*, definite pe niveluri, trepte, ani de învăţământ dar şi pe dimensiuni şi forme ale educaţiei);

c) abordarea *psihologică* (plan centrat asupra *formării-dezvoltării* la maximum a fondului atitudinal – aptitudinal al personalităţii elevului).

**2. Programele şcolare**reprezintă documentele de politică şcolară proiectate conform obiectivelor generale stabilite la nivelul planului de învăţământ. Aceste documente oficiale angajează realizarea unor obiective specifice care vizează valorile esenţiale selecţionate pentru *formarea-dezvoltarea* personalităţii şi *tehnologiile didactice* adecvate pentru stimularea succesului şcolar.

Se elaborează din *perspectiva curriculară*: proiectarea în interacţiune a obiectivelor, conţinuturilor, activităţilor de învăţare şi a principiilor şi metodelor de evaluare. Permite o mai bună orientare a predării-învăţării în raport cu obiectivele formative ce vizează competenţe de nivel superior, de aplicare a cunoştinţelor şi competenţelor în contexte noi şi de rezolvare de probleme teoretice şi practice.

Cuprind:

**obiectivele cadru**: sunt obiective cu grad de generalitate şi complexitate ridicat. Se referă la formarea unor capacităţi şi atitudini specifice disciplinei şi sunt urmărite de-a lungul mai multor ani de studiu;

**obiectivele de referinţă**: reprezintă rezultatele aşteptate ale învăţării şi urmăresc progresia în achiziţia de competenţe şi cunoştinţe de la un an de studiu la altul;

**tipuri de activităţi de învăţare**: sunt specificate pentru fiecare obiectiv de referinţă. Sunt construite astfel încât să pornească de la experienţa concretă a elevului şi să se integreze unor strategii didactice adecvate contextelor variate de învăţare;

**conţinuturi**: reprezintă mijloacele prin care se urmăreşte atingerea obiectivelor cadru şi a obiectivelor de referinţă propuse;

**standarde curriculare de performanţă**: sunt criteriile de evaluare a calităţii procesului de învăţare. Asigură conexiunea între curriculum şi evaluare, pe baza lor elaborându-se nivelurile de performanţă şi itemii necesari probelor de evaluare.

**3. Manualele şcolare**(şi celelalte materiale de învăţare: ghiduri, culegeri de probleme, texte, crestomaţii etc.) reprezintă documentele de politică şcolară care asigură concretizarea programelor şcolare prin acţiunea de operaţionalizare a obiectivelor generale şi specifice, realizabilă, îndeosebi, din perspectiva elevului.

Îndeplinesc funcţii de informare-formare şi de antrenare în activitatea de instruire-autoinstruire a elevilor sub îndrumarea profesorului.

Structura manualului şcolar permite concretizarea programei şcolare prin realizarea următoarelor operaţii pedagogice:

a) identificarea unităţilor de conţinut;

b) specificarea experienţelor de învăţare necesare pentru realizarea obiectivelor specifice programei;

c) programarea unităţilor de instruire în secvenţe evaluabile în termeni de performanţe-competenţe;

d) angajarea acţiunilor posibile de *predare-învăţare-evaluare*;

e) îndrumarea proiectelor de învăţare în clasă şi de învăţare acasă.

Valoarea manualelor reflectă calitatea programelor şcolare şi a planului de învăţământ. În această perspectivă, creativitatea autorilor de manuale nu poate suplini limitele programelor şcolare, dependente de structura planului de învăţământ care reflectă finalităţile sistemului educaţional, organizarea sa internă, pe niveluri şi trepte de instruire.

Abordarea curriculară a manualelor şi a altor materiale de învăţare presupune respectarea unui imperativ de ordin metodologic: *asigurarea corespondenţei pedagogice depline între plan - programe - manuale*. Elaborarea unui nou tip de manual solicită astfel un nou tip de programă şcolară, condiţionată, în situaţii reformatoare, de schimbările determinate macrostructural la nivelul planului de învăţământ.

1. **Metodologia procesului de invatamant**

Etimologic, termenul"metodă" provine din limba greacă ("metha" = "spre"; "odos" = "cale") şi desemnează o cale eficientă de urmat pentru atingerea anumitor scopuri.

**Metodă de învăţământ**

„o modalitate comună de acţiune a cadrului didactic şi a elevilor în vederea realizării obiectivelor pedagogice. Cu alte cuvinte, metoda reprezintă „un mod de a proceda care tinde să plaseze elevul în-tr-o situaţie de învăţare, mai mult sau mai puţin dirijată”

Metodele de învăţământ sunt un element de bază al strategiilor didactice, în strânsă relaţie cu mijloacele de învăţământ şi cu modalităţile de grupare a elevilor. De aceea, opţiunea pentru o anumită strategie didactică condiţionează utilizarea unor metode de învăţământ specifice.

Totodată, metodele de învăţământ fac parte din condiţiile externe ale învăţării, care determină eficienţa acesteia. De aici decurge importanţa alegerii judicioase a metodelor corespunzătoare fiecărei activităţi didactice.

**Metodologia didactică**

„Sistemul metodelor utilizate în procesul de învăţământ precum şi teoria care stă la baza acestuia. Sunt luate în considerare: natura, funcţiile, clasificarea metodelor de învăţământ, precum şi caracterizarea, descrierea lor, cu precizarea cerinţelor de utilizare”.

„Ansamblul metodelor, procedeelor şi mijloacelor aplicabile în activitatea didactică, conform obiectivelor pedagogice specifice şi concrete ale acesteia”.

**Funcţiile** **metodelor** didactice vizează realizarea integrală a obiectivelor proiectate la nivelul procesului de învăţământ:

* funcţia normativă - vizează dimensiunea axiologică a activităţii didactice;
* funcţia cognitivă - vizează performanţele-competenţele, prioritar cognitive, ale activităţii didactice;
* funcţia formativă - vizează pilonii competenţei de învăţare: gândirea, inteligenţa, creativitatea, motivaţia internă, atitudinea caracterială superioară;
* funcţia operaţională - vizează realizarea obiectivelor concrete ale activităţii didactice, respectiv obţinerea transformărilor dorite în personalitatea elevului.

Prin realizarea acestor funcţii, metodele devin elementele cele mai dinamice ale activităţii didactice care permit profesorului adaptări creative multiple – strategice, tactice, operaţionale – la obiectivele, conţinutul şi evaluarea procesului de învăţământ.

**Clasificarea metodelor didactice** presupune, pe de o parte, eliminarea unor formule fără relevanţă pedagogică şi socială (“metode tradiţionale-metode moderne”; “metode principale-metode secundare”; “metode generale-metode particulare”; “metode individuale-metode de grup-metode frontale”; metode reduse: la un principiu / ”metoda intuiţiei”, la o alternativă pedagogică / ”metoda Montessori” etc., la un tip de învăţare (“metoda învăţării euristice” etc.).

Pe de altă parte, *clasificarea metodelor didactice* presupune avansarea unui *criteriu specific pedagogic* care vizează “principalul izvor al învăţării”, valorificat în termeni de acţiune predominantă.

Din această perspectivă pot fi evidenţiate **patru categorii** de metode didactice, integrate la nivel de sistem:

a) Metode în care predomină *acţiunea de comunicare*, într-o formă de organizare

*orală* (*expozitivă* / naraţiunea, explicaţia, prelegerea; *interogativă* / conversaţia euristică, dezbaterea, asaltul de idei, problematizarea),

*scrisă* (activitatea cu manualul şi alte materiale de învăţare, lectura – dirijată, explicativă, independentă etc),

*internă* (reflecţia personală, introspecţia);

b) Metode în care predomină *acţiunea de cercetare a realităţii* în mod

*direct* (observaţia sistematică şi independentă, experimentul, cercetarea documentelor istorice) sau

*indirect* (demonstraţia - observaţională, experimentală, grafică, documentară, analogică, programată; modelarea);

c) Metode în care predomină *acţiunea practică,* într*-*oformădeorganizare *reală* (exerciţiul, algoritmizarea, lucrările practice, studiul de caz) sau *simulată* (jocul didactic, dramatizarea);

d) Metode în care predomină *acţiunea de programare specială a instruirii* (vezi valorificarea principiului: *paşilor mici-comportamentului activ-întăririi pozitive sau negative a comportamentului-respectării ritmului individual de învăţare*): metoda instruirii programate; metoda instruirii asistată pe calculator (vezi posibilitatea valorificării *tehnicilor specifice* acestor metode ca *mijloace* de învăţământ integrate / integrabile pedagogic la nivelul oricărei *metode* didactice/de învăţământ.

