



Universitatea Națională de Știință și Tehnologie
POLITEHNICA București

Departamentul de Formare pentru Cariera Didactică și Științe Socio-
Umane

SUPORT DE CURS PEDAGOGIE ȘI ELEMENTE DE PSIHOLOGIE

pentru gradul didactic II

Tematica

1. Învățarea: delimitări conceptuale, condiții interne și externe, stiluri de învățare. Teorii ale învățării. Aplicații.
2. Performanța și eșec școlar: concept și factori de influență
3. Creativitatea în contextul procesului de învățământ: componentele creativității, etape ale procesului creativ, metode de stimulare a creativității.
4. Teoria și metodologia curriculumului: statut epistemologic, dezvoltări actuale, documente curriculare, teorii privind proiectarea și dezvoltarea curriculumului școlar. Conținuturi: concept, criterii de selecție, organizare, modalități de integrare curriculară (monodisciplinaritatea, pluridisciplinaritatea, interdisciplinaritatea, transdisciplinaritatea)
5. Finalitățile educației: clasificare (ideal educațional, scop, obiective) Taxonomia lui Bloom. Operaționalizarea obiectivelor (tehnica lui Mager). Conceptul de competență. Formarea competențelor transversale în procesul de învățământ.
6. Strategii de instruire: concept, clasificare, exemplificare, structură. Designul situațiilor de instruire.
7. Evaluarea școlară: definire, etape, funcții, forme, strategii și metode (tradiționale și complementare). Elaborarea probei de evaluare. Interacțiunea predare-învățare-evaluare: semnificații și interpretări actuale. Aplicații.
8. Proiectarea, implementarea și evaluarea documentelor curriculare (plan, programa, manual, auxiliare). Aplicații.

TEMATICA	2
ÎNVĂȚAREA: DELIMITĂRI CONCEPTUALE, CONDIȚII INTERNE ȘI EXTERNE, STILURI DE ÎNVĂȚARE. TEORII ALE ÎNVĂȚĂRII	6
ÎNVĂȚAREA: DELIMITĂRI CONCEPTUALE	6
<i>Învățarea umană: concept și semnificații.....</i>	<i>6</i>
CONDIȚIILE ÎNVĂȚĂRII.....	14
<i>Model operațional de analiză a condițiilor necesare asimilării cunoștințelor și formării abilităților</i>	<i>14</i>
<i>Cum trebuie analizate condițiile învățării?.....</i>	<i>16</i>
STIMULAREA PROCESELOR PSIHICE DE MOBILIZARE-PREGĂTIRE PENTRU ÎNVĂȚARE	17
PATTERNURI DE ÎNVĂȚARE.....	32
FEEDBACK ȘI TIPURI DE FEEDBACK.....	38
<i>Ce este feedbackul?.....</i>	<i>38</i>
<i>Buclele feedbackului.....</i>	<i>38</i>
<i>Tipuri de feedback.....</i>	<i>39</i>
PARADIGME ȘI TEORII ALE ÎNVĂȚĂRII	43
PERFORMANȚĂ ȘI EȘEC ȘCOLAR	45
ECONOMIA BAZATĂ PE CUNOAȘTERE ȘI MISIUNILE ORGANIZAȚIILOR ȘCOLARE	45
INEGALITĂȚI SOCIALE ȘI ABANDONUL ȘCOLAR	47
CUM SE TRADUCE EGALITATEA DE ȘANSE ÎN EDUCAȚIE?.....	50
PERFORMANȚA ȘCOLARĂ SAU ACADEMICĂ – ACCEPȚIUNI ȘI PERSPECTIVE EXPLICATIVE....	54
<i>Influența factorilor academici și socio-motivaționali asupra performanței academice.....</i>	<i>56</i>
<i>Autoeficacitatea ca predictor al succesului academic.....</i>	<i>58</i>
CREATIVITATEA ÎN CONTEXTUL PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT: COMPONENTELE CREATIVITĂȚII, ETAPE ALE PROCESULUI CREATIV, METODE DE STIMULARE A CREATIVITĂȚII	60
DELIMITĂRI CONCEPTUALE	60
FACTORI ȘI BLOCAJE ALE CREATIVITĂȚII	61
METODE DE STIMULARE A CREATIVITĂȚII	69
<i>Brainstorming.....</i>	<i>69</i>
<i>Explozia stelară.....</i>	<i>70</i>
<i>Metoda pălăriilor gânditoare (Edward de Bono).....</i>	<i>71</i>
<i>Sinectica.....</i>	<i>71</i>
<i>Avocatul diavolului</i>	<i>73</i>

TEORIA ȘI METODOLOGIA CURRICULUMULUI	75
COMPONENTE ȘI TIPURI CURRICULARE	75
PERSPECTIVE DE ANALIZĂ A CURRICULUMULUI	78
<i>Perspectiva produselor sau documentelor curriculare</i>	<i>78</i>
<i>Perspectiva structurală</i>	<i>79</i>
<i>Perspectiva procesuală</i>	<i>79</i>
CARACTERISTICI ȘI CRITERII DE SELECȚIE A CONȚINUTULUI ÎNVĂȚĂMÂNTULUI	79
CONCEPTUL DE CONȚINUT EDUCAȚIONAL.....	81
CARACTERISTICI ȘI CRITERII DE SELECȚIE A CONȚINUTULUI ÎNVĂȚĂMÂNTULUI	82
<i>Elaborarea conținutului.....</i>	<i>82</i>
<i>Cultură generală sau specializare a conținuturilor?.....</i>	<i>82</i>
<i>Diferențiere sau integrare a conținuturilor?.....</i>	<i>83</i>
<i>Disciplinele obligatorii sau opționale?.....</i>	<i>84</i>
<i>Supraîncărcarea- desconggestionarea conținutului</i>	<i>85</i>
ORIENTĂRI PRIVIND STRUCTURA CONȚINUTULUI ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PROFESIONAL ȘI TEHNIC	88
PLANURI, PROGRAME ȘI MANUALE.....	94
<i>Planul de învățământ:.....</i>	<i>94</i>
<i>Programele școlare</i>	<i>95</i>
<i>Manualul școlar</i>	<i>95</i>
FINALITĂȚILE EDUCAȚIEI	97
CE REPREZINTĂ FINALITĂȚILE EDUCAȚIEI?	97
COMPETENȚE, INDICATORI ȘI CRITERII DE PERFORMANȚĂ	100
COMPETENȚE-CHEIE.....	101
COMPETENȚE PENTRU VIITOR.....	104
TAXONOMIA OBIECTIVELOR EDUCAȚIEI.....	107
<i>Taxonomia obiectivelor educaționale pentru domeniul cognitiv</i>	<i>108</i>
<i>Taxonomia obiectivelor educaționale pentru domeniul afectiv.....</i>	<i>109</i>
<i>Taxonomia obiectivelor educaționale pentru domeniul psihomotor</i>	<i>110</i>
OPERAȚIONALIZAREA OBIECTIVELOR	110
<i>Modele practice ale operaționalizării.....</i>	<i>112</i>
CE DESEMNEAZĂ CONCEPTUL DE COMPETENȚĂ?	113
STRATEGII DE INSTRUIRE: CONCEPT, CLASIFICARE, EXEMPLIFICARE, STRUCTURĂ. DESIGNUL SITUAȚIILOR DE INSTRUIRE.....	117
CE REPREZINTĂ STRATEGIA DE INSTRUIRE?.....	117
CLASIFICAREA STRATEGIILOR DIDACTICE	119

EVALUAREA ȘCOLARĂ: DEFINIRE, ETAPE, FUNCȚII, FORME, STRATEGII SI METODE (TRADIȚIONALE SI COMPLEMENTARE).... 126

LOCUL ȘI FUNCȚIILE EVALUĂRII.....126

METODE ȘI TEHNICI DE EVALUARE128

PROIECTAREA, IMPLEMENTAREA SI EVALUAREA DOCUMENTELOR CURRICULARE 136

ETAPELE PROIECTĂRII DIDACTICE136

DOCUMENTELE PROIECTĂRII137

Planificarea calendaristică..... 138

Proiectul unității de învățare..... 138

PROIECTAREA ACTIVITĂȚILOR DIDACTICE139

Studierea programei școlare și a manualului/manualelor..... 141

Analiza conținutului lecției..... 141

Stabilirea obiectivelor operaționale 141

Construirea strategiilor de predare-învățare 142

Forme de organizare și desfășurare a lecției 144

Elaborarea probelor de evaluare..... 146

Redactarea proiectului de lecție..... 146

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE..... 147

Învățarea: delimitări conceptuale, condiții interne și externe, stiluri de învățare. Teorii ale învățării

Învățarea: delimitări conceptuale

Învățarea umană: concept și semnificații

Problemele învățării umane au depășit de mult cadrul unor discipline particulare, cum sunt fiziologia, antropologia, genetica, psihologia și pedagogia, devenind centre de mare interes pentru cercetări din alte domenii, cum ar fi neuroștiințele, epistemologia și managementul cunoașterii aplicate, dar și matematica, teoria modelării și a sistemelor fuzzy, genomica, bioingineria ș.a.

Considerată drept categorie fundamentală în unele discipline socio-umane, **învățarea** se corelează structural și funcțional cu câteva concepte mai importante: **dezvoltarea, creșterea, adaptarea și maturizarea.**

Dezvoltarea este o lege universal valabilă și aplicabilă atât sistemului psihic-individual, cât și celui social. Întregul proces de adaptare a sistemului psihic individual la cel social nu se poate realiza fără învățare. Avem în vedere acea învățare prin care subiectul asimilează, selectează, prelucrează și elaborează un minimum necesar de informație, în baza căreia își structurează sau restructurează modalitățile funcționale și comportamentale.

Dezvoltarea psihică reprezintă procesul de formare la subiectul uman a noi seturi de procese, însușiri și dimensiuni psihice – și de renivelare a lor continuă -, proces care se sprijină pe terenul eredității, își extrage conținuturile din mediul socio-cultural, este ghidat de educație, se desfășoară în contextul propriei activități (de învățare) a subiectului, fiind impulsionat de motivație și având drept mecanism trecerea de la exterior la interior (interiorizarea achizițiilor), formarea acelor suporturi (...) pe care se sprijină actul de valorificare în plan intern a informațiilor și influențelor externe” (Golu, 1985).

Dialectica relațiilor dintre formele dezvoltării și tipurile fundamentale de învățare este exprimată sintetic sub forma următoarei scheme conceptuale:

Tabelul 1: Corelația dintre formele dezvoltării și tipurile principale de învățare

Dezvoltare	Subtipuri de dezvoltare	Rezultat al procesului de:
1. Biologică	a) biogenetică	• emergență genetică și maturizare biologică
	b) biopsihică;	• învățare biopsihică la nivel de specie
2. Psihică	a) psihomotorie;	• învățare senzorio-motorie;
	b) intelectuală;	• învățare cognitivă;
	c) afectivă;	• învățare afectivă;
3. Socială	a) socio-morală;	• învățare socială;

Învățarea poate fi înțeleasă drept „sursă și mecanism de formare și dezvoltare a trăsăturilor, competențelor, capacităților și caracteristicilor umane, a conduitei și comportamentului uman în genere” (Mureșan, 1980, p. 15). Între condițiile cerute pentru ca învățarea să fie procesual eficace, cele referitoare la normalitatea, nivelul, ritmul și calitatea dezvoltării ființei umane devin prioritare.

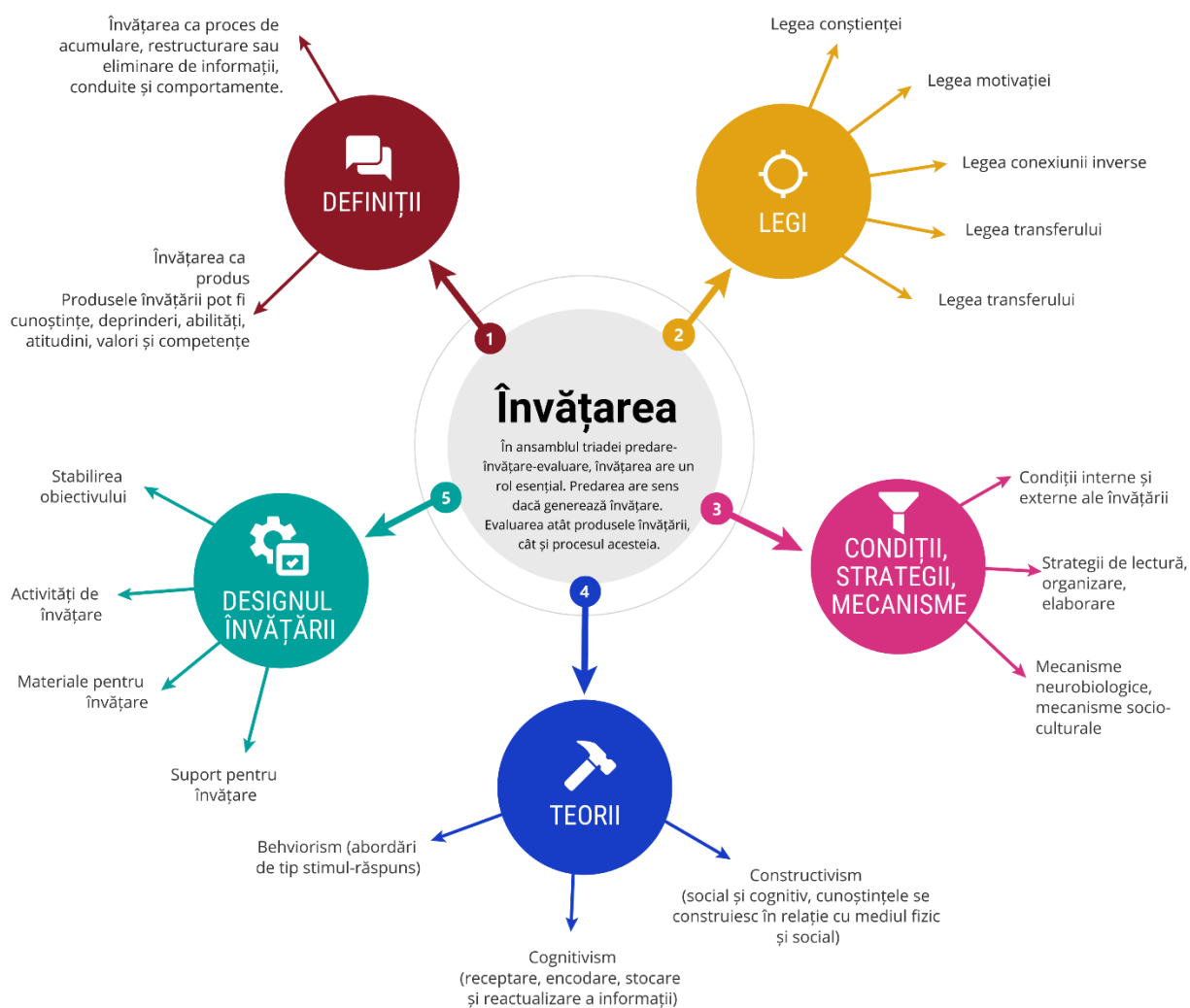


Figura 1. Perspectivă comprehensivă asupra învățării

În literatura de specialitate, învățarea a fost și este încă abordată din variate perspective, îndeosebi prin raportarea la diferite comportamente individuale. Ca urmare, datorită reducionismului antropologic și biologic, unele categorii de comportamente sunt folosite drept definiții incomplete ale învățării, fără ca prin aceasta esența fenomenului să fie dezvăluită. De exemplu, prin raportare la **conceptul biologic de maturizare**, învățarea este privită ca un joc continuu al maturizării naturale și al acțiunii forțelor legate de aceasta, și, astfel orice învățare și-ar avea premisele specifice în maturizare. Relațiile dintre maturizare și învățare, dintre dezvoltare și cultură, dintre educație și învățare sunt exprimate de S. L. Rubinstein (1958) astfel: „Copilul nu se maturizează mai întâi și după aceea este educat și instruit. El se maturizează în timp ce este educat și instruit” (vezi Löwe, 1978, p. 23).

Maturizarea constituie, neîndoiește, o condiție necesară a progresului învățării. Între cele două procese există o intercondiționare, deși nu dispunem încă de suficiente probe și instrumente pentru a măsura influența învățării asupra maturizării.

Dintr-o perspectivă antropologică, Hillebrand (1962) consideră învățarea umană, în esența ei, ca o **învățare formativă**, așa cum este în mod existențial necesară omului din punct de vedere

antropologic. Această definiție relevă semnificativ opoziția față de orientările neobehavioriste și funcționaliste (învățarea = experiență = acomodare prin activitate). Dar definiția de mai sus este și ea criticabilă. Astfel, psihopedagogul german J. Lompscher (1971) o apreciază ca fiind restrictivă și dirijată, deoarece explică numai o caracteristică a personalității umane. Ca urmare, el definește învățarea drept „acumulare de experiență în procesul relației reciproce dintre individ și mediu, care duce la anumite schimbări în comportamentul personalității” (Lompscher, 1971, p. 24).

Distincția esențială dintre învățare și alte fenomene, procese și stări cărora le sunt asociate unele modificări ale comportamentului (maturizare, adaptare ș.a.) poate fi pusă în evidență de câteva aspecte semnificative. În planul rezultatelor învățării există unele modificări relativ permanente și trainice. Transformările în învățare apar ca rezultat al unei acțiuni sau activități de selecție și organizare, al practicii și experienței individuale. Neurofuncțional, învățarea presupune elaborarea de noi legături temporare în scoarța cerebrală și consolidarea legăturilor formate. Învățarea apare în condițiile existenței unui cadru situațional-problematic, fie indus din exterior, fie consecința unei inițiative a subiectului. Ea are ca efect creșterea capacității de a controla și opera simultan cu mai multe alternative, de a urmări mai multe succesiuni de fapte în aceeași unitate de timp, precum și posibilitatea dozării și repartizării mecanismelor psihofizice corespunzătoare solicitării. Învățarea are la bază principiul conexiunii, manifestat în asocierea subiectului cu obiectul cunoașterii, a semnificației cu sensul în planul conduitei intenționale. Numai la nivelul învățării conștiente putem vorbi de acomodare finalizată, de economie, de eficiență, de randament, de progres în planificarea și valorificarea timpului, în orientarea și căutarea soluțiilor adecvate prin folosirea strategiilor, schemelor, algoritmilor, transferului, normelor și regulilor optimizatoare.

În sensul cel mai larg, învățarea este un proces al cărui rezultat constă într-o „schimbare comportamentală produsă pe calea uneia din formele de obținere a experienței noi - exersare, observare etc., în schimbări durabile de toate tipurile care au avut loc în comportamentul vizibil său invizibil” (Klausmeier și Ripple, 1971, pg. 10-11).

Marx Melvin definește învățarea drept, o „achiziție de cunoștințe și deprinderi (...), achiziții de comportament sau schimbări de comportament ce prezintă o relativă rezistență la o funcție anterioară a comportamentului” (Melvin, 1971, pg. 4-5), în timp ce A. Clausse (1969) o definește ca fiind, un efort constant al oricărui subiect de a rezolva problemele prin elaborarea de noi soluții”. Din aceeași perspectivă a modificării comportamentale este definită învățarea de către Al. Roșca: „o modificare sistematică, relativ permanentă, în conduită, în modul de a răspunde la o situație, ca rezultat al practicii, al îndeplinirii aceluiași sarcini, o achiziție nouă organismului care are drept efect o schimbare în comportamentul acțional sau verbal” (Roșca, 1971, p. 188), iar de J. Wlodarski drept „o schimbare de comportament relativ trainică, consecință a schimbărilor centrale și a experienței individuale” (Wlodarski, 1980, p. 14).

Introducând semnificația relațională și adaptivă a proceselor implicate, A. Tucicov-Bogdan definește învățarea ca „o achiziție nouă de comportament (...), rezultat al exersării individului, menită să satisfacă adaptarea la mediu (...); ca însușirea de către organism a unor răspunsuri la situații pentru care acesta nu deține posibilități filogenetice” (Tucicov-Bogdan, 1973, p. 75).

Perspectiva psihosocială asupra învățării lărgeste semnificația conceptului, oferind o imagine mai clară asupra rolului jucat de fenomenele și stările de interacțiune psihosocială, de relațiile interpersonale normale de grup, de forța aprecierilor colective în controlul însușirii comportamentelor verbale, acționale și afective și a altor limbaje de comunicare, precum și asupra rolului comportamentelor mediate și întărite prin atitudinea altor individualități.

Abordarea pedagogică ocupă un loc important în studiile pe tema învățării umane și, în special, a celei școlare. Din acest punct de vedere, ea poate fi înțeleasă, pe de o parte, ca însușire de

cunoștințe și, pe de altă parte, ca însușire/formare de priceperi, deprinderi și atitudini. Învățarea, afirmă H. Löwe, prezintă „o latură cognitivă (de cunoaștere) și una practică (de acțiune). Ea duce pe de o parte, la cunoștințe, iar pe de altă parte, la activitate” (Löwe, 1978, p. 25).

Plasând învățarea în contextul procesului de instruire, G. Rosenfeld (1965) consideră că aceasta semnifică „însușirea și generalizarea modelelor de comportament social”. Firește, nu este vorba de orice fel de structuri și comportamente care se învață, ci de acelea care pot contura un concept al învățării legat de sensul valorilor.

Subliniind complexitatea procesului de învățare, H. Löwe lărgeste semnificația conceptului, afirmând că el vizează, ameliorarea sau o nouă însușire a comportamentelor și performanțelor sub aspectul lor formal și de conținut (...) și este rezultatul confruntării active a individului cu mediul său în procesul de interiorizare” (Löwe, 1978, p. 33).

Într-o definiție de lucru, prin **termenul de învățare** vom desemna o activitate cu valoare psihologică și pedagogică, condusă și evaluată în mod direct sau indirect de educator, care constă în însușirea, transformarea, acomodarea, ameliorarea, reconstrucția, fixarea și reproducerea conștientă, progresivă, voluntară și relativ interdependentă a cunoștințelor, priceperilor, deprinderilor și atitudinilor, sintetică a competențelor.

Accentuăm, astfel, mai mult ideea că învățarea, în condițiile activității școlare, presupune existența unor circuite educative de stimulare și perfecționare permanentă a comportamentelor educatorului și educaților, de schimbare pozitivă în probabilitatea unei conduite eficiente, optime.

Pentru ca teoria procesului de învățământ să sprijine efectiv practica educațională este necesar ca educatorii, indiferent de specialitate și de nivelul elevilor cu care lucrează, să-și propună: **să surprindă esența** și să **explice științific evenimentele** ce au avut loc în procesul învățării normale, dar specifice pentru un domeniu al cunoașterii; să înțeleagă și să soluționeze adecvat și la timp barierele ce modifică sau blochează evoluția normală a personalității elevilor; să studieze situațiile complexe – factori, agenți, experiențe, evenimente etc. – care generează modificări lente sau spontane în comportamentele de învățare; **să reconstruiască** permanent **strategiile** și tacticile prin care elevii sunt dirijați spre atingerea unor performanțe așteptate (capacități, competențe etc.); să-și evalueze continuu strategiile de acțiune prin realizarea controlului și aprecierea corectă a progreselor în învățare, a comportamentului productiv și creativ al elevilor, a activității proprii, a experienței lor directe, nemijlocite.

În sinteză, acceptăm că **învățarea umană este:**

- un **proces** esențialmente **formativ**;
- **acumulare de experiență** și **schimbare** în comportamentul uman, urmare a interacțiunii subiect- situație -mediu (Lompscher, 1971);
- proces al cărui rezultat constă într-o **schimbare comportamentală durabilă** produsă pe calea uneia dintre formele de obținere a experienței, exersării, observării (E. Stone);
- activitate intențional-procesuală prin care un anumit relativ nou **conținut ia naștere** ori se **transformă valoric**, subiectul reacționând la o situație sau sarcină, cu condiția ca esența schimbării să nu poată fi explicată pe baza maturizării organismului, a tendințelor înnăscute de a răspunde sau a altor stări temporare ale organismului – oboesală, droguri (Hilgard și Bower, 1974);
- achiziție nouă, formare de cunoștințe, deprinderi, abilități, schimbare de comportamente ce prezintă o relativă rezistență la o funcție anterioară a comportamentului (Melvin, 1971);

- **schimbare de comportament verbal, acțional sau atitudinal**, realizată și prin/pentru soluționarea unei probleme cu care se confruntă un subiect în relațiile sale cu mediul (Clausse, 1969), pentru a răspunde la o situație sau sarcină;

- rezultatul vizibil al unui proces relativ sistematic de tratare a informațiilor (G. Seron) ș.a.

Corelativ, în psihologia educației aplicată învățământului superior, se acceptă ideea conform căreia sintagma **învățare academică** denumită și **învățare prin studiu universitar**, are statutul de:

- concept integrator, reflectând activitatea de „organizare și autoorganizare a experienței, de construcție și reconstrucție dirijată și progresiv autodirijată a personalității profesorului” (Mânzat, 1990), de formare și autoformare a propriei individualități bio-psiho-socio-culturale;

- un set de acțiuni cu valoare informativ-formativă proiectat, organizat, condus și evaluat în mod direct sau indirect de profesor, cu evoluții progresive în planul eficienței schimbărilor semnificative și relativ observabile la nivelul conduitei profesional-cognitive, acționale, socio-relaționale, spirituale, motrice și emoțional-afective.

- Într-un plan mai larg și mai ales instituțional, învățarea academică reprezintă:

- un proiect sociocultural și psihopedagogic de durată, dirijat și autodirijat de asimilare intensivă a ceea ce este fundamentat, proiectat, planificat și materializat în anumite documente curriculare – planuri de formare și de studii, programe, manuale, alte suporturi recomandate ș.a.;

- o activitate sistematică de asimilare a valorilor curriculare – competențe (cunoștințe, abilități, valori, experiențe, atitudini) – în contexte/medii proiectate și construite pe bază de principii de calitate, de relevanță, de eficacitate științifică și didactică, în coordonarea și sau sub asistența unui consilier competent al învățării (Siebert, 2001).