**Procedeele didactice** reprezintă operaţiile subordonate metodelor didactice care oferă soluţii operative adecvate căilor de instruire propuse de profesor, adaptate de elev în diferite situaţii concrete.

Între metodele şi procedeele didactice există o graniţă flexibilă, dependentă de evoluţia raporturilor dintre *profesor* şi *elev*. Orice *o metodă* poate deveni *procedeu* la fel cum *un procedeu* poate fi convertit în *metodă* atunci când desfăşurarea *activităţii didactice* o impune.

**Mijloacele didactice** reprezintă instrumentele materiale, naturale, tehnice etc. subordonate metodelor şi procedeelor didactice angajate în realizarea sarcinilor specifice, proiectate la nivelul activităţii didactice.

**Strategiile didactice**au în vedere optimizarea activităţilor de instruire prin alegerea metodelor şi ale obiectivelor pedagogice cu valoare de *modele de acţiune* care sugerează un traseu general de parcurs.

„o formă specifică şi superioară a normativităţii pedagogice” care asigură “reglarea unui întreg proces şi nu doar a unei secvenţe de învăţare”.

„presupune un ansamblu de procedee şi metode orientate spre pro-ducerea unui sau a mai multor obiective determinate”, realizabile “în anumite condiţii de coerenţă internă, compatibilitate şi complementaritate a efectelor”.

Strategia didactică atrage în jurul unei metode de bază, alte metode care amplifică procedura operaţională a deciziilor luate în condiţii de schimbare continuă a raporturilor dintre *subiectul* (profesor) şi *obiectul educaţiei* (elev), la niveluri de organizare frontală, pe grupe şi individuală a activităţii de instruire/educaţie.

**Principalele metode de învăţământ**

**1. Metodele expozitive.** Constau în transmiterea sistematică a unui volum mare de cunoştinţe prin intermediul cuvântului cadrului didactic.

Pot îmbrăca următoarele **forme**:

*Povestirea* constă în nararea unor fapte, evenimente, într-o formă expresivă, menită să declanşeze stări afective la elevi. Se foloseşte cu prioritate la clasele primare.

*Descrierea* urmăreşte evidenţierea părţilor componente sau caracteristicilor unui obiect sau fenomen, de cele mai multe ori în prezenţa obiectului descris.

*Explicaţia* constă în clarificarea unui adevăr ştiinţific, pe baza unui şir de argumentaţii.

Obiectul explicaţiei (un concept, un fenomen, un principiu, o lege, o regulă) este prezentat astfel încât să devină inteligibil pentru elevi.

*Prelegerea* constă în transmiterea unui volum mare de informaţii, selectate şi organizate pe baza unui plan de idei. Pe parcursul prelegerii, profesorul recurge la argumentări, definiţii, comparaţii, exemple, concluzii în vederea prezentării accesibile şi convingătoare a temei propuse.

**Variante noi** ale metodelor expozitive:

*Prelegerea (expunerea) cu oponent*: „oponentul” – un al doilea cadru didactic sau un cursant special pregătit – intervine pe parcursul expunerii cu întrebări, aprecieri critice, sugerând auditoriului noi perspective în abordarea temei. În acest sens, este necesară o regizare prealabilă a desfăşurării prelegerii.

*Prelegerea în echipă*: expunerea este realizată de o echipă de cadre didactice, fiecare analizând un anumit aspect al temei şi completându-se reciproc.

*Prelegerea-dezbatere*: cadrul didactic expune ideile principale, apoi urmează o dezbatere în care cursanţii analizează, exemplifică, aplică aceste idei în conformitate cu experienţa personală.

***Conversaţia*** este o metodă care valorifică dialogul în vederea realizării obiectivelor procesului de învăţământ.

După funcţia didactică vizată cu prioritate, se desprind următoarele *forme principale ale conversaţiei*:

- conversaţia *de verificare (catihetică)*, în care întrebările sunt de tip reproductiv, vizând cunoştinţe predate şi învăţate şi solicitând cu prioritate memoria;

- conversaţia *euristică*, în care întrebările sunt de tip productiv, solicitând cu prioritate gândirea în prelucrarea şi sistematizarea datelor cunoscute în vederea unor comparări, interpretări sau exprimări de opinii personale. Se ajunge astfel la cunoştinţe noi, „descoperite” de elevi prin efort personal (etimologic: "evriskein", gr. = "a descoperi"). Se mai numeşte şi conversaţie socratică; părintele ei fiind considerat filosoful grec Socrate.

- *Conversaţia de consolidare*, prin care se urmăreşte repetarea şi sistematizarea cunoştinţelor.

*Formularea întrebărilor* presupune respectarea următoarelor *cerinţe*: să fie formulate corect, simplu, accesibil; să fie adresate întregii clase; să nu sugereze răspunsul; să fie gradate şi variate; să stimuleze operaţiile gândirii, să declanşeze, pentru găsirea răspunsului, o activitate intelectuală cât mai intensă; să fie urmate de o pauză suficientă pentru construirea răspunsului.

Elevii trebuie solicitaţi şi îndrumaţi să adreseze şi ei întrebări cadrului didactic sau colegilor.

O altă categorie de *cerinţe* vizează *răspunsurile*. Acestea vor fi: corect formulate, din punct de vedere ştiinţific, stilistic şi gramatical; complete; argumentate; sancţionate (confirmate) de cadrul didactic sau colegi.

**2. Metoda dezbaterilor.** Considerată ca variantă a metodei conversaţiei, metoda dezbaterilor presupune luarea în discuţie, de către un grup de cursanţi, a unei probleme, în condiţiile în care: cursanţii dispun de o pregătire în domeniu; există un climat favorabil schimbului de opinii; profesorul are rolul de moderator.

**3. Problematizarea.** Esenţa acestei metode constă în crearea, pe parcursul învâţării, a unor situaţii-problemă şi rezolvarea acestora de către elevi care, pornind de la cunoştinţe anterior însuşite, ajung la adevăruri noi. Noile cunoştinţe nu mai sunt astfel „predate” elevilor gata elaborate ci sunt obţinute prin efort propriu.

*Situaţia-problemă* este de obicei definită ca un conflict care se declanşează între datele vechi şi datele noi pe care le primeşte elevul şi care par să le contrazică pe primele. Contradicţia poate apărea între teorie şi aspectele practice, între general şi un caz particular, între experienţa emipirică şi cunoştinţele ştiinţifice etc. Se creează astfel o stare de tensiune psihică, de nelămurire, de curiozitate care declanşează activitatea de cunoaştere, de rezolvare a problemei, prin formulare de ipoteze, verificarea lor şi desprinderea unor concluzii.

Instruirea prin problematizare se poate realiza la diferite *nivele:* expunerea problematizată de către profesor a materialului de învăţat; crearea de către profesor a unei situaţii problemă şi rezolvarea ei de către elevi împreună cu profesorul; Crearea de către profesor a unei situaţii problemă şi rezolvarea ei de către elevi în mod independent; sesizarea şi rezolvarea problemei de către elevi.

Problematizarea este o metodă cu un înalt potenţial formativ; ea contribuie la dezvoltarea operaţiilor gândirii, a capacităţilor creatoare, la cultivarea motivaţiei intrinseci, la educarea independenţei şi autonomiei în activitatea intelectuală.

Problematizarea poate deveni un procedeu eficient de activare a elevilor în cadrul altor metode (expunere, demonstraţie) sau poate căpăta o extindere mai mare în metoda studiului de caz (cazul este o problemă mai complexă).