Semnalam aici prezența dominantă a reușitei, a progresului semnificativ, a performanței, a organizării produse și ca efect al instituției, numită, în expresia lui P. Senge **organizational learning** (2012), potrivit unor criterii moderne, eficace și sistematice, fără să excludem la anumiți subiecți și în anumite perioade ale dezvoltării elemente de tatonare, unele elemente entropice, slab manageriate, chiar nereușite, eșecuri. Sensul acceptat ar putea fi aici cel de efect sau de fenomen justificat al structurilor de cunoaștere numite „inertiale” (Bereiter, 1984; Bransford, 1989), al incapacității celui ce învață de a aplica sau transfera cele învățate, al lipsei de conceptualizare datorate neînțelegerii sau inconsistenței informaționale, al transferului negativ/interferenței, materializate în concepte empirice ș.a.

Importantă pentru înțelegerea complexului proces de învățare școlară sau academică este luarea în considerare a dublei sale determinări și structuri: individuale și sociale, elaborate și înnăscute; calitative și cantitative, intenționale, raționale și neintenționate, infraraționale, organizate și difuze, latente, reproductive și inovative, controlate și slab controlate/monitorizate, teoretice și practice, motivate epistemologic extrinsec și intrinsec, pozitive, eficace, adaptative și negative, evitante, blocante, irelevante pentru subiectul care învață, în funcție și de contextele în care au loc aceste evenimente etc.

În consecință, definim învățarea specifică mediului educațional formal sau nonformal, școlar și/sau universitar, ca fiind:

- i. o activitate, un proces desfășurat(ă) de agenți umani,

- ii. în condiții concrete de spațio-temporalitate, culturalitate contextuală (valori), cu o ritmică individuală pe fond social definit,
- iii. prin medierea și cu filtrajul conștient al unor eforturi educaționale, cu dominante cognitiv-operaționale, socio-emoționale, vocațional-acționale și atitudinal recurente,
- iv. asupra unor conținuturi, experiențe, valori sau situații încorporate de și în obiectul învățării,
- v. pentru atingerea unor rezultate cognitive (concepțe, semnificații, principii, strategii, rezolvare de probleme), psihomotorii (obișnuințe, deprinderi și abilități manuale, operatori necesari vieții, expresii faciale și corporale, elemente de grafism), afectiv-educaționale (gusturi, preferințe, orientări, interese ș.a.), exprimate și integrate în competențe, trăsături de personalitate, proiecte și idealuri,
- vi. având caracteristici de reversibilitate, (re)construcție, ameliorare, optimizare sau mentenanță bazate pe conexiuni inverse (feedback), pe anticipare (feed-before), pe valori/trăsături de personalitate și/sau comune, pe conexiuni cu efecte de urmă (backwash) sau de siaj, prezente în unele modele de evaluare.

a) Structuri de conținut ale învățării (ce învățăm?)

Conținuturile învățării sunt foarte diverse, principala componentă fiind reprezentată de cunoștințe, elemente centrale, componente socio-cognitive ale competenței, respectiv ale cunoașterii.

Conținuturile învățării sunt foarte diverse, **principala componentă** fiind reprezentată de **cunoștințe**. De aici, nevoia unei examinări mai atente a acestui concept central și definitoriu pentru categoria de curriculum.

Mai întâi, ce reprezintă conceptul de cunoștință, care sunt principalele sub categorii și prin ce se disting ele.

Cunoștințele reprezintă dimensiunea esențială a conținuturilor instruirii școlare și universitare **Paradigma curriculumului**, re poziționează cunoștințele în cadrul „triadei conținuturilor”, după următorul **model pedagogic**:

- i) **atitudini cognitive față de cunoaștere, susținute afectiv, motivațional, caracterial;**
- ii) **strategii cognitive destinate rezolvării de probleme și situații-problemă;**
- iii) **cunoștințe teoretice, metodologice, unele de natură metacognitivă.**

Această re poziționare presupune procesarea lor pedagogică în raport de opțiunile metodologice asumate la nivel atitudinal și strategic. Explozia informațională solicită prelucrarea permanentă a cunoștințelor în vederea selectării și stocării celor de bază, cu valoare metodologică și practică superioară.

Simplificând valorile exercițiului analitic, în special pe dimensiunea rezultativă, putem aprecia că avem următoarele categorii de cunoștințe:

- (1) **conceptuale** - idei, conținuturi , discursuri; acestor unități li se adaugă, descriptori despre cum funcționează sau operează, plus condiții în care sunt utilizate;

- (2) **condiționale**: unitate plus cunoașterea (declarativă ori procedurală), posibil de a fi aplicată;
- (3) **declarative**: informații factuale, adesea cunoscute ca *o cunoaștere a lui „ce”*;
- (4) **procedurale**: de tip *cum*, procesuale, de rutină, algoritmice, semialgoritmice, semieuristice;
- (5) **integrative**, transversale, nonspecifice unui monodomeniu al cunoașterii;
- (6) **explicative** – care ghidează înțelegerea, lămuresc și orientează interacțiunile subiectului cu lumea, analizează cunoașterea; cunoașterea este/devine obiect al gândirii, al reflecției;
- (7) **de fundamentare epistemologică**: sinteză a ceea ce un subiect cunoaște, având ca sinonime cunoștințele de bază, experiențiale, preexistente, unele chiar ce țin de backgroundul personal;
- (8) **despre sine**: vizează persoana ca subiect care gândește, care învață, care experimentează, care are puterea autodeterminativă asupra evoluțiilor proiectelor personale;
- (9) **socioculturale**: atitudini, cunoștințe și concepție despre lume, despre cum interacționează omul ca membru al unui grup sau al unei comunități sau culturi;
- (10) **cognitive, metacognitive și (auto)reglatorii** ale nivelului cunoașterii publice, explicite;
- (11) **strategic-inovative**: cunoștințe, abilități sau procese care construiesc, produc sau redefinesc investiția în efortul, planul, achizițiile și utilizarea cunoștințelor într-o perspectivă mai largă;
- (12) **consensuale, tacite, necenzurate**, acceptate prin consens nedeclarat de comunitatea experților;
- (13) **sarcini (tasks)**-formulate ca cerințe cumulative, analizabile, cognitive sau de altă natură care se cer a fi realizate prioritar;
- (14) **subiecte complementare**, neconvenționale: unitate între cunoștințe prioritare plus conținuturi complementare diverse, divergente, chiar circulare, reiterative.

b) Competența de „a învăța să înveți”

În **setul complex al competențelor cheie** nominalizat și recomandat de către Consiliul și Parlamentul Europei (Education Council, 2006), definind scopul dezvoltării personale, inserția profesională și incluziunea socială optimă, **a învăța să înveți** ocupă un loc central, o condiție necesară, nu suficientă însă în formarea personalității integrale a profesorului, viitor specialist într-un anumit domeniu al societății cunoașterii.

Competența „a învăța să înveți” reprezintă în sens larg: puterea + abilitatea de:

- a penetra mai multe forme ale cunoașterii și acțiunii umane;
- a persevera diferențiat în efortul de a învăța continuu;
- a organiza dezvoltant și eficace propria învățare;

- a manageria economic timpul, schimbările structurale ale psihismului uman și colectiv-informațional;
- a conștientiza și manageria inteligent procesul și nevoile proprii de învățare;
- a identifica oportunitățile de performare a obiectivelor proprii, de a depăși obstacolele pentru a învăța cu succes;
- a ști să cauți și să utilizezi metodele de orientare și consiliere în învățarea academică;
- a aplica și transfera cunoștințele și abilitățile într-o varietate de situații și contexte de învățare;
- a fi motivat pozitiv, a avea încredere în Sinele autorității intelectuale, în procesele de autotransformare și de ameliorare a stilurilor epistemologice și de viață.

Noul concept al competenței „a învăța să înveți” (*The new learning framework*, Crell, 2008), analizat și în literatura română și străină, include cel puțin cinci dimensiuni controlabile:

a. cognitive, semnificative fiind:

- cunoașterea propriilor procese cognitive;
- identificarea conținutului de studiat;
- folosirea de reguli, proceduri și testarea acestora;
- utilizarea de instrumente și practici pozitive.

b. emoțional-afectivă și motivațională, statuat ce încorporează relevant:

- motivația proînvățare;
- strategiile de control emoțional;
- orientarea spre atitudini de schimbare pozitivă;
- stima de sine și **Eul școlar** puternic;
- suport motivațional intrinsec - învățare motivată, cu nuclee metacognitive;
- rezolvarea de probleme;
- sarcini de automonitorizare;
- acuratețe în abordarea pe obiective, pe competențe;

c) încredere în valoarea strategiilor metacognitive semnificând:

- autoreglare și autocontrol;
- reflectare conștientă a responsabilității personale;
- programarea și evaluarea autocunoașterii.

d) spiritul ludic- imaginativ, creativ, inovativ;

e) complementaritatea cu valorile inteligenței psihomotrice/vezi în dans, gimnastica artistică ș.a.

De aici nevoia unei examinări mai atente a acestui concept actual, definitiv și corelativ integrat noii paradigme a modularității curriculare.

Mai întâi, ce reprezintă conceptul de cunoștință, care sunt principalele categorii și prin ce se disting ele.

Cunoștințele reprezintă dimensiunea esențială a conținuturilor instruirii. **Paradigma curriculumului** re poziționează cunoștințele în cadrul „triadei conținuturilor”, după următorul **model pedagogic**:

- iv) **atitudini cognitive față de cunoaștere, susținute afectiv, motivațional, caracterial;**
- v) **strategii cognitive destinate rezolvării de probleme și situații-problemă;**
- vi) **cunoștințe teoretice, metodologice, unele de natură metacognitivă.**

Această repoziționare presupune procesarea lor pedagogică în raport de opțiunile metodologice asumate la nivel atitudinal și strategic. Explozia informațională solicită prelucrarea permanentă a cunoștințelor în vederea selectării și stocării celor de bază, cu valoare metodologică și practică superioară.

Semnificativ devine **conceptul educațional de cunoaștere**, definit drept ansamblul informațiilor logice, teoretice, narative și procedurale, care exprimă – direct și indirect, explicit și implicit – diferite conținuturi științifice, artistice, filosofice, religioase, economice, politice, spirituale etc, forma de prezentare fiind concepte, judecăți, raționamente, modele etc. articulate, de regulă, în cadrul unor discipline de învățământ, proiectate **curricular** la nivel de profil de formare, plan de învățământ, programe/fișe ale disciplinelor de studiu, alte materiale suport pentru predare, învățare și evaluare.

Interpretarea acestora trebuie să fie una globală și deschisă, startul putând fi reprezentat de „triada conținuturilor”: **atitudini – strategii cognitive – cunoștințe**. **Atitudinile și strategiile cognitive** reprezintă dimensiunea **procedurală a cunoștințelor** care asigură procesarea, stocarea și valorificarea acestora în contextul expansiunii permanente a volumului de cunoștințe utile incluse în documentele curriculare. **Cunoștințele** reprezintă **dimensiunea teoretică** a conținuturilor concentrată la nivel de concepte, judecăți, raționamente, modele etc. care vor fi procesate, selectate și stocate pedagogic prin intermediul **atitudinilor și strategiilor cognitive**.

Caracterul lor valoric asigură stabilizarea și valorificarea lor formativă superioară, pe termen mediu și lung, la nivel de cultură generală, de profil și de specialitate.

Abordarea modernă a studiului prin **învățare autonomă** cere o identificare a tipologiei cunoștințelor. În principial, distingem între **informații** și **cunoștințe**, confuzie terminologică prezentă în nu puține lucrări și sisteme referențiale.

Distincția este una de natură procesual-conceptuală, rezultativă. Sintetic: orice cunoștință are la bază o informație științifică, metodologică etc., procesată, convertită de subiectul cunoașterii, devenită bun social sau element de cultură socială acceptată, devenită VALOARE, chiar valoare adăugată pentru cunoașterea personală.

Condițiile învățării

Model operațional de analiză a condițiilor necesare asimilării cunoștințelor și formării abilităților

Organizarea învățării rămâne una din problemele mult discutate și încă nerezolvate pe agenda educatorilor. Competența specialiștilor este în sensibil progres față de această importantă componentă a psihopedagogiei moderne, datorită, în special, noilor contribuții și sinteze din psihologie, fiziologie, ergonomie, logică, medicină școlară, igienă ș.a.

Identificarea, descrierea și optimizarea condițiilor învățării reprezintă momente importante ale proceselor de provocare, organizare și conducere a învățării. Pentru a fi eficient, educatorul trebuie să știe nu numai „de unde pornește elevul și încotro se îndreaptă, dar și care sunt condițiile prealabile, specifice învățării, precum și ce va fi capabil elevul să învețe în continuare” (Gagné,

1975, p. 30). Pe această bază se vor putea conduce mult mai eficient învățarea și studiul, se vor orienta și dirija științific motivația, interesul, gândirea și voința, se vor crea situații de învățare ce vor propulsa elevii pe noi trepte de cunoaștere. Cu o condiție însă: profesorul și elevii să colaboreze, conștienți fiind de valoarea reală, intrinsecă a rolului favorizant sau blocant, jucat de factorii interni și externi ai învățării.

„A stimula interesul elevului pentru ceea ce face, pentru capacitățile pe care le dobândește astfel, iată o sarcină care presupune multă pricepere și forță de convingere din partea celui care și-o asumă; și acesta este de obicei <<profesorul>>, care reprezintă lumea de experiență și de înțelepciune a adulților” (Gagné, 1975, p. 31).

Pentru a dezvolta și înțelege mai bine problematica factorilor și condițiilor învățării, a studiului în general, propunem două scheme de organizare.

Prima, simplificată, constă în organizarea categorială a acestora și corespunde următoarei desfășurări (Figura 2):

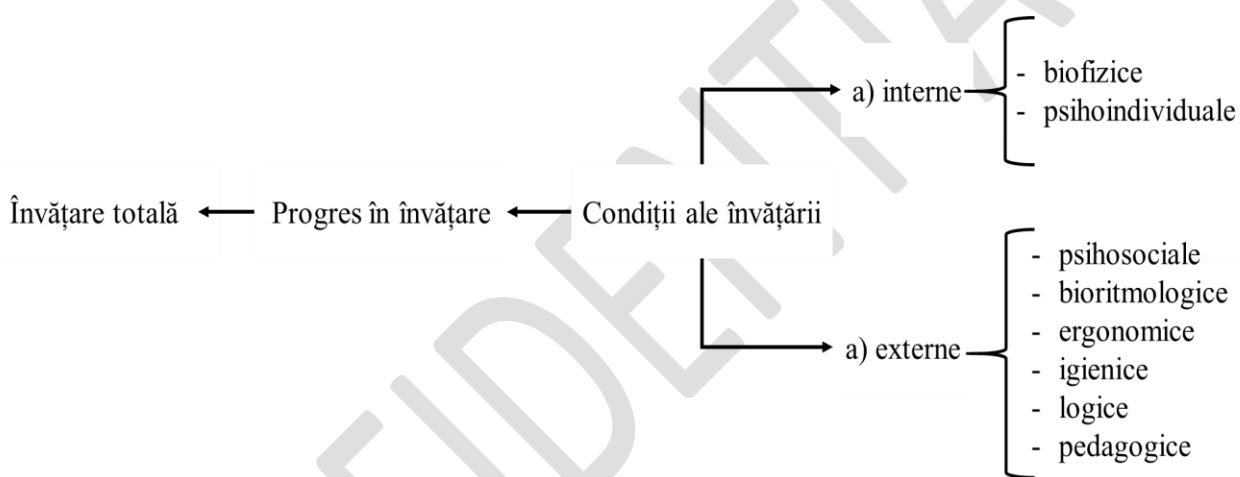


Figura 2: Sinteza condițiilor învățării

A doua, mai dezvoltată (Entwistle, 1981, p.115), ia în considerare agenții care concură la realizarea învățării, particularitățile sarcinii de învățat, procesualitatea învățării, produsele ei etc. (vezi Figura 3).

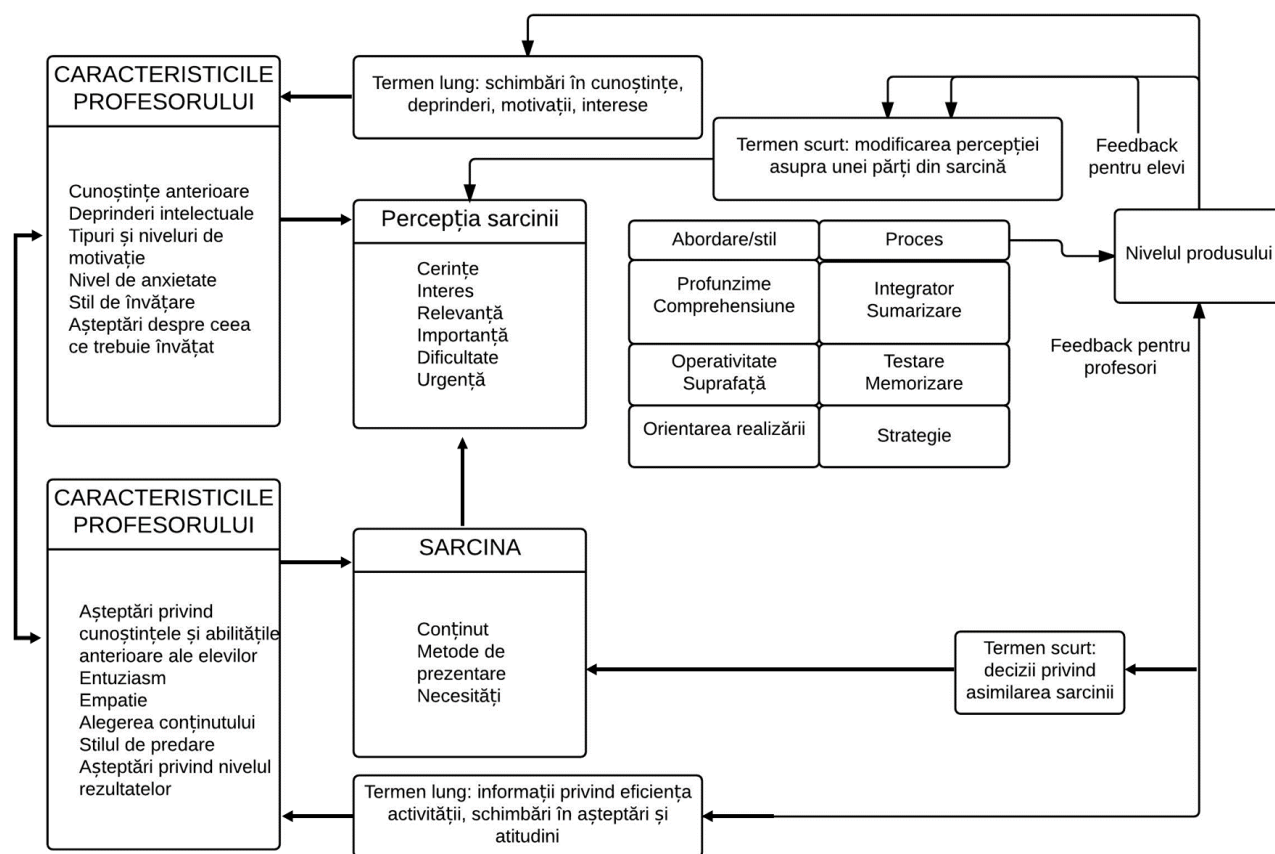


Figura 3: Modelul factorilor care influențează învățarea (după N. Entwistle)

Cum trebuie analizate condițiile învățării?

Opinăm pentru ideea considerării acestora fie ca **proces**, fie ca **factori**, **variabile** sau chiar ca **mecanisme** generale care reglează activitatea de învățare. Ele descriu starea prezentă a dezvoltării elevilor, fiind expresia sintetică, dar diferențiată a echilibrului în care se află sistemul de instruire la un moment dat. Mai exact, ele vor exprima ceea ce un sistem uman (elev, grup, instituție școlară) a acumulat în istoria sa și ce-i condiționează dezvoltarea ulterioară.

Nu toate categoriile de factori și condiții au aceeași importanță în procesul învățării. În anumite momente, unele capătă o mai mare importanță și au valoare pe termen lung, în timp ce altele sunt semnificative pe termen scurt, raporturile putându-se inversa. Reținem, însă, faptul că toți factorii menționați influențează, condiționează sau determină, între anumite limite, progresul în învățare, ritmul, eficiența și echilibrul componentelor pe ansamblu.

Dintr-o **perspectivă dominant formativă**, condițiile învățării pot fi înțelese până la un punct drept cauze care generează diferențieri în procesualitatea, rezultatele și transferabilitatea învățării. Din această perspectivă ele se pot grupa astfel:

- **condiții psihologice diferențiate de însuși procesul instruirii.** Respectarea lor, înseamnă, cum afirmă Fr. Weinert, „să luăm în considerare poziția individuală a elevului în cadrul procesului de învățământ, să adaptăm obiectivele și metodele, să respectăm diferențele individuale ale capacității de învățare” (Weinert, 1967);

- **condiții psihologice de natură socială.** Pe valoarea acestor condiții se bazează enunțul ipotezei privind influența semnificativă pe care o au asupra **învățării maturizarea intelectuală, modelele culturale** asimilate, **raportul** dintre poziția subiectului în cadrul colectivului supus influențelor și succesele/insuccesele sale școlare etc.;

- **condiții procesual-pedagogice.** Din rândul acestora reținem ca importante **motivația pentru învățare, organizarea rațională a disciplinelor într-un program școlar, metodologia predării-învățării, calitatea informațiilor și natura controlului evaluativ** efectuat de către subiect sau alți factori educaționali.

Perspectiva cognitivă asupra învățării impune o altă manieră de abordare a condițiilor. Acestea capătă statut de variabile, așa cum rezultă din analizele cognitiștiilor. Pentru exemplificare reținem gruparea propusă de D.P. Ausubel și F.G. Robinson (Ausubel și Robinson, 1980). Astfel, avem o clasificare în **variabile intrapersonale** (de exemplu, capacitățile individuale) și **situaționale** (exercițiul, materialele didactice, variabilele sociale).

Mai operantă ni se pare cea care distinge între: a) **variabile cognitive**, cuprinzând structura cognitivă (calitatea și organizarea cunoștințelor deja asimilate), maturitatea stadială (starea de pregătire pentru învățare), capacitatea intelectuală, exercițiul și materialele didactice; și b) **variabilele afectiv-sociale**, compuse din factorii motivaționali și atitudinali, factori de personalitate, de grup și sociali, precum și caracteristici idiografice ale personalității profesorului. Variabilele de mediu educațional se integrează și corelează cu cele specific umane, astfel încât rezultanta lor să se exprime în conduite de învățare eficiente.

Gestiunea socială eficientă a potențialului uman și material la o anumită vârstă se va exprima, conform informațiilor aduse de studiul RDI, în performanțe, competențe și conduite cu valoare socială recunoscută, dar în măsura în care ele vor depăși, prin educație, media capacităților unei anumite vârste.

Vom proceda, în continuare, la analiza didactică a celor mai importante principii, condiții și variabile ale învățării umane, în general, și a celei școlare, în special. De asemenea, am intenționat ca unele din ele să fie însoțite și de succinte programe de exersare și antrenare.

Stimularea proceselor psihice de mobilizare-pregătire pentru învățare

a) *Conceptul integrator „stare de pregătire pentru învățare”*

În economia factorilor și condițiilor ce influențează reușita învățării există o clasă aparte de procese și fenomene, grupate fie sub denumirea de „**stare de pregătire pentru învățare**“, fie de „**atitudine pregătitoare pentru învățare**“, set sau „**montaj psihologic**“, de „**stare de pregătire cognitivă**” sau, pur și simplu, „**stare psihică pregătitoare**“.

Sintagmele folosite par a fi apropiate ca sens, dar, indiferent de semantica discursului utilizat pentru unul și același proces, problema rămâne să fie mai bine precizată.

În procesul de învățământ există anumite condiții care, mai întâi, preced și, apoi, însoțesc evenimentele învățării. Ele operează pentru a determina probabilitatea producerii învățării, motiv pentru care pot fi numite „**precondiții ale învățării**“.

În literatura română de specialitate, termenul consacrat este cel de „**set**” sau „**montaj**”. Conținutul lui este variat, specificul acțiunii fiind dat de calitatea de **etalon perceptiv**, de structură lingvistică sau de **bloc motivațional**, toate generând o atitudine pregătitoare a elevului pentru activitatea de

învățare. Așa se explică prezența **atenției anticipative** și a **modelului** efector al atenției, ce dirijează programul asimilat prin acceptarea acțiunii (modele prefigurate ale acțiunii).

Starea de pregătire pentru învățare include, după unii autori, **seturile atenției, blocurile motivaționale și pregătirea stadială** pentru activitate; alți autori mai includ, nediferențiat: „crearea interesului, orientarea asupra conținutului activității, concepția și atitudinea subiectului, caracterul intenționat și neintenționat al învățării, perspectiva timpului ca variabilă ce condiționează trăinicia materialului asimilat ș.a.

Toți acești factori pot fi apreciați ca importanți pentru procesul pregătirii învățării. Fiecare exprimă o anumită stare internă a celui ce învață, stare ce poate fi creată și structurată prin tehnici și procedee speciale de organizare a mediului exterior al subiectului.

Sintetic, vom numi această structură complexă **comportament orientat prin obiective specifice**.

Coeficientul de determinare și apariție al factorilor menționați este dependent de competența cadrului didactic, de starea de pregătire și nivelul dezvoltării subiecților, de oportunitatea cu care se valorifică anumite condiții în „**procesul de start**” sau declanșare a acestora.