**4. Lectura (studiul cărţii).** În cazul acestei metode, sursa informaţiilor o reprezintă textul scris în primul rând manualul, dar şi lucrări de specialitate, dicţionare, enciclopedii, reviste, culegeri ş.a. Elevii citesc cu intenţia de a învăţa, dobândind astfel cunoştinţe prin efort personal.

Utilizarea acestei metode presupune valorificarea unor tehnici de lectură (cum ar fi: lectura rapidă, lectura activă, lectura explicativă, lectura selectivă) precum şi a unor deprinderi şi obişnuinţe de stocare şi prelucrare a informaţiilor (ca deprinderea de a lua notiţe, a extrage ideile principale, a alcătui o fişă, un conspect etc).

Valoarea metodei constă în special în consolidarea acestor tehnici de activitate intelectuală.

**5. Observarea sistematică şi independentă.** Metoda *presupune* urmărirea, investigarea unor obiecte sau fenomene în vederea obţinerii de informaţii despre acestea.

Ca metodă de învăţământ, observarea este intenţionată, organizată şi sistematică.

*Cerinţe* în utilizarea acestei metode: existenţa unor obiective clare şi a unor sarcini concrete; asigurarea unui caracter riguros şi sistematic (eşalonată în timp, pe perioade distincte, desfăşurată după un plan etc); antrenarea cât mai multor analizatori în activitatea de observare; asigurarea unei atitudini active a elevilor pe parcursul observării (efectuează analize, comparaţii, clasificări ş.a.); consemnarea riguroasă a rezultatelor (în caiete, fişe etc.); prelucrarea şi interpretarea datelor observate; valorificarea informaţiilor obţinute în activităţi ulterioare.

**6. Experimentul.** Ca şi observarea, experimentul ca metodă didactică derivă din metoda de cercetare cu acelaşi nume; servind însă realizării unor obiective pedagogice.

Experimentul constă în provocarea intenţionată a unui fenomen în scopul studierii lui.

Cele mai întâlnite **forme** ale experimentului sunt:

1. *Experimentul cu caracter demonstrativ* - realizat de profesor, în faţa clasei, în următoarea succesiune de etape: asigurarea unei pregătiri teoretice: sunt actualizate sau prezentate cunoştinţele teoretice care vor fi utilizate pe parcursul desfăşurării activităţii experimentale sau la prelucrarea datelor şi stabilirea concluziilor; cunoaşterea aparaturii de către elevi: sunt descrise trusele, aparatele, instalaţiile experimentale; executarea lucrării experimentale de către profesor, cu explicarea demersurilor efectuate şi asigurarea unei atitudini active din partea elevilor; elaborarea concluziilor, prin antrenarea elevilor.

2. *Experimentul cu caracter de cercetare* se aseamănă cel mai mult cu experiemtnul ca metodă de cercetare şi parcurge aproximativ etapele unei investigaţii experimentale autentice: delimitarea unei probleme; emiterea de ipoteze; organizarea unor situaţii experimentale; desfăşurarea propriu-zisă a experimentului, cu folosirea aparaturii de laborator; prelucrarea şi interpretarea datelor; confirmarea sau infirmarea ipotezei.

3. *Experimentul cu caracter aplicativ* urmăreşte confirmarea experimentală a unor cunoştinţe ştiinţifice anterior dobândite. Se parcurg următoarele etape: prezentarea sau actualizarea cunoştinţelor teoretice; prezentarea sarcinilor de lucru; organizarea activităţii elevilor: gruparea lor, repartizarea truselor; executarea activităţii experimentale de către elevi sub îndrumarea cadrului didactic; consemnarea rezultatelor; comentarea rezultatelor şi stabilirea concluziilor.

Utilizarea metodei experimentului este condiţionată de existenţa unui spaţiu şcolar adecvat (laborator şcolar) şi a unor mijloace de învăţământ corespunzătoare (aparatură de laborator, truse, montaje etc.)

În cazul experimentului cu caracter de cercetare şi al celui aplicativ activitatea elevilor se poate organiza fie pe grupe, fie individual.

Ca şi observarea sistematică, experimentul dispune de importante valenţe formative, stimulând activitatea de investigaţie personală şi independenţa şi favorizând dezvoltarea intereselor cognitive.

**7. Demonstraţia.** Această metodă constă în prezentarea, de către cadrul didactic, a unor obiecte sau fenomene reale sau a unor substitute ale acestora, sau a unor acţiuni, operaţii ce urmează a fi învăţate şi dirijarea, prin intermediul cuvântului, a perceperii acestora de către elevi. În felul acesta, se dobândesc noi cunoştinţe, se confirmă adevăruri anterior însuşite sau se formează modelul intern al unei noi acţiuni.

Prin demonstraţie se asigură un suport concret senzorial în activitatea de cunoaştere, intuirea realităţii de către elevi fiind dirijată prin cuvântul cadrului didactic. Metoda de învăţământ are deci un caracter intuitiv, ceea ce o delimitează de demonstraţia logică, bazată pe raţionamente.

În funcţie de materialul demonstrativ utilizat, metoda poate îmbrăca diferite **forme***:*

demonstraţia cu ajutorul obiectelor naturale, întâlnită în special la ştiinţele naturii;

demonstraţia cu ajutorul obiectelor tehnice (dispozitive, aparate, utilaje) folosite la disciplinele tehnice în vederea înţelegerii structurii, principiilor funcţionale sau utilizare a obiectelor tehnice;

demonstraţia cu ajutorul materialelor grafice (planşe, hărţi, diagrame etc.);

demonstraţia cu ajutorul mijloacelor audio vizuale (filme, diapozitive etc.);

demonstraţia cu ajutorul desenului didactic, executat de cadrul didactic la tablă;

demonstrarea acţiunilor de executat, în situaţiile în care se urmăreşte învăţarea unor deprinderi (desen tehnic, educaţie fizică etc.).

Indiferent de forma aleasă, în utilizarea demonstraţiei se cer respectate următoarele *cerinţe* de bază: alegerea unui material demonstrativ semnificativ, reprezentativ şi accesibil; asigurarea receptării acestuia în bune condiţii de către întreaga clasă prin aşezarea corespunzătoare a elevilor în clasă şi prin corecta poziţionare a cadrului didactic; Intuirea sistematică a materialului demonstrativ, prin alternarea prezentării sintetice (întregul) cu cea analitică (pe părţi); activarea elevilor pe parcursul demonstraţiei prin stimularea curiozităţii, distribuirea de sarcini de urmărit şi executat etc.

**8. Modelarea.** Această metodă constă în utilizarea modelelor ca sursă pentru dobândirea noilor cunoştinţe.

*Modelul didactic* este un sistem artificial, construit prin analogie cu cel real (originar), din care reţine numai trăsăturile esenţiale, semnificative. Modelul constituie deci o simplificare, o schematizare a realului. Investigând modelul, operând cu acesta, elevii dobândesc informaţii despre sistemul originar.

În funcţie de nivelul de abstractizare, pot fi delimitate mai multe **forme** *de modelare*, cărora le corespund diferite tipuri de modele [2, p.80]: modelarea *prin similitudine*, care se bazează pe utilizarea de modele materiale (machete, mulaje), care reproduc cu fidelitate sistemul real, dar la alte dimensiuni (de obicei mai mici); modelarea *prin analogie*, care utilizează modelele ideale (abstracte), cum ar fi modelele grafice (modelul grafic al atomului) sau modelele matematice (formule, ecuaţii, scheme matematice); modelarea *simulatorie*, care valorifică modelele simulatoare (simulacre) ale unor fenomene, procese, acţiuni prezentate, de exemplu, prin intermediul unor filme didactice.

Modelarea poate fi abordată şi ca o formă a demonstraţiei (demonstraţia cu ajutorul modelelor).

**9. Exerciţiul.** Metoda se referă la executarea conştientă, sistematică şi repetată a unei acţiuni. În principal, prin această metodă se urmăreşte învăţarea unor deprinderi, dar mai pot fi atinse şi alte obiective, cum ar fi consolidarea cunoştinţelor sau stimularea unor capacităţi sau aptitudini.