Desigur, nu putem absolutiza importanța acestor stări. Dar, tot atât de semnificativ este și faptul că absența sau manipularea lor greșită poate să conducă la apariția unor efecte negative. Este cazul unor erori ce pot apărea în procesul percepției, al trăirii afective negative a neconcordanței între așteptare, ca stare psihică indusă, și ceea ce li se oferă în realitate subiecților sau găsesc ei în realitatea înconjurătoare.

Potrivit lui B. Lucas (2011, cap. 2), „odată cu nașterea suntem pregătiți să învățăm... Nu avem prejudecăți, .. toate simțurile noastre se joacă cu lumea uluitoare pe care o întâlnim. Privim, exersăm, mergem, ascultăm, experimentăm, vorbim, dobândim alte abilități utile. Pe măsură ce creștem, devenim cumva mai puțin pregătiți... Ne apăsă alte lucruri. Învățăm să ne facem griji și îndoieli. Ne putem pierde încrederea.... Adunăm în jurul nostru un „bagaj” de cunoștințe care începe să ne împovăreze.”

Concluzia autorului: „Până când nu suntem pregătiți să învățăm, nu suntem în stare să ne realizăm potențialul”. Și continuă reluând un citat din savantul francez Louis Pasteur „norocul surâde doar minților abile”. Și mai adaugă: pregătirea pentru învățare este partea cel mai frecvent ignorată a procesului de a învăța să înveți”. De aceea este nevoie de „amorsarea” învățării (pregătirea pentru învățare).

Câteva lucruri sunt semnificative aici: (vezi Lucas, 2011, cap. 2):

- **pregătirea/declanșarea stării de curiozitate**, ca plăcerea matură de a învăța;
- **pregătirea stării emoționale**, eliminând teama de amenințări, care reduce din receptare, din calitatea prelucrării informațiilor; stresul duce la reducerea capacității creierului de a funcționa normal.

Importantă mai este aici și **descifrarea propriei dispoziții**, a „barometrului emoțional” format din gradatăii, precum: „deprimat și ostil; stresat și furios; prevăzător și critic; plictisit și nesatisfăcut; nerăbdător și frustrat; interesat și curios; satisfăcut și cooperant; spiritual și fericit; generos și laudativ; împlinit și creativ” (Lucas, 2011, p. 50).

- **pregătirea/planificarea pauzelor**. Semnificativ este cel de-al treilea element „butonul de pauză” (vezi Lucas, 2011, p. 54), cum îl numește Stephen Covey, cel care oferă momente de minimă calmare, de reflectare și de începere sau continuare a unei acțiuni;

- **păstrarea respectului de sine** (Lucas, 2011, p. 54 și urm.), ca stare de pregătire pentru învățare. A te simți în stare de învățare semnifică sentimentul de apreciere, de siguranță, cel care oferă și primul feedback pozitiv. Acest model mental al dispoziției sufletești înseamnă a lucra

asupra gândurilor de început; introducând pe lângă propriul punct de vedere și alternative sau interpretări posibile (a se vedea și ipotezele cu care lucrează terapiile cognitive comportamentale și programarea neurolingvistică (NLP), între care se situează: a) muzica; b) susținerea de către alte persoane (Maslow vorbește de transmiterea sentimentului de apartenență); c) conștientizarea felului în care mintea noastră prelucrează experiențele noi; d) limbajul pe care-l putem utiliza și care ne afectează modul în care vedem lucrurile;

- **starea de optimism** (care se învață) reprezintă și o conduită de reacție, de schimbare la eșec. Cea mai înțeleaptă expresie numită „optimismul care se învață” (Martin Seligman), este rezultat al activității de a învăța eficient, de a fi creativ, constructiv, de a schimba lucrurile, de a avea un stil expozitiv personal, cu o structură de 3 P: **Permanență, Persistență, Personalizare**, între care există, desigur, diferențe;

- **gimnastica cerebrală**, utilă, facilitatoare în special pentru cei care au dificultăți de învățare (Lucas, 2011, p. 62), una dintre soluții fiind cea numită crearea de șabloane sau tipare de activitate; o alta fiind de relaxare, adesea exprimând un simbol vizual (de exemplu, simbolul infinitului);

- **trezirea și/sau comutarea curiozității**, a maturității favorabile startului în învățarea reală, autentică.

În cele ce urmează vom analiza câțiva dintre factorii componenți menționați, în limita implicațiilor de rang superior. Vom pleca, așadar, de la ideea că starea de pregătire are semnificația unui proces nespecific de atenționare și de mobilizare a capacității intelectuale, afective și motrice a elevilor pentru procesul instructiv-educativ ce urmează, un fel de „încălzire” făcută înainte de a lua startul, o stare psihologică optimă favorabilă activităților de instruire și formare.

b) Atenția. Controlul și autocontrolul, focalizare și antrenare

Prima problemă care se impune a fi precizată este de **ordin conceptual-semantic**, și aceasta pentru că nu există un punct de vedere unitar în definirea ei. În literatura de specialitate există câteva elemente comune privind înțelegerea esenței, locului și rolului focalizării **atenției în învățare**. Iată câteva mai importante: „atenția este un concept dinamic, un principiu de selectivitate anticipativă” (Mostofsky, 1970); „o formă de organizare a activității psihice cu rol semnificativ în reglarea activității de cunoaștere” (S. L. Rubinstein); „o expresie integrală a personalității umane, ce nu poate fi disociată de procesele pe care le facilitează – percepție, gândire, motivație, finalități” ș.a. (Popescu-Neveanu, 1977, vol. II, p. 524, 2013); „o condiție operațională a optimizării reflectării, o calitate ce nu poate fi disociată de conținut, fiind prin aceasta obiectuală, adică se referă la ceva din afara subiectului sau din câmpul vieții sale mintale” (Zörgo, Cosmovici și Golu, 1980, p. 82); un fenomen cu caracter procesual, cu faze, cu niveluri calitative distincte, cu substrat fiziologic bine determinat, bazat pe existența unui focar de optimă excitabilitate, datorat fie structurilor și funcțiilor din sistemul nervos central – formația reticulată, circuitele cortex-subcortex-cortex, fie convergenței senzoriale și filtrajului informațional; un **fenomen conativ** prin funcțiile sale de organizare, control și reglaj mai ales la nivel intelectual. Prin însușirile sale de selectivitate și intensivitate, atenția facilitează elaborarea corectă, fixarea și generalizarea procedeelor de control corectiv, fiind prin aceasta, un proces de **formare a aptitudinii de a fi atent**.

Din perspectivă psihopedagogică, atenția reprezintă **o relație optimă în procesul comunicării** (în special informațional, motric, dar și psiho-afectiv) dintre **subiectul instruit și mediul educativ**. O asemenea abordare conduce la surprinderea a **două mari proprietăți** și a altor subproprietăți ale atenției, a căror cunoaștere facilitează proiectarea unor activități de învățare eficace.

Prima proprietate esențială este **intensiunea**. Ea desemnează cantitativ atenția acordată de elev și de profesor câmpului stimulator ca întreg și se exprimă prin:

- **atenționalitate** sau gradul în care variază atenția de la un moment al învățării sau studiului la altul, indicând, de fapt, fluctuația cantității de informație oferită de stimulii exteriori;
- **concentrarea** sau capacitatea de a transmite cât mai deplin informația de la o anumită sursă și de a elimina cât mai multă informație venită de la surse colaterale.
- **activarea**, care, ca măsură a intensiunii propriu-zise, reflectă gradul creșterii activismului psihic în condițiile prezentării unor stimuli ce atrag atenția.

A doua proprietate este **selectivitatea**. Ea desemnează modul în care atenția este distribuită între elementele câmpului stimulator. În cadrul acestei proprietăți vom distinge ca aspecte comportamentale următoarele:

- **selectivitatea propriu-zisă**, manifestată în performanțele memorării, gândirii, învățării;
- **abstracția**, transpusă în acțiuni și operații de selecție a proprietăților aceluiași stimul;
- **comportamentul explorator**, sub forma contactului direct al elevului cu evenimentele stimulatorie ale unui mediu ce prezintă necunoscute, obstacole și dificultăți.

Sintetizând notele definitorii ale atenției și ale proceselor de mobilizare implicate în învățare am putea enumera, în special, pe cele **operatorii**, și anume: energizare, activare, vigilență, organizare, facilitate, selecție, direcționare, orientare, reliefare, control, reglaj, concentrare, dominanță, regularizare, eficiență, focalizare, fluctuație, convergență ș.a. (Popescu-Neveanu, 1977 vol. II, p. 53, 2013).

Din punct de vedere pedagogic, dezvoltarea capacității de a fi atent sau, mai corect spus, a seturilor atenției pregătitoare învățării se realizează atât prin respectarea anumitor condiții și legități ale psihicului uman, cât și prin numeroase exerciții formative aplicate tuturor elevilor, dar, mai ales, celor cărora le lipsește această capacitate.

Dintre strategiile, metodele, tehnicile sau procedeele utilizate și recomandate în literatura de specialitate (Neacșu, 1980, p. 107) pentru formarea și dezvoltarea atenției, reținem câteva mai simple și mai ușor de aplicat în condiții de activitate curentă, putând deveni, prin interiorizare, **comportamente matemagenice** (Rothkoph, 1968) sau **comportamente de autoconducere** (Skinner, 1968):

- folosirea progresivă a unor tipuri speciale de **recompense** (întăriri) reale, concrete sau simbolice, astfel încât elevii să fie stimulați în perceperea/observarea cât mai sistematică a stimulilor esențiali ai învățării (de exemplu, să se concentreze pe text atunci când se citește ceva, să urmărească atent comportamentul educatorului când intuiește, arată sau demonstrează);
- antrenarea subiecților în activități care le trezesc, de la început, **plăcere** sau în care reușesc să obțină **performanțe**, pentru ca apoi să asociem și alte situații, activități, stimuli mai puțin plăcuți sau în care succesul nu poate fi anticipat în întregime ;

- organizarea unor situații de învățare pe principiul progresiei în ceea ce privește complexitatea și dificultatea, la care putem adăuga și variate instrucțiuni verbale;
- antrenarea elevilor în **observarea sau exploatarea simultană** a unor evenimente, stări, lucruri și situații caracterizate prin existența unor multiple proprietăți senzoriale. Prin procedee de relevare a noutății și a diversității caracteristicilor, elevul este încurajat să exploreze spații mai întinse și mai de adâncime;
- atenționarea elevilor prin îndemnuri verbale – se atrage atenția asupra elementelor importante într-o manieră plină de tact pedagogic, evitându-se maniera obositoare, repetitivă de formulare ca: vă rog, atenție, dați atenție la etc., etc.;
- stabilirea unor **relații educaționale cooperatoare și democratice**, care să inducă stări afective preferențiale față de profesor și, implicit, față de disciplina predată. Unele cercetări pe această temă (Löwe, 1978, p. 261) au demonstrat o corelație statistică semnificativă între profesorul preferat și materia preferată.
- **structurarea cât mai interesantă a conținutului instruirii**, prin prelucrarea și adecvarea problematicii, prin introducerea diferitelor situații de trezire a interesului, prin legarea de **experiența anterioară**, prin crearea de situații problematice, ce „transformă atenția într-un fenomen secundar al interesului” (S.L. Rubinstein), într-o relație activă a elevului cu materialul pe care trebuie să-l învețe. Atenția devine astfel “o ușă prin care trece tot ce intră din lumea exterioară în sufletul omului” (K.D. Ușinski);
- utilizarea creatoare și oportună în timp și spațiu a mijloacelor moderne audiovizuale, care sunt de natură să trezească și să orienteze atenția spre nou, spre particularități adesea greu de intuit sau inaccesibile contactului direct;
- utilizarea **tehnicilor retorice în comunicare**, prin adaptarea acestora la conținutul și forma expunerilor sau dialogului, capabile să inducă un ecou cu rezonanță afectivă în psihicul elevilor. Ca mijloace, reținem: gestică, mimică, exprimare nuanțată, expresivă, sugestivă și intuitivă, pauze, variații în intensitatea exprimării, impulsuri de orientare, întrebări retorice, întărirea impresiei auditive prin suporturi vizuale ș.a.;
- concentrarea educatorului asupra conținutului, prin **tehnici de relaționare cu auditoriul**, sub forma unor stări comportamentale inductoare de momente atenționale – calm, echilibru, pauze recreative, neliniște interioară, precum și entuziasmarea autentică în timpul comunicării;
- punctarea comunicării cu pauze destinate odihnei sau fixărilor, evitându-se monotonia, oboseala, pasivitatea, agitația psihomotorie, socotită drept un veritabil test al oboselii atenției;
- în timpul învățării sau studiului propriu-zis se recomandă: luarea notițelor, sublinierea pe text, pentru a se antrena atât atenția, cât și gândirea analitică; elaborarea unor referate, prezentări și extrase ce antrenează, simultan, procesele de analiză și sinteză; purtarea unor discuții; confruntări de idei și opinii cu întocmirea de coreferate; dezvoltarea și argumentarea contradicțiilor, pentru a se corela atenția cu gândirea critică și autocritică; rezolvarea unor probleme, aplicarea în practică a cunoștințelor și transferul lor, unde, alături de implicația atenției,

se antrenează procesele intelectuale de mai mare complexitate, inclusiv cele imaginativ-creative, conative și afectiv-motivaționale;