Exerciţiul are o sferă mare de aplicabilitate, putând îmbrăca forme diferite în funcţie de obiectul de învăţământ la care este utilizat. Pornind de la obiectivele urmărite, exerciţiile pot fi de mai multe tipuri: introductive, de bază, aplicative, de creaţie.

Eficienţa acestei metode este condiţionată de respectarea următoarelor *cerinţe*: pregătirea elevilor, sub aspect teoretic şi motivaţional, pentru executarea acţiunii; explicarea şi demonstrarea corectă a acţiunii de executat, în vederea formării modelului intern al acesteia; efectuarea repetată a acţiunii în situaţii cât mai variate; dozarea şi gradarea exerciţiilor; creşterea progresivă a gradului de independenţă a elevilor pe parcursul exersării; asigurarea unui control permanent, care să se transforme treptat în autocontrol.

**10. Metoda lucrărilor practice** constă în efectuarea de către elevi a unor sarcini cu caracter aplicativ: de proiectare, de execuţie, de fabricaţie, de reparaţie. Prin această metodă se realizează: învăţarea de priceperi şi deprinderi; achiziţionarea unor strategii de rezolvare a unor probleme practice; consolidarea, aprofundarea şi sistematizarea cunoştinţelor.

Lucrările practice se desfăşoară individual sau în grup, într-un spaţiu şcolar specific (atelier, lot şcolar), înzestrat cu mijloace şi echipamente tehnice.

Raportat la metoda exerciţiului, activitatea elevilor are în acest caz un grad sporit de complexitate şi de independenţă.

*Cerinţele* de respectat sunt aceleaşi ca la metoda anterioară. În plus, se recomandă: efectuarea unui instructaj (care să conţină şi prelucrarea normelor de protecţie a muncii); organizarea riguroasă a muncii elevilor, prin indicarea sarcinilor şi a responsabilităţilor; diversificarea modalităţilor de evaluare şi valorificare a rezultatelor (de exemplu, prin organizarea de expoziţii cu produsele realizate).

**11. Metoda proiectelor.** Această metodă se bazează pe anticiparea mentală şi efectuarea unor acţiuni complexe, legate de o temă impusă sau aleasă de elevi. Activitatea elevilor se desfăşoară în mod independent, individual sau în grup, într-un timp mai îndelungat (o săptămână, o lună etc.), presupune un efort de informare, investigare, proiectare sau elaborare şi se soldează în final cu prezentarea unui produs finit (dispozitiv, model, referat etc.), care va fi evaluat (de aceea, proiectul se întâlneşte şi ca metodă complementară de evaluare).

Printre *avantajele* acestei metode, menţionăm: posibilitatea unei abordări interdisciplinare a temei; consolidarea şi valorificarea tehnicilor de activitate intelectuală (de adunare, prelucrare şi prezentare a informaţiilor); stimularea iniţiativei şi independenţei elevilor în activităţi; dezvoltarea structurilor cognitive şi a capacităţilor creatoare ale acestora.

**12. Metoda studiului de caz** este metoda care valorifică în învăţare „cazul”, adică o situaţie reală, semnificativă pentru un anumit domeniu şi care se cere a fi analizată şi rezolvată. „Cazul” ales trebuie să fie autentic, reprezentativ, accesibil, să conţină o problemă de rezolvat prin adunare de informaţii şi luarea unei decizii.

În utilizarea metodei se conturează următoarele *etape*: alegerea cazului de către cadrul didactic; prezentarea lui elevilor; obţinerea informaţiilor necesare (cu ajutorul cadrului didactic sau în mod independent); prelucrarea informaţiilor; elaborarea variantelor de rezolvare; alegerea variantei optime; verificarea deciziei adoptate.

*Valoarea* metodei rezidă în faptul că favorizează investigarea unor situaţii reale, dezvoltând capacităţi de analiză, interpretare, anticipare, luare de decizii ş.a.

De cele mai multe ori metoda se bazează pe activităţi de grup, putând fi îmbinată şi cu jocul cu roluri.

**13. Metode de simulare.** Acest grup de metode se bazează pe simularea (imitarea) unor activităţi reale, urmărindu-se în principal formarea de comportamente specifice (cum ar fi cele profesionale).

Una dintre cele mai practicate metode de simulare este *jocul cu roluri,* care constă în simularea unor funcţii, relaţii, activităţi, ceea ce presupune: identificarea unei situaţii ce se pretează la simulare; distribuirea rolurilor între participanţi; învăţarea individuală a rolului; interpretarea („jucarea”) rolurilor; discutarea în grup a modului în care au fost interpretate rolurile.

*Eficienţa* metodei este condiţionată de capacitatea participanţilor de a se transpune în rol şi de a-şi valorifica experienţa în acest context. Profesorului, aflat mai ales în ipostază de animator, i se cer şi calităţi regizorale.

*Alte metode de simulare* se bazează pe utilizarea unor sisteme tehnice (simulatoarele).

**14. Metoda activităţii cu fişele** este o metodă de învăţare care presupune utilizarea fişelor elaborate în prealabil de către profesor, conţinând sarcini de lucru pe care elevii le rezolvă individual. Fişele pot avea *roluri* diverse: de suport în dobândirea de noi cunoştinţe, favorizând autoinstruirea; de control, de realizare a conexiunii inverse; de tratare diferenţiată a elevilor, conţinând sarcini diferite pentru diferitele categorii de elevi din clasă.

În ultimii ani se conturează o **categorie distinctă de metode**, bazată pe *învăţarea prin colaborare*. Învăţarea prin colaborare este eficientă în funcţie de luarea în considerare a anumitor *condiţii*:

-componenţa grupului privită sub raportul vârstei şi al nivelului intelectual al participanţilor, mărimii grupului şi a diferenţelor dintre membrii grupului („eterogenitatea optimă”);

-sarcina de lucru (să se preteze la colaborare);

-existenţa unor mijloace de comunicare adecvate.

*Alegerea*, din varietatea *metodelor de învăţământ*, pe cele *considerate cele mai eficiente pentru o anumită activitate didactică, este în exclusivitate rezultatul deciziei profesorului*.

În luarea acestei decizii, cadrul didactic ţine seama de următoarele *considerente*:

-obiectivele pedagogice urmărite;

-specificul conţinutului de învăţat;

-particularităţile elevilor; condiţiile materiale locale (mijloace de învăţământ, spaţiu şcolar etc.);

-timpul disponibil;

-propriile sale competenţe pedagogice şi metodice.

Alternarea metodelor de învăţământ, diversificarea procedeelor didactice pe care acestea le includ constituie o expresie a creativităţii cadrului didactic.

1. **Evaluarea în procesul de invatamant**

Constantin Cucoş: activitatea prin care profesorul verifică pregătirea elevilor şi o apreciază prin note.

Ioan Jinga: „barometrul” prin care este indicată în orice moment starea pregătirii şcolarilor, succesele şi eşecurile, nivelul performanţelor în raport cu cele proiectate prin curriculum.

Steliana Toma: un proces de măsurare şi apreciere a valorii rezultatelor sistemului de învăţământ sau a unei părţi a acestuia, a eficienţei resurselor, condiţiilor, strategiilor folosite prin compararea rezultatelor cu obiectivele propuse, în vederea luării unei decizii de îmbunătăţire şi perfecţionare.

Pentru înţelegerea adecvată a naturii evaluării este necesară relevarea principalelor **caracteristici**. Astfel:

Evaluarea este o acţiune de **cunoaştere** (specifică) a unor fenomene sub raportul însuşirilor acestora, a stării şi funcţionalităţii unui sistem, a rezultatelor unei activităţi. Prin urmare, obiectul ei poate fi un fenomen, o persoană (elev, profesor), o activitate sau rezultatele acesteia, o instituţie, sistemul şcolar în ansamblu ş.a. Actul evaluativ vizează **ameliorarea** stării fenomenelor evaluate, fiind realizat în perspectiva luării unor **decizii** în acest sens.