- **planificarea rațională a componentelor activității de învățare**, astfel încât să se echilibreze raporturile dintre continuitatea și stabilitatea atenției, dintre puterea de concentrare pe o durată mai mare, profunzimea și claritatea conținutului învățării, dintre pauza de reflecție sau odihnă și timpul necesar rezolvării. Pentru demonstrație, invocăm experimentul realizat (în 1957) de psihopedagogul german K. Mierke (Löwe, 1978, p. 270), în care s-a cerut unui grup de elevi ca într-un interval de 60 de minute să rezolve o problemă, fiecare având posibilitatea să-și stabilească pauze de relaxare diferențiate, precum și timpul necesar rezolvării, fără însă a-l depăși. În faza primă a experimentului, li s-a cerut subiecților să rezolve problemele în timp de 60 de minute fără a li se acorda posibilitatea de a-și fixa pauze. Concluziile experimentului pot fi urmărite în Figura 4. Din analiza ei se desprind, ca esențiale, **două constatări**: în cazul solicitării intensive și fără pauze se constată, după 45 de minute, o scădere considerabilă a puterii de concentrare; în cazul fixării unor pauze de relaxare individuală, puterea de concentrare înregistrează puține fluctuații semnificative, ea menținându-se pe o perioadă mai mare de timp la aceiași parametri;

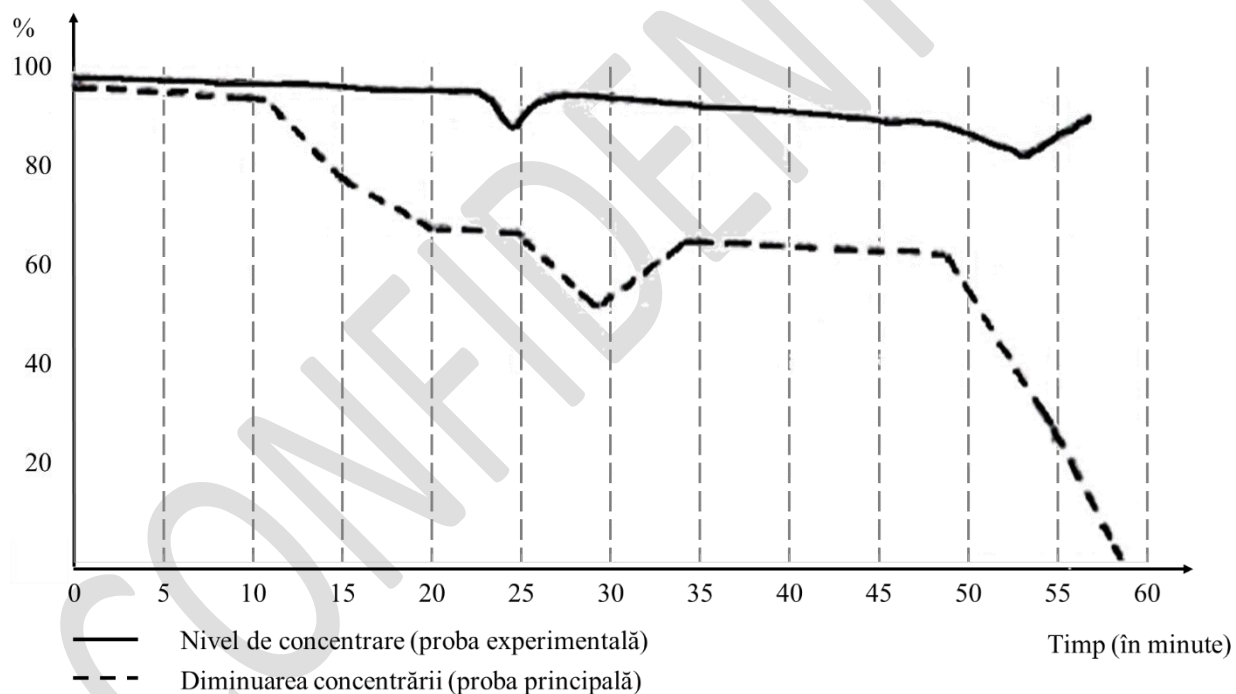


Figura 4: Modificarea stării de atenție în funcție de pauzele intervenite în rezolvarea de probleme (după Mierke)

- realizarea unor exerciții de antrenament special al stării de atenție, sub forme variate, cum sunt:
 - **exerciții de copiere exactă**, dar rapidă a unui desen, dintr-o carte, la început simplu, apoi mai complicat; se verifică, în final, câte greșeli s-au făcut din neatenție într-o anumită unitate de timp și se repetă acest exercițiu după o pauză satisfăcătoare (cca 10 minute);

- **exerciții repetate de notare**, timp de 10-15 minute, cu foarte mare atenție atât a ceea ce comunică educatorul, cât și a altor detalii, chiar în situații când nu se solicită îndeplinirea acestei sarcini;
- exerciții repetate de câteva ori pe săptămână, constând în concentrarea atenției pentru reamintirea exactă, cu amănunte, a evenimentelor ce s-au petrecut în raport cu propria persoană într-un interval dintr-o zi de activitate;
- **exerciții progresive de privire atentă a unui punct**, la început 1-2 minute până la 3-5 minute, apoi până la 10-15 minute maximum. Intervalul de fixare nu trebuie micșorat, ci mărit. Deși acest exercițiu de antrenament este relativ dificil, el dă rezultate foarte bune;

Strategiile de antrenament pot fi îmbogățite de către fiecare educator, de către fiecare elev, practica educațională putând ea însăși oferi nenumărate soluții, reguli și exerciții cu valoare practică, operațională, pentru formarea și dezvoltarea atenției și a proceselor de mobilizare însoțitoare.

c) Motivația învățării. Stimulare, dirijare, autodirijare

În materie de motivație a învățării există cel puțin o ipoteză acceptată, și anume că pentru procesul instructiv-educativ „problema controlului, dezvoltării și folosirii motivației existente este, poate, cea mai serioasă dintre cele cărora învățământul trebuie să le facă față” (Gagné, 1975, p. 243).

De asemenea, toți specialiștii și practicienii sunt unanim de acord asupra faptului că nu putem vorbi de un singur tip de motivație pentru învățare, ci, de regulă, învățarea școlară și nonșcolară se desfășoară sub influența și controlul unor **seturi complexe de motive**, ale unui ierarhii niciodată statice, ale unui sistem motivațional deschis, care provoacă, susține, intensifică sau, dimpotrivă, blochează, diminuează ori întrerupe învățarea.

Analize pertinente asupra multitudinii factorilor implicați în structurile motivaționale disting variate grupe de factori cu potențial motivant. Între clasificările frecvent acceptate se numără cea care divide motivele învățării în două categorii: **motive/motivația intrinsecă** și **motive/motivația extrinsecă**.

Motivația intrinsecă se caracterizează prin aceea că se declanșează în structura intimă a elevului, susține din interior învățarea, face ca elevul să dorească învățarea a ceea ce este dat ca sarcină de lucru. În acest fel, ea este atât o caracteristică a situației de învățare, cât și consecința trezirii dorinței elevului de a învăța, pregătită de familie și/sau școală, rezultat al identificării cu scopurile educaționale etc.

Motivația extrinsecă, preponderentă în situațiile de instruire bazate pe autoritate excesivă, pe constrângere, pe sisteme rigide de apreciere etc., este exterioară acțiunii de învățare, nu derivă din însuși conținutul sarcinii, iar elevului nu-i este specifică o stare afectivă favorabilă. În realizarea sarcinii, efortul voluntar este mărit și cere un volum de timp mai mare.

Tipologia motivațională, deși extrem de variabilă, poate fi inventariată, dar constelația rezultată nu are valoare practică dacă nu este plasată într-un context educațional concret.

Deși nu tipologiile constituie obiectivul principal al atenției noastre, prezentăm câteva dintre care s-au dovedit fecunde pentru practica instruirii și învățării la elevi și adulți. Astfel, pe lângă cunoscutul model dihotomic extrinsec-intrinsec (P. Golu, Al. Lazăr, I. Neacșu) există:

- **modelul genetic**, exprimat prin variabilitatea nivelurilor interactive ale scopurilor, mijloacelor și surselor declanșatoare ale procesului învățării;

- **modelul normativ** – temporal, bazat pe raporturile dintre variabila timp consumat, util, alocat și sarcina de învățare;
- **modelul operațional trifactorial**, întemeiat pe combinatorica valenței, instrumentalității și expectației;
- **modelul circulator integrator** (Fustier și Debrinay, 1979), care ține seama de profilul dat de continuurile categoriilor dialectice ale motivației pozitive și negative, apropiate și depărtate, extrinseci și intrinseci, cooperatoare și competitive, individuale și colective, homeostazice și de dezvoltare, deschise și închise etc;
- **modelul probabilistic**, rezultat din interacțiunea factorilor de interes, utilitate și acceptanță a obiectivelor învățării;
- **modelul balanței și coevoluției** (Mamali, 1981), fundamentat pe interacțiunea statusurilor motivaționale ierarhizate cu semnificația lor psihosocială;
- **modelul piramidal al lui Maslow** (1970), alcătuit pe distincțiile operaționale între trebuințe inferioare și cele superioare și ierarhizarea a **opt niveluri de motive** – fiziologice, de securitate, sociale, relative la eu, de autorealizare, cognitive, estetice și de concordanța între cunoaștere, simțire și acțiune;
- **modelul bifactorial compensator** (Davies, 1971), care, pornind de la teoria lui Maslow și preluând teoria igienică a motivației promovată de Fr. Herzberg și colaboratorii acestuia, face distincție între factori motivatori de conținut, intrinseci și de context, igienici sau extrinseci;
- **modele bazate pe liste inventar** (Neacșu, 1983), fără ierarhizări și grupări disjuncte etc.;

Controlul și dirijarea sistemului motivațional specific activităților de învățare constituie două dintre dificilele probleme ale muncii educatorului. Ele se pot realiza mai bine dacă vom reuși să cunoaștem personalitatea elevului și evoluția ei, prin raportare la natura elementelor programului educațional, aflate în strânsă legătură cu planul constelațiilor motivaționale. Avem în vedere, în mod deosebit, concentrarea atenției, întărirea feedbackului informațional, întărirea și diversificarea modelelor de acțiune, conștientizarea și justificarea consecințelor actelor comportamentale, utilizarea recompenselor și constrângerilor, stabilirea unui climat psihosocial nestresant ș.a. Importante sunt și alte câteva referințe teoretic-explicative mai noi în spațiul motivației învățării., asupra cărora ne vom opri succint atenția.

Motivația învățării sau învățarea motivată, un concept mai frecvent astăzi, deși recunoscută ca un concept complex, relevă drept principale caracteristici invocate de noile abordări paradigmatică următoarele (:Middleton și Perks, 2014):

- a) **dinamicitatea**;
 - b) **contextualizarea**;
 - c) **conexiunea cu scopurile activității**;
 - d) **modelarea înțelesurilor esențiale** prin medierea realizată de jocul metaforelor explicative.
- Sunt menționate ca metafore explicative (Middleton și Perks, 2014, pg. 4-5):

- **metafora „cazanului de gaz** („plin”, aflat sub tensiune, sau „gol”, în căutare de energie); tensiunea crescută, schimbă, scapă adesea controlului, ordinea nevoilor și stărilor interne variază, se modifică;

- **„metafora grădinii** aflată în natură, în afara controlului direct de lumină, ploaie, căldură etc., dependentă de variația factorilor și variabilelor externe;

- **metafora cursului natural al apei care circulă, fie ciclic în natură, fie apa unui râu pe care se poate naviga mai mult sau mai puțin ușor,** în amonte sau în avalul ei; energia curentului fie împinge, fie se opune triangulația relației stabile dintre elevi- profesori- curriculum, care angajează întreaga personalitate a actorilor implicați direct.

Perspectiva descriptivă simplă a abordării și înțelegerii acțiunii mecanismului motivațional o reprezentăm sub forma cadranelor, anume cele prezente în **modelul lui Frayer** (Buehl, 2001). Explicit, avem o prezentare grafică (vezi Figura 5) a etapelor de organizare a prezentării didactice a problemei motivației ,(Middleton și Perks, 2014 ,p.12):.

Definiții	Caracteristici
Modele / Exemple	Non exemple, cu analiza limitelor

Figura 5: Modelul lui Frayer pentru analiza didactică a motivației învățării (după Middleton și Perks, 2014)

Dinamica în evoluție a semnificațiilor motivației în clasa de elevi derivă din variatele teorii și definiții alternative ale conceptului (Middleton și Perks, 2014, p.3):

- (1) motivația ca impuls individual;
- (2) motivația ca răspuns la mediu;
- (3) motivația ca sistem dinamic.
- (4) motivația ca realitate polimorfă, ierarhizată sau aleatorie, percepută sau ascunsă, observabilă, măsurabilă sau ascunsă și greu măsurabilă etc

Problema practică cea mai dificilă este situată la nivelul naturii și calității **motivației în clasă**, fie la elevi, fie la elevi sau în grupurile de muncă. Reperelor minime de ordin metodologic-exploratoriu pot fi centrate pe:

a) **Observație**, sarcina centrală fiind identificarea elevilor din clasă pe care îi caracterizează:

- (1) motivația sau demotivația;
- (2) setul de acțiuni (ce fac elevii) considerați că sunt motivați sau nemotivați;
- (3) de ce apreciați că elevii sunt motivați sau nemotivați?

- (4) ce credeți dvs. cu privire la motivația elevilor din clase? Sunt similarități sau diferențe în între aceștia?
- (5) cum ați defini motivația având ca temei observațiile și opiniile exprimate mai sus?

Modelarea procesuală de tip TARGET (Middleton și Perks, 2014, p.30), explicativă pentru practicile instruirii în clasă. Întemeiată pe cercetările lui Epstein (1989) și Ames (1992), această metodă constă, descriptiv, în următoarele elemente operatorii:

- (6) **target** = sarcina sau măsura în care profesorul structurează activitățile de învățare;
- (7) **autonomia**- starea responsabilității elevului în clasă;
- (8) **recunoașterea** – calitatea scopurilor și obiectivelor de, recunoaștere a căilor de acțiune;
- (9) **gruparea** - cum își organizează/aranjează elevii relațiile sociale de sprijin în învățare;
- (10) **evaluarea** – moduri de apreciere a efectelor acțiunii de învățare;
- (11) **timp** – cât timp este alocat pentru și utilizat în coordonarea activității de învățare.

b) **strategii de acțiune motivante, explicite sau implicite** (Middleton și Perks, 2014, pg. 31-32). cele mai frecvent recomandate sunt:

- (1) gruparea activă, convenabilă, dorită și eficace a subiecților ;
- (2) cooperarea și/sau competiția în grupul format, cu efecte pozitive anticipabile pentru fiecare membru;
- (3) evaluarea de parcurs, cu măsuri de creștere a rezultatelor repetițiilor, a ritmului de învățare ș.a.;
- (4) perceperea. progresului în raport de criterii și obiective;
- (5) conexiunea dintre intrări, activități, ieșiri rezultate, valori adăugate plus decizii potrivite;
- (6) abordarea curriculumului în maniere schimbate, provocatoare, motivante – pluridisciplinare, modulare, interdisciplinare, crosscurriculare etc.;
- (7) optimizări ale sarcinilor academice de învățare în raport de nivelul, profunzimea și ruta învățării, prin decontextualizarea, actualizarea sau anticiparea efectelor.
- (8) corectarea, prin feedback, cu acțiuni de remediere.

Eficacitatea sistemului motivațional va crește dacă în procesul instruirii și învățării vor fi respectate câteva elemente cu valoare de principiu, norme sau chiar reguli practice (Kiss, 1977, p. 45; Löwe, 1978, pg. 190-192; Neacșu, 1983), codificate, cel mai adesea, sub forma metodelor și proceselor acționale. Între acestea putem menționa:

- **fixarea unui scop prioritar clar**, determinarea și delimitarea acestuia în mod precis în structura acțiunilor întreprinse. În acest enunț se verifică legătura puternică ce se poate stabili între două componente ale acțiunii de învățare: **scopul și motivul**. Pentru a înțelege valoarea acestei legături, invocăm datele unui experiment întreprins de K. Lewin. El a constatat din următoarele (*apud* Löwe, 1978, p. 150): unui student i s-a încredințat sarcina să citească colegilor săi un material ce trebuia memorat. Citirea (repetarea) acestuia se făcea de atâtea ori până când colegii îl învățau pe de rost. După ce subiecții au putut reproduce textul fără lacune și greșeli, profesorul care administra proba a fost rugat de experimentator să reproducă și el textul memorat.

Rezultatul a fost dezamăgitor, profesorul nereținând decât foarte puține elemente, în ciuda faptului că participase la experiment, că repetase de cele mai multe ori textul. **Explicația:** subiectului care citea i-a lipsit intenția (scopul) de a învăța, de a reține materialul, intenție care are, implicit, o valoare motivațională puternică;

- **fixarea progresivă a unor scopuri**, la început mai apropiate, apoi, treptat, a unora mai îndepărtate;

- individualizarea fixării scopurilor în funcție de personalitatea fiecărui colectiv școlar, mergându-se, în unele activități, până la fiecare elev, având în vedere și stabilitatea intereselor private ca atitudini pozitive față de un domeniu;

- aprecierea evoluției elevilor să se facă, mai ales, în termeni pozitivi; dezaprobarea este mai puțin eficientă în stimularea motivației învățării (tipul personalității joacă un rol important);

- utilizarea competiției se va face cu prudență și, cel mai adesea, pe fondul unei cooperări stimulative;

- cunoașterea progreselor făcute de elevi în atingerea obiectivelor învățării, prin trezirea sentimentului realizării, se va face frecvent, dar în special după etapele importante ale conținutului procesului cunoașterii;

- evitarea unor presiuni (sau bariere) prea puternice, exercitate din afară, în vederea atingerii obiectivelor cu orice preț și la niveluri, standarde foarte ridicate pentru toate disciplinele, de către toți elevii. Efectele constau în apariția unor resentimente, a unor stări de introversiune puternică, de regresie parțială a evoluției motivaționale, precum și unele stări de ușoară agresivitate și chiar de stres, insatisfacție și rezistență inhibitoare (Pavelcu, 1969, p. 57).

Pentru a mări forța de implicare a acestor norme în conduita cadrelor didactice și a elevilor propunem, în continuare, într-o formă sintetică, un program acțional, bazat pe un set de obiective operaționale destinat stimulării, menținerii și dirijării uneia dintre cele mai puternice structuri motivaționale, și anume **starea de curiozitate**:

- **planificarea unui grup de lecții** (3 la 5) sau a unui capitol într-o „unitate didactică de tip continuu sau temă complexă” (Gostini, 1969), cu precizarea (încă de la începutul activității) naturii sarcinilor obligatorii sau facultative, a modului de realizare (prin studiu individual, în grup), a finalității urmărite (memorare, înțelegere, aplicare, transfer, creație), precum și a modului de evaluare (orală, scrisă, test, probleme, individuală, colectivă etc.);

- **accentuarea formelor de muncă independentă**, precum și individualizarea activităților, având drept scop diferențierea temelor de studiu pe categorii de dificultate, corespunzător obiectivelor pe termen scurt sau lung; evitarea unor sarcini imediat controlabile, care au ca efect deplasarea centrului de greutate de la presiunea evaluării sumative (de moment) la cea sintetizatoare (formativă); angajarea elevului în sarcini de mai mare complexitate, care oferă profesorului, dar și elevului, posibilitatea de a constata mai exact nivelul, calitatea și durabilitatea performanțelor atinse, atitudinea și stabilitatea unor interese școlare, progresele înregistrate pe o unitate mai mare de timp;

- **folosirea tehnicilor aferenței de control pozitiv** (feedback), care permit agenților educației să găsească explicații valide pentru modul de funcționare a proceselor cognitive și relaționale, să le controleze și dirijeze în conformitate cu sensul dorit sau așteptat, să le compenseze, amelioreze sau chiar restructureze (reînvățare);

- **crearea unei motivații suplimentare de ordin relațional** (emulație, colaborare), care facilitează asimilarea comportamentelor de muncă în grup, integrează elevul și-i dezvoltă dorința de sincronizare informațională, îi dezvoltă atitudinea postacțională favorabilă autoformării și autodirijării;

- **aplicarea creativă a tehnicii acțiunilor întrerupte sau neterminate** (fenomenul „Zeigarnik”), conform căreia o acțiune întreruptă la timpul potrivit poate menține pe o perioadă lungă de timp starea tensională favorabilă dorinței de a o continua. De asemenea, se creează și un fenomen special, anume acela că sarcina devine pentru elev un sistem unitar și coerent, căpătând mai multe valențe pentru planul intențiilor de dezvoltare (Ovsiankina, 1978). În acest caz, raportul intenții nerealizate (INR)/intenții realizate (IR) > 1 devine motivant, ceea ce practic nu se întâmplă în cazul acțiunilor repetate monotone, al aceluiași sarcini de învățare sau în studiul continuu și neplanificat;

- **dozarea optimă a cantității de informație pe unitate de timp**, astfel încât elevul să caute să-și satisfacă singur curiozitatea atât din surse școlare, cât și extrașcolare. Între nivelul informațional și cel al curiozității se stabilește o relație funcțională, în virtutea căreia flexibilitatea la informație cunoaște ritmuri diferite de formare;

- **evitarea noutăților extreme**, de complexitate foarte crescută în raport cu dezvoltarea intelectuală, pentru înlăturarea unor bariere cognitive, a blocajelor informaționale, a consumului de timp și efort nerațional și nerentabile;

- **utilizarea procedurii sarcinii îmbogățite** (Davies, 1971), sinonimă cu ceea ce Lloyd Homme (1969) numea „contractual contingent” între educator și educat. Prin acest procedeu, educatul poate îmbogăți obiectivul învățării în sens calitativ, adăugându-i experiențe personale sau informații din alte surse. Efectul va fi acela al unei atitudini favorabile pentru studiu, o creștere a responsabilității, o autonomie activă în evaluarea progresului, dezvoltarea și întărirea motivației pozitive față de sarcinile școlare;

- **aranjarea materialului de învățat în forme care creează anumite disonanțe** sau o anumită incoerență, conducând elevul în direcția sesizării lor (Festinger, 1962; Poitou, 1974), a restabilirii echilibrului și/sau regularității aranjamentului, organizând stimuli noi, imprevizibili și complecși (Berlyne, 1961);

- **permeabilizarea și susținerea activităților cognitive dirijate**, prin indicarea unor surse bibliografice, ce pot lărgi aria informațiilor interesante, prin discuții cu personalități puternice, care le pot facilita pătrunderea în intimitatea unor procese, în construirea și rezolvarea unor probleme, prin organizarea unor circuite sau confruntări informaționale între elevii diferitelor clase, școli sau grupuri cu interese apropiate pe diferite teme-proiect ș.a.;

- **crearea condițiilor care să faciliteze manifestarea strategiei „gestiunii energiilor motivaționale”**, sub forma legilor optim-ului motivațional. Interacțiunile de grup,

climatul psihosocial în care trăiesc și se manifestă subiecții aduc în discuție cel mai frecvent necesitatea acestei strategii a optim-ului motivațional (Popescu-Neveanu, 1975, 2013; Radu, 1986; Neacșu, 1978).

Optimul exprimă un anumit raport între intensitatea motivației, gradul de dificultate a sarcinii și performanță (vezi Figura 6).

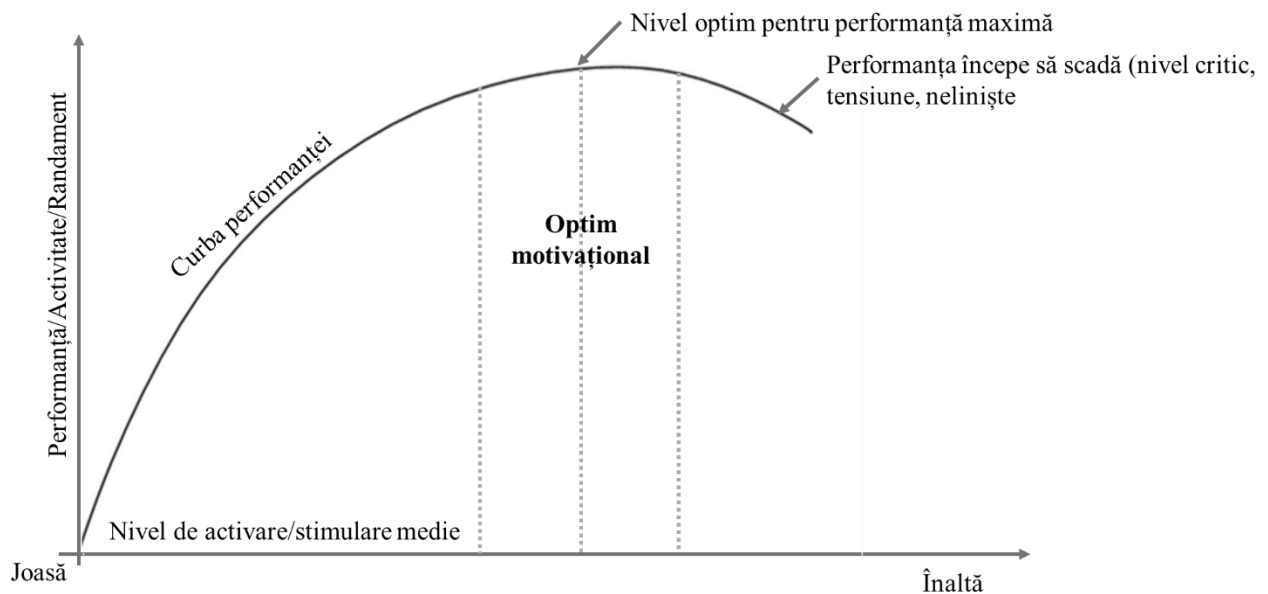


Figura 6: Nivelurile stimulării/activării și performanța (după D. Davies, 1986)