În legătură cu funcţia de ameliorare a fenomenului supus măsurării, evaluarea comportă un proces de colectare a datelor necesare funda­mentării deciziilor ce urmează să fie adoptate în scopul îmbunătăţirii rezultatelor şi a activităţii considerate. Problema nu constă în a hotărî dacă este util ori nu să se evalueze, ci în a stabili pentru ce fel de deciziitrebuie realizată o evaluare. Din aceasta decurge cerinţa de a se asigura concordanţa deplină între decizia care urmează să fie adoptată şi datele furnizate de acţiunile evaluative. De aceea, orice demers evaluativ face necesar să fie precizat:

* ce urmează să fie evaluat (obiectul evaluării);
* natura şi obiectul deciziei avute în vedere;
* tipul de date ce trebuie obţinute.

În sens larg, evaluarea este acea activitate prin care sunt colectate, prelucrate şi interpretate informaţi privind starea şi funcţionarea unui sistem, a rezultatelor pe care le obţine, activitate ce conduce la aprecierea acestora pe baza unor criterii, standarde şi prin care este influenţată evoluţia sistemului.

O direcţie de dezvoltare a evaluării, promovată începând cu anii ’70, o reprezintă extinderea acesteia asupra activităţii, condiţiilor, factorilor şi proceselor de care depind rezul­tatele obţinute la un moment dat.

Această orientare este stimulată de noi dezvoltări ale teoriei curriculumului şcolar şi teoriei instruirii. Depăşind concepţia tradiţională potrivit căreia nivelul rezultatelor activităţii şcolare este dependent de competenţa şi calitatea prestaţiilor realizatorului acesteia, s-a ajuns la înţelegerea faptului că eficacitatea activităţii şcolare, poate fi evaluată pertinent numai dacă sunt evaluate toate componentele activităţii (condiţii interne/externe, resursele de care dispune, starea şi funcţionalitatea facto­rilor participanţi - umani, naturali, procesuali, prin urmare activitatea în între­­gul ei, ca unitate a acestor elemente componente.

Rezultatele şcolare nu pot fi cunoscute, dar mai ales interpretate, apreciate şi explicate decât în strânsă legătură cu evaluarea **activităţii** care le-a produs.

În acelaşi timp, s-a ajuns la înţelegerea rolului complex pe care evaluarea îl are în activitatea şcolară, în relaţie cu procesele principale ale acesteia - predarea şi învăţarea - şi implicit cu factorii umani pe care aceste procese îi reprezintă.

**Funcţiile** evaluării au o semnificaţie socială şi pedagogică.

*A)* ***Funcţiile******sociale*** *ale acţiunii de evaluare*vizează calitatea învăţământului de subsistem angajat în realizarea unor obiective asumate în plan cultural şi economic, la nivel de politică a educaţiei:

*a)* *funcţia de* ***validare*** *socială a produselor sistemului de învăţământ*, la diferite niveluri de integrare şcolară şi profesională;

*b)funcţia de* ***orientare*** *socială, şcolară şi profesională*, la diferite niveluri de decizie care angajează responsabilitatea tuturor factorilor educaţiei (profesori, elevi, părinţi, reprezentanţi ai comunităţii locale etc.);

*c) funcţia de* ***selecţie*** *socială, şcolară şi profesională*, la diferite niveluri de clasificare şi ierarhizare a rezultatelor activităţii didactice, de formare iniţială şi continuă, exprimate în termeni de proces şi de produs.

*B)* ***Funcţiile******pedagogice*** *ale acţiunii de evaluare* vizează declanşarea unor circuite de conexiune inversă externă (realizate de profesor) şi chiar interne (realizate de elev), necesare pentru verificarea calităţii activităţii didactice pe coordonata corespondenţelor curriculare dintre *obiectivele* pedagogice-*conţinuturile* pedagogice-*metodologia* pedagogică (de *predare-învăţare-evaluare*):

*a) funcţia de* ***informare*** *pedagogică*, bazată pe verificarea rezultatelor şcolare la anumite intervale de timp, pe criterii prioritar constatative;

*b) funcţia de* ***diagnoză*** *pedagogică*, bazată pe verificarea şi interpretarea rezultatelor la diferite intervale de timp, pe criterii prioritar calitative;

*c) funcţia de* ***prognoză*** *pedagogică*, bazată pe decizii cu *valoare anticipativă*, de stimulare a activităţii de învăţare la niveluri de *performanţă* şi de *competenţă* superioare.

***Structura acţiunii de evaluare*** include trei operaţii principale: *măsurarea-aprecierea-decizia*.

*A)* ***Măsurarea*** reprezintă operaţia de evaluare care asigură consemnarea "unor caracteristici observabile" exprimate în *termeni cantitativi* (scor, cifre, statistici etc.) sau / şi prin *descrieri* concentrate asupra unor zone restrânse de manifestare.

Măsurarea tinde spre o anumită obiectivitate constatativă, susţinută, de regulă, prin instrumente speciale de evaluare cantitativă a fenomenului studiat (chestionare, ghiduri, probe standardizate, tehnici statistice etc.). Această obiectivitate nu angajează însă emiterea unor judecăţi de valoare specific pedagogice, deschise interpretării pe termen scurt, mediu şi lung.

*B)* ***Aprecierea*** reprezintă operaţia de evaluare care implică interpretarea faptelor consemnate, în funcţie de anumite criterii calitative, specific pedagogice, independente în raport cu instrumentele de măsură folosite în cadrul unei anumite metode sau strategii didactice/de învăţământ.

Ca operaţie specifică, *aprecierea* valorifică, pe de o parte, consensul metodologic instituţionalizat la nivel managerial în legătură cu criteriile specifice de evaluare a rezultatelor măsurate anterior:

a) criteriul raportului dintre calitatea resurselor existente la "intrare" - calitatea procesului / activităţii didactice - calitatea "produsului" / instituţie sau elev, la "ieşire" (la sfârşitul lecţiei, capitolului, ciclului de instruire etc.);

b) criteriul raportului dintre obiectivele specifice instituţionalizate la nivelul pro-gramelor - obiectivele concrete asumate şi realizate conform resurselor pedagogice existente la nivelul comunităţii educative locale, organizaţiei şcolare, clasei de elevi, fiecărui elev;

c) criteriul raportului dintre obiectivele concrete stabilite la nivel *minim-mediu-maxim* şi obiectivele concrete atinse la sfârşitul activităţii în termeni de *performanţe* şi de *competenţe* minime-medii-maxime.

d) criteriul raportului dintre nivelul de *performanţă* şi de *competenţă* atins de cadrul didactic şi de elevi la ultima acţiune de evaluare şi progresele / regresele pedagogice realizate între timp;

e) criteriul raportului dintre pregătirea cadrului didactic (formarea iniţială şi continuă, experienţă didactică acumulată, gradul didactic obţinut) şi nivelul de exigenţă pedagogică asumat.

Pe de altă parte, valorificarea integrală a acestor criterii permite emiterea unei *judecăţi de valoare*, operabilă la nivel de *diagnoză pedagogică*, în termenii unei formule standardizate care descoperă calităţile şi slăbiciunile obiectului evaluat (şcoală, clasă de elevi, elev etc.), "localizând dificultăţile de învăţare în vederea remedierii lor".

*C)* ***Decizia*** reprezintă operaţia de evaluare care asigură prelungirea *aprecierii* într-o notă şcolară, caracterizare, hotărâre, recomandare etc. cu *valoare de prognoză pedagogică.* Această operaţie intră în categoria judecăţilor evaluative finale, de o mare complexitate psihologică şi responsabilitate socială, care angajează respectarea următoarelor criterii pedagogice:

a) valorificarea integrală a caracteristicilor specifice obiectului evaluat (mediul sociocultural propriu instituţiei şcolare, clasei de elevi; vârsta psihologică a elevilor), interpretabile la nivel general, particular, individual;

b) ameliorarea permanentă a calităţii procesului de învăţământ, în general, a activităţii didactice/educative, în mod special;

c) transformarea diagnozei în prognoză cu funcţie de anticipare pozitivă a evoluţiei instituţiei, clasei, elevului, verificabilă managerial la diferite intervale de timp;

d) asigurarea comunicării pedagogice a deciziei în termeni *manageriali* de îndrumare metodologică a celui evaluat în cadrul unei acţiuni deschise în direcţia (auto)perfecţionării.

**Tipurile/strategiile de evaluare pedagogică**

Reflectă modalitatea specifică de integrare a operaţiilor de *măsurare-apreciere-decizie* în activitatea didactică:

**a) Evaluarea iniţială**angajează operaţiile de *măsurare-apreciere-decizie*, la începutul activităţii de instruire (lecţie, capitol, trimestru, an / ciclul de învăţământ), în vederea cunoaşterii nivelului psihopedagogic *real* al colectivului de elevi / elevului, exprimat în termeni de performanţe şi competenţe actuale şi potenţiale.

Evaluarea iniţială realizează, două funcţii:

***Funcţia diagnostică.*** Vizează cunoaşterea măsurii în care subiecţii stăpânesc cunoştinţele şi posedă capacităţile necesare angajării lor cu şanse de reuşită într-un nou program. În consecinţă, îndeplineşte atât o funcţie diagnostică, precum şi prognostică.

Obiectul evaluării iniţiale îl constituie acele cunoştinţe şi capacităţi care reprezintă premise (pré-requis) pentru asimilarea noilor conţinuturi şi formarea altor competenţe. Ceea ce interesează nu este aprecierea performanţelor globale ale elevilor şi nici ierarhizarea lor, ci cunoaşterea potenţialului de învăţare, a pemiselor „cognitive“ şi „atitudinale“ (capacităţi, interese, motivaţii) necesare integrării în activitatea care urmează. În consecinţă, sub raportul obiectului evaluării, are caracter selectiv, indicând condiţiile în care elevii ar putea asimila noile conţinuturi.

Uneori evaluarea iniţială poate demonstra necesitatea conceperii unei subsecvenţe de recuperare a ceea ce elevii nu stăpânesc satisfăcător, pentru reamintirea unor conţinuturi sau chiar reînvăţarea acestora.

***Funcţia prognostică*** se exprimă în faptul că sugerează profesorului condiţiile probabile ale desfăşurării noului program şi îi permite anticiparea rezultatelor. Pornind de la datele evaluării, se pot stabili: obiectivele programului următor (cel puţin sub raportul oportunităţii şi al nivelului lor), demersurile didactice considerate adecvate posibilităţilor de învăţare ale elevilor, ritmul convenabil de desfăşurare a procesului de instruire. A gândi o acţiune înseamnă, de fapt, a stabili o manieră de a acţiona.

**b) Evaluarea sumativă** angajează operaţiile de *măsurare-apreciere-decizie* în timpul sau la sfârşitul unei activităţi didactice/educative în vederea cunoaşterii nivelului real de stăpânire a materiei după parcurgerea anumitor perioade şi secvenţe de instruire, conform obiectivelor programelor şcolare, adaptate de profesor la condiţiile concrete ale clasei de elevi.

Acest tip de evaluare îndeplineşte o *funcţie* *pedagogică* prioritar *cumulativă*, cu resurse formative limitate la momentul desfăşurării activităţii didactice. El consemnează o realitate pedagogică, exprimată mai ales la nivel de produs, care presupune raportarea rezultatelor la obiectivele pedagogice concrete, stabilite de profesor şi la obiectivele pedagogice specifice care oferă instruirii un cadru de referinţă stimulativ.

Evaluarea sumativă întreţine, în cele mai multe situaţii, o motivare externă a învăţării pentru "note" obţinute prin sondaje orale sau prin lucrări scrise, realizate la intervale relativ mari de timp (aproximativ de două ori pe parcursul unui trimestru şcolar), fără posibilităţi de intervenţie pedagogică imediată. În acest cadru tradiţional, "nota şcolară" nu are susţinere managerială la niveluri de diagnoză şi de prognoză, proprii unui învăţământ prioritar formativ, capabil de (auto)perfecţionarea resurselor sale interne şi externe.

**c) Evaluarea continuă/permanentă** angajează operaţiile de *măsurare-apreciere- decizie* pe tot parcursul activităţii de instruire. Ea stimulează participarea întregului colectiv al clasei prin proiectarea unor sarcini de învăţare diferenţiate, evaluabile *imediat* în vederea adoptării unor măsuri corective, ameliorative sau de ajustare structurală *adecvate* situaţiei constatate şi apreciate cu mijloace pedagogice eficiente.

Evaluarea continuă răspunde cerinţelor proiectării curriculare fiind parte componentă a procesului de învăţământ care valorifică gradual informaţiile pe care profesorul le culege despre efectele acţiunii sale, asigurând comanda şi controlul şi dacă este cazul intervenţia imediată prin măsuri ameliorative de maximă operativitate şi oportunitate pedagogică.

Evaluarea continuă îndeplineşte *o funcţie* ***prioritar formativă***, care stimulează pe tot parcursul activităţii:

* operaţiile de *măsurare-apreciere* continuă, cu posibilităţi de *decizie* (note, hotărâri, caracterizări, sancţiuni) angajate managerial la intervale relativ mici de timp (pe parcursul lecţiei sau în cadrul unui grup de maximum 4-5 lecţii);
* acţiunile de *proiectare curriculară* continuă a obiectivelor concrete, prezentate sub forma unor secvenţe de instruire flexibile, adaptabile la ritmul individual al elevilor, valorificabil în sens prioritar formativ.

Compararea strategiilor examinate pune în evidenţă existenţa unor note comune şi a unor trăsături specifice. Astfel, **toate aceste strategii**:

* au ca obiect rezultatele şcolare obţinute într-un interval de timp definit;
* se realizează prin aceleaşi metode de verificare, chiar dacă alcătuirea probelor poate prezenta note distinctive de la o strategie la alta, sau folosirea diferitelor metode înregistează o frecvenţă diferită;
* îndeplinesc, în general, aceleaşi funcţii: constatativă, diagnostică, prognostică, ameliorativă, cu accente pe unele din acestea.

***Evaluarea randamentului şcolar***

Are în vedere stabilirea nivelului de pregătire teoretică şi practică atins, la un anumit moment dat, în activitatea cu elevii şi a măsurilor corespunzătoare necesare pentru optimizarea acesteia.

Acţiunile evaluative se realizează în strânsă legătură cu procesele de predare / învăţare. Din aceasta decurg mai multe concluzii care privesc realizarea procesului didactic:

a) În primul rând, este necesar ca procesele evaluative să fie realizate astfel încât să **susţină** şi **să stimuleze** activitatea de **predare / învăţare**. Acţiunile de evaluare nu constituie un scop în sine. Rolul lor nu se limitează la constatarea efectelor actului didactic, ci vizează realizarea unei diagnoze asupra rezultatelor şi procesului, punând în evidenţă aspecte izbutite, dar şi punctele critice care urmează să fie remediate în secvenţele următoare. Ele sunt menite **să ofere informaţii** despre calitatea **predării**, despre oportunitatea modului în care este determinat, organizat şi realizat **conţinutul** instruirii, despre valoarea **metodologiilor** de predare utilizate ca şi referitoare la activitatea de învăţare a elevilor.

b) Orientarea şi reglarea proceselor de instruire şi de învăţare, pe baza datelor oferite de acţiunile evaluative să se realizeze **continuu şi permanent**. Principiul enunţat reclamă practicarea unei evaluări continue, formative care presupune:

* verificarea rezultatelor şcolare pe întreg parcursul procesului didactic;
* eliminarea caracterului de „sondaj“, propriu evaluării tradiţionale, realizând verificarea tuturor elevilor asupra elementelor esenţiale din arii de conţinut cât mai cuprinzătoare.

c) Funcţia de reglare a procesului didactic, pe care acţiunile evaluative o îndeplinesc, presupune nu numai cunoaşterea rezultatelor, ci şi explicarea acestora, prin factorii şi condiţiile care le generează, precum şi predicţia rezultatelor probabile în secvenţele următoare ale activităţii.