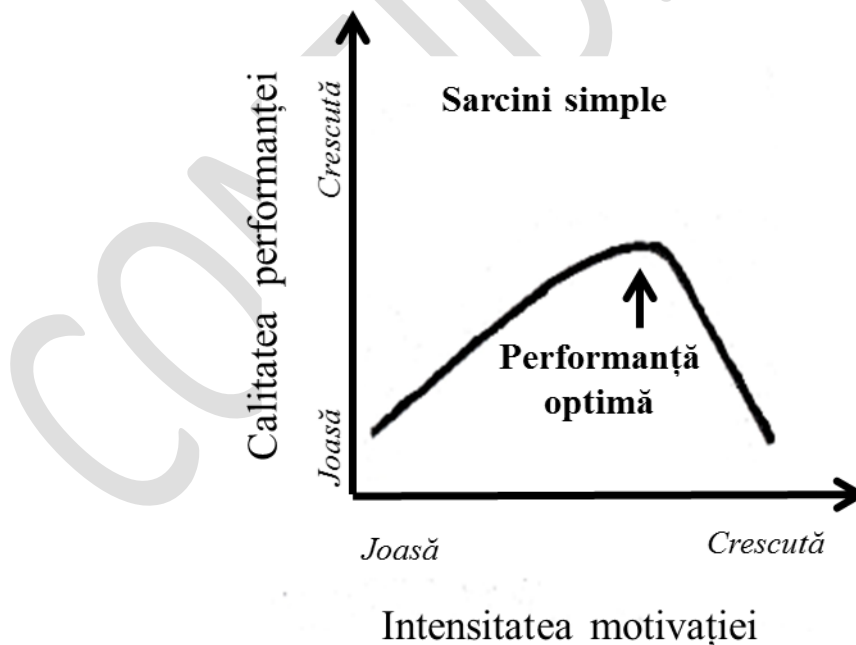
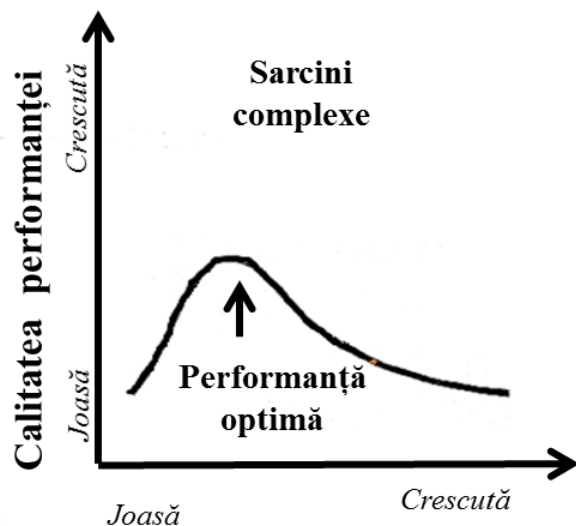


Figura 7: Curba performanței în sarcinile cu complexitate scăzută

În mod real, sarcina de învățat poate fi percepută de elev ca ușoară (Figura 7), obișnuită (medie) sau grea, în raport de un număr de factori, dar, în principal, de posibilitățile lui. Cu alte cuvinte, crearea optimului vizează o corelare variabilă între particularitățile individuale (subiective) și situațiile obiective. Pornind de la faptul că motivația se manifestă și se dezvoltă anticipativ, datorită facultăților conștiențe de previziune și proiectare, s-a constatat că sarcinile ușoare, comune, sunt deseori neglijate. Deci, ele nu sunt însoțite de o motivație suficientă, cel mai adesea subiectul aflându-se într-o stare de submotivare.



Intensitatea motivației

Figura 8: Curba performanței în sarcinile cu complexitate ridicată

Consecința pedagogică, practică, ce decurge de aici este aceea că pentru a îndeplini la timp și în condiții de eficiență normală o sarcină se impune ca necesară o ușoară **supramotivare** a subiecților. Mai concret, este nevoie de o mobilizare, o tensionare mai mare a subiectului, decât ar fi părut util la început, pentru realizarea acțiunii respective.

În celălalt caz, al sarcinilor de maximă dificultate (Figura 8), s-ar părea că și forța pulsionilor energizante anticipative ar trebui să fie maximală. Nodul gordian și paradoxal chiar al problemei gestiunii psihice tocmai aici se situează.

Apare reală situația în care subiectul își epuizează, tot anticipativ, forțele, se blochează în condițiile acțiunii efective, se manifestă prin comportamente stereotipice, nu se adaptează noilor situații. De aici, recomandarea ca în astfel de situații să intervină o oarecare „submotivare“, în sensul de a nu fi activat la maxim segmentul energizant, subiectiv. De asemenea, se sugerează că, strategic, este bine să se păstreze o oarecare rezervă, un ușor echilibru între emoțional și rațional, pentru ca subiectul să se implice corespunzător în situația competitivă, performanțială.

Setul strategiilor poate fi dezvoltat de orice cadru didactic. Rămâne, însă, ca problemă articularea a două concepte și realități prezente în conștiința și conduita elevilor și profesorilor, anume a **echilibrului și corespondenței dintre principiile și strategiile** destinate formării și dezvoltării motivației pozitive pentru învățare. Exemplificăm aceasta cu un model posibil al corespondențelor, având valoare operațională pentru practica oricărei activități de învățare și studiu individual, model oferit de doi specialiști recunoscuți, J. Klausmeier și R. Ripple (1971, pg. 328-329).

Tabelul 2: Corespondențe între activități de instruire/ profesor și învățare/ elev

<i>Elev</i>	<i>Profesor</i>
• Participarea la stabilirea și învățarea sarcinii este esențială pentru formarea primelor stări motivaționale. • Dorința de a realiza controlul asupra mediului de învățare, precum și asupra experiențelor de succes și insucces este fundamentală pentru stabilirea unor obiective progresive în învățare. • Stabilirea și realizarea sarcinilor cer ca învățarea să se facă la un nivel potrivit de dificultate; perceperea unui succes în învățarea sarcinii curente ridică motivația pentru sarcina următoare, în timp ce insuccesul repetat o coboară. • Asimilarea cunoștințelor și a altor elemente de conținut, potrivit obiectivelor comportamentale stabilite, corectarea abaterilor pe parcursul învățării etc., sunt asociate cu o performanță mai bună și o atitudine favorabilă învățării. • Observarea și analiza unui model pozitiv facilitează învățarea inițială a conduitelor pozitiv-sociale (autocontrol, cooperare etc.). • Discuțiile despre valorile sociale ale comportamentului și stabilirea rațiunii învățării acestora duc, treptat, la formarea bazelor conceptuale despre valoarea și dezvoltarea acestor comportamente. • O distanță prea mare în timp între un comportament realizat corect, pe un fond atențional și de efort constructiv, și întărirea prin elemente verbale sau recompense de natură psihopedagogică tind să ducă la stingerea forței motivaționale create inițial. • Trăirea unor stări stresante puternice se asociază cu performanțe slabe, cu forme comportamentale necoerente din perspectiva normativelor educaționale.	• Focalizarea atenției asupra obiectivelor învățării dorite. • Utilizarea dorințelor elevilor de a realiza ceva specific, precum și a altor motive pozitive de realizare. • Ajută fiecare elev sau grupuri de elevi să stabilească și să atingă scopuri potrivite programului educațional cadru (conform programelor școlare). • Ajută la îmbunătățirea feedback-ului informativ. • Oferă și îmbunătățește continuu repertoriul de modele de viață reale sau simbolice. • Inițiază, susține și întărește verbal discuțiile despre rolul valorilor sociale în comportamentul tinerilor. • Dezvoltă și utilizează un sistem larg de întăriri și recompense naturale, asigurând o securitate afectivă, o bază pentru efort și dorința de a fi coordonat. • Evitarea utilizării în procesul educațional a unor proceduri care creează, fie și temporar, stări de stres

Strategiile, metodele și tehnicile avansate drept construcții teoretice sunt convergente în planul intenționalității didactice, dar divergente în cel al formării personalității autonome, creative.

Atingerea clarității, stabilității și coeziunii structurilor motivaționale, pe orizontală și pe verticală, în construcția personalității rămâne un domeniu deschis perfecționărilor din metodologia și tehnologia didactică specifice școlii contemporane

Patternuri de învățare

Cunoștințele, abilitățile și competențele sunt instrumente vitale indivizilor și societăților pentru a naviga într-o lume complexă, interconectată și, adesea, caracterizată de incertitudine (OECD, 2019). Țările și economiile în care persoanele dezvoltă competențe solide, învață pe tot parcursul vieții și utilizează aceste capacități în contexte profesionale și sociale sunt mai productive și inovative, fiind caracterizate de un nivel mai înalt al calității vieții (L. Manasia & Ianoș, 2022).

În acest context, conceptul de învățare este unul esențial, transformator prin esență și procesualitate. Există deja un corpus solid de literatură care discută și analizează legitățile, mecanismele și condițiile, precum și teoriile explicative ale învățării (vezi Figura 9).

În cuprinsul acestei secțiuni vă propunem să abordăm învățarea din perspectivă dinamică, model care implică schimbare și co-participare din partea celui care învață. Un cumul semnificativ de studii a încercat să exploreze nu numai ceea ce învață cursanții, ci și modul în care învață aceștia (Trigwell et al., 1999; Vermunt, 1996; Vermunt & Vermetten, 2004).

Dintr-o perspectivă istorică, învățarea a fost înțeleasă ca o schimbare cantitativă bazată pe aportul de fapte și proceduri. În ultimele trei decenii, o abordare extinsă a învățării s-a angajat să demonstreze și să susțină concepția că învățarea reprezintă un factor de dezvoltare. Nucleul acestei tendințe de cercetare se bazează pe patru piloni (Bouffard et al., 2005) și anume: **obiective, percepția asupra autoeficacității, autoreglaj și strategii de învățare.**

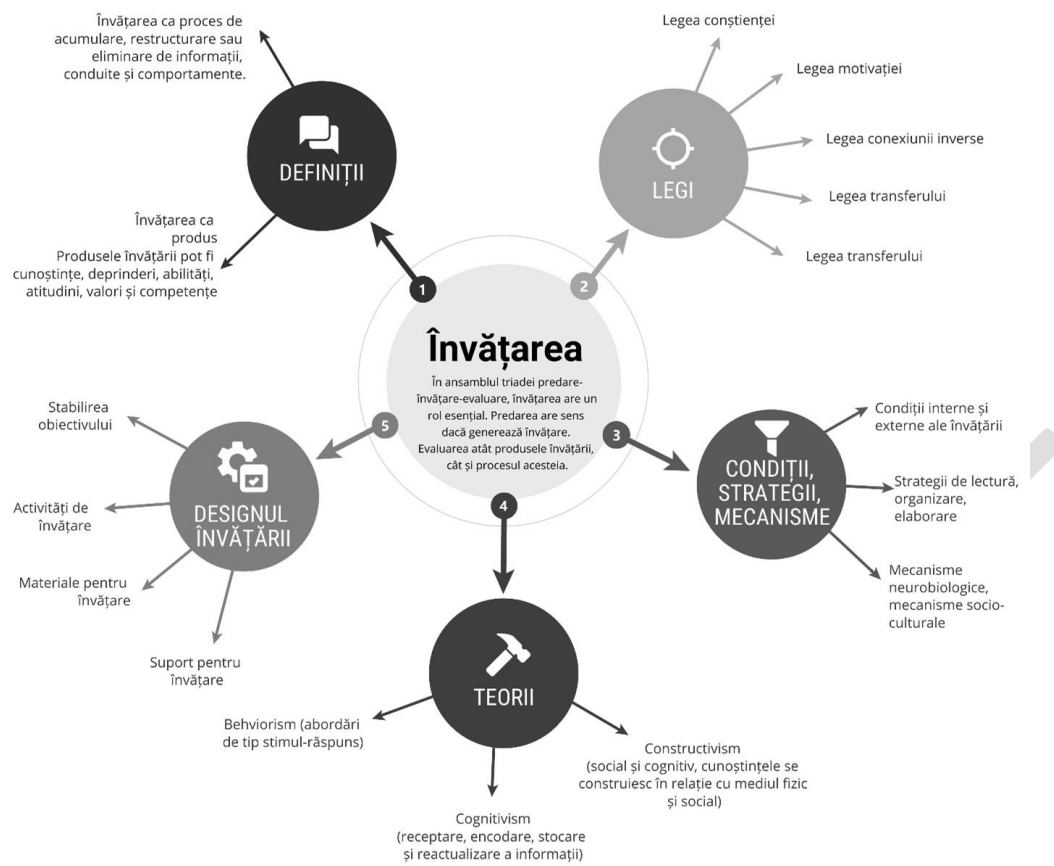


Figura 9. Perspectiva sintetică asupra învățării

Studiile indică o relație