Realizată în acest fel, evaluarea randamentului şcolar se constituie ca activitate cu reale valenţe de stimulare a instruirii / învăţării, deschizând un demers în spi­rală, prin care se realizează ameliorarea continuă a procesului didactic.

*Conceptele operaţionale implicate în evaluarea randamentului şcolar* permit abordarea curriculară a problematicii *eficienţei* activităţii de *predare-învăţare-evaluare*, proiectată la nivelul interacţiunilor între finalităţile macrostructurale, de *sistem*, şi finalităţile microstructurale, de *proces*.

*Randamentul şcolar* reflectă gradul de eficienţă pedagogică al activităţii didactice, care poate fi evaluat în cadrul raportului funcţional existent între resursele pedagogice (materiale - umane - financiare - informaţionale) investite în sistem şi efectele înregistrate în timp, la nivel de proces şi de produs.

În această accepţie, randamentul şcolar reprezintă un concept integrator care subordonează mai multe noţiuni operaţionale implicate în acţiunea de evaluare: evaluarea nivelului de *cunoştinţe* al elevului; evaluarea *comportamentului* elevului; evaluarea *succesului* şcolar; evaluarea *calităţii procesului* de învăţământ.

*a) Evaluarea* ***rezultatelor*** *şcolare* angajează procedeele clasice de notare şi examinare a elevilor care pun accent pe obiectivele de conţinut, pe acumularea cantitativă a informaţiilor proiectate la nivelul programelor şcolare.

Didactica modernă şi postmodernă valorifică progresele *docimologiei* – "ştiinţă care are ca obiect studierea sistematică a examenelor, în special a sistemelor de notare şi a comportării examinatorilor şi a celor examinaţi". În paralel sunt relevate şi atuurile *doxologiei* - ştiinţă care asigură "studierea sistematică a rolului pe care îl are aprecierea calitativă în învăţământ".

Perspectiva curriculară presupune perfecţionarea continuă a sistemului de notare şi de examinare care poate include "orice procedeu pedagogic având ca obiect o apreciere a proceselor de învăţare a cunoştinţelor", realizabilă prin resursele interne ale profesorului, care predă la clasa respectivă, şi prin resursele externe ale comisiilor formate de profesori din alte clase sau din alte şcoli.

Rezultatele şcolare constituie o **realitate complexă**. Termenul defineşte **efecte** ale activităţii didactice, diferite prin natura lor. O disociere a diferitelor tipuri devine necesară întrucât fiecare categorie de performanţe face necesară utilizarea unor proceduri şi metode de evaluare diferite.

Tipologia care poate fi elaborată are ca punct de plecare varietatea obiec­ti­velor pedagogice, într-o dublă perspectivă: prima o constituie domeniile obiectivelor corelate cu structura (laturile) personalităţii (cognitive, afective, psihomotorii), cu menţiunea că un rezultat aparţine, în general, predominant, uneia din aceste componente a personalităţii incluzând, însă, în proporţii variate, şi intenţii proprii celorlalte componente; a doua perspectivă decurge din ordonarea ierarhică a obiectivelor în clase comportamentale, în funcţie de procesele psihice pe care le implică şi de gradul de complexitate.

*b) Evaluarea* ***comportamentului*** *elevului* include operaţii de *măsurare –apreciere – decizie*, realizate în raport cu obiectivele formative ale activităţii de instruire. Această acţiune are un dublu sens:

- un *sens psihologic*, de inspiraţie behavioristă, care limitează evaluarea comportamentului la constatarea "reacţiei elevului la diferiţi stimuli", lansaţi şi întreţinuţi, în mod explicit şi implicit, în activitatea de instruire;

- un *sens pedagogic*, de respiraţie curriculară, care orientează evaluarea comportamentului spre "un ansamblu de însuşiri formate elevilor în procesul de instruire şi educare, structurate într-un anumit stil personal" (Radu, Ion, T., 1981, pag.34, 35).

*c) Evaluarea* ***succesului*** *şcolar* vizează totalitatea rezultatelor elevului privite din perspectivă informativă (nivel ştiinţific, capacităţi / aptitudini intelectuale) şi formativă (atitudini motivaţionale şi caracteriale importante pentru reuşita şcolară). Această acţiune relevă şi limitele *progresului şcolar* care exprimă gradul de realizare a obiectivelor specifice la nivelul condiţiilor concrete de învăţare ale fiecărui elev şi colectiv de elevi.

Succesul şcolar reflectă gradul de eficienţă pedagogică al activităţii didactice în cadrul raportului existent între resursele interne ale procesului de învăţământ, dependente, mai ales, de calitatea corelaţiei *subiect-obiect* şi efectele înregistrate în timp, obiectivate în nivelul de pregătire al elevului, apreciabil în funcţie de posibilităţile sale maxime. În acest fel poate fi definit *eşecul şcolar* care reflectă "situaţia unui elev care nu mai progresează în raport cu el însuşi" (vezi Riviere, Robert, 1991, pag.48).

***Tehnicile*** *de evaluare*, analizate dintr-o perspectivă curriculară, au valoarea unor *procedee didactice* integrabile în cadrul oricărei metode / strategii de instruire. Prin mecanismele de conexiune inversă declanşate aceste procedee stimulează perfecţionarea permanentă a activităţii de *predare-învăţare-evaluare*. Avem în vedere *tehnicile de evaluare prin: chestionare, lucrări scrise, lucrări practice, scări de apreciere, teste de cunoştinţe, examene* (vezi Nicola, Ioan, 1996, pag.402-407).

*a) Evaluarea prin* ***chestionare*** reprezintă un procedeu didactic integrabil, în special, în cadrul metodei /strategiei conversaţiei euristice pentru verificarea cantităţii şi a calităţii cunoştinţelor şi a capacităţilor dobândite de elevi conform programelor de instruire.

Evaluarea prin chestionare poate fi realizată într-o formă *curentă* (care intervine în orice moment al activităţii de instruire, cu posibilităţi de realizare frontală) sau *finală* (care intervine în anumite momente - sfârşit de capitol, trimestru, an sau ciclu şcolar - cu posibilităţi de valorificare metodologică în cadrul diferitelor variante de *examene şcolare*).

*b) Evaluarea prin lucrări* ***scrise*** reprezintă un procedeu cu valoare pedagogică intensivă care permite verificarea globală a unui colectiv şcolar, prin compararea rezultatelor obţinute de elevi în condiţii de muncă independentă, care valorifică, de regulă, o arie mai mare de cunoştinţe şi de capacităţi dobândite în conformitate cu programele de instruire.

Acest procedeu, integrabil în oricare metodă / strategie didactică, poate fi realizat în trei variante operaţionale:

- *lucrările scrise curente* / extemporalele, aplicate pe parcursul unei activităţi didactice pentru verificarea gradului de realizare a unor obiective pedagogice concrete;

- *lucrările scrise trimestriale* / *tezele*, aplicate în cadrul anumitor discipline şcolare pentru verificarea gradului de înţelegere şi de valorificare a unor cunoştinţe şi capacităţi dobândite pe parcursul unui grup de lecţii organizate corespunzător obiectivelor specifice unor subcapitole sau capitole;

- *lucrările scrise de sinteză*, aplicate, de regulă, la sfârşit de capitol, an, ciclu de studii, sub forma unor referate sau teme de cercetare, care solicită parcurgerea unei bibliografii apreciabile, valorificabilă în mod creator, în funcţie de experienţa cognitivă şi psihosocială a elevului/studentului – în această categorie intră şi lucrările de diplomă, de licenţă, de disertaţie, de doctorat, de reciclare etc., angajate în contextul unor examene şcolare, postşcolare, universitare, postuniversitare, de perfecţionare etc.

*c) Evaluarea prin lucrări* ***practice*** reprezintă un procedeu didactic integrabil, în special, în cadrul metodelor bazate prioritar pe cercetare şi pe acţiune. Acest procedeu verifică, îndeosebi, capacitatea elevilor de a aplica adecvat cunoştinţele şi capacităţile dobândite conform programelor de instruire, în situaţii didactice care solicită realiza-rea unor obiecte, circuite, aparate, experimente, grafice, desene, schiţe, observaţii, di-secţii, compuneri etc.

Evaluarea prin lucrări practice implică proiectarea unor activităţi didactice în condiţii de *laborator, atelier, lot, cabinet* şcolar, condiţii necesare pentru realizarea unor observaţii, experimente, demonstraţii, cercetări, modelări, procesări de resurse materiale şi informaţionale etc.

*d) Evaluarea prin* ***scări de apreciere*** reprezintă un procedeu didactic "care oferă posibilitatea distribuirii rezultatelor sau a răspunsurilor" între diferite intervale valori-ce, situate între o limită inferioară şi o limită superioară (vezi Nicola, Ioan, 1996, pag.406).

Calitatea scării de apreciere depinde de două elemente esenţiale: modul de ordonare şi de gradare a intervalelor valorice (*foarte bine – bine – mediu –suficient* – *insuficent*; modul de raportare a intervalelor valorice la situaţiile de instruire concrete.Acest procedeu poate fi integrat relativ uşor în cadrul oricărei metode / strategii de *predare-învăţare-evaluare*.

*e) Evaluarea prin* ***teste*** *de cunoştinţe* reprezintă un procedeu integrabil în cadrul activităţii didactice în diferite momente ale desfăşurării acesteia. Acest procedeu valorifică un ansamblu de probe standardizate la nivelul: conţinutului, condiţiilor de aplicare, criteriilor etalonate pentru evaluarea rezultatelor.

*Testele* reprezintă, în general, un instrument al metodei experimentale, orientată spre cunoaşterea globală a personalităţii. Din perspectiva obiectivelor acesteia există *teste biometrice* (care vizează cunoaşterea calităţilor senzoriale ale personalităţii), *teste psihologice* (care vizează cunoaşterea configuraţiei personalităţii), *teste socio-logice* (care vizează cunoaşterea gradului de integrare a personalităţii în microgrup), *teste pedagogice* sau *şcolare* (care vizează cunoaşterea fondului informativ-formativ dobândit de personalitate în procesul educativ) - vezi Holban, Ioan, 1995.

*Testele de cunoştinţe*, care au un caracter psihopedagogic, vizează *măsurarea-aprecierea* unor situaţii specifice procesului de învăţământ, relevante atât la nivelul dimensiunii sale structurale (plan, programe, manuale) cât şi la nivelul activităţii concrete de *predare-învăţare-evaluare.* În ambele cazuri, testele de cunoştinţe asigură elaborarea unor *decizii* de ameliorare – ajustare –restructurare a procesului de învăţământ, în general, a activităţii didactice, în mod special.

*Aplicabilitatea testului de cunoştinţe* reprezintă capacitatea acestuia de a putea fi administrat şi valorificat în diferite condiţii pedagogice şi sociale. Această capacitate evidenţiază *importanţa*: informaţiei testate, raportului dintre *conţinutul-forma* testului şi vârsta elevilor; timpului necesar pentru administrarea, cotarea şi interpretarea finală a testului.

Elaborarea testului de cunoştinţe evidenţiază importanţa *itemilor* care reprezintă cele mai mici unităţi de conţinut alese în concordanţă cu obiectivele operaţionale asu-mate conform programei şcolare. Pentru realizarea unui obiectiv operaţional pot fi propuşi mai mulţi *itemi* sau poate fi propus un singur *item*.

*Testele de cunoştinţe* aplicate în cazul examenelor şcolare dobândesc statut de *teste docimologice*. Elaborarea lor presupune valorificarea obiectivelor specifice ale programei şcolare, asumate la nivel de trimestru, an sau ciclu şcolar, din perspectiva tipului de examen instituţionalizat: examen parţial, examen global, examen de absolvire cu funcţie de selecţie implicită, examen de admitere cu funcţie de selecţie explicită, examen intern, examen extern etc.

*f) Evaluarea prin* ***examene*** reprezintă o modalitate de apreciere a randamentului şcolar, instituţionalizată la nivelul sistemului de învăţământ.

Critica examenelor vizează faptul că acestea "se reduc deseori la o verificare a asimilării cunoştinţelor, lăsând neexploatate nu numai aspectele cele mai importante ale inteligenţei, ci şi aproape toate trăsăturile personalităţii pe care o educaţie bine înţeleasă trebuie să le cultive". Această critică priveşte, mai ales, practica "examenelor cu caracter selectiv" inspirate din condiţiile culturale ale secolului XIX, legate de "dezvoltarea unei birocraţii foarte ierarhizate" (vezi De Landsheere, Gilbert, 1975, pag.17; 42).

Perspectiva proiectării curriculare solicită o nouă modalitate de organizare a examenelor. Funcţia acestora devine una prioritar formativă, de *evaluare pozitivă*, care asigură o selecţie şcolară implicită. Această nouă funcţie determină înlocuirea examenelor de admitere (în învăţământul secundar / liceal, profesional; în învăţământul superior) cu *examenele de absolvire* (de capacitate, de bacalaureat), proiectate, realizate şi finalizate pe criterii pedagogice unitare, care asigură *comparabilitatea* globală, la scară teritorială sau naţională, după modelul exersat la nivelul culturii pedagogice anglo-saxone.

Examenele de acest tip angajează responsabilitatea directă a fiecărui profesor, evaluabilă în termenii managementului pedagogic la nivelul raportului dintre *resursele* investite la *intrarea* în sistem - *calitatea procesului de învăţământ* - *produsele* obţinute la ieşirea din sistem.

**Bibliografie:**

* 1. Cerghit, I. - Metode de invatamant, E.D.P., Buceresti, 1998
  2. Cerghit, I. - Didactica, note de curs, Universitatea din Bucuresti, 1993
  3. Cretu, C. – Curriculum diferentiat si personalizat,Iasi, Polirom,1998
  4. Cucos, C. – Psihopedagogie pentru examenele de definitivare si grade didactice, Polirom, Iasi, 1998
  5. Cristea, S. – Dictionar de pedagogie, Chisinau, Ed. Litera,2000
  6. D”Hainaut, L. – Programe de invatamant si educatie permanenta, E.D.P. Bucuresti, 1981
  7. Iucu, R.- Instruirea scolara. Perspective teoretice si aplicative, Polirom, 2001
  8. Jinga, I, Negret, I. - Invatarea eficienta, Aldin, Bucuresti, 1999
  9. Joita, E. - Eficienta instruirii, E.D.P., Bucuresti,1999
  10. Neacsu, I. - Instruire si invatare, E.D.P., Bucuresti, 1999
  11. Neacsu, I.- Metode si tehnici de invatare eficienta, Ed. Militara, Bucuresti, 1990
  12. Nicola, I. – Tratat de pedagogie scolara, E.D.P., Bucuresti,1996
  13. Paun, E. – Scoala – o abordare sociopedagogica, Iasi, Polirom, 1998
  14. Potolea, D.- De la stiluri la strategii: o abordare empirica a comportamentului didactic, in Structuri, strategii, performante in invatamint, Bucuresti : Editura Academiei Romane, 1989
  15. Radu, I., T. , Ezechil, L. ( 2004, 2005, 2007) – Didactica – Teoria instruirii, Editura Paralela 45, Pitesti
  16. Stanciu, M. – Reforma continuturilor invatamantului.Cadru metodologic, Ed. Polirom,1999
  17. MEN – Curriculum National pentru invatamantul obligatoriu. Cadru de referinta, Bucuresti,1998
  18. \*\*\* - Legea invatamantului nr.84/1995, republicata, Monitorul Oficial al Romaniei, Partea I,Nr.606, 10 dec.,1999
  19. \*\*\* - Legea privind Statutul personalului didactic, nr.128/1997, Monitorul Oficial al Romaniei, Partea I,nr.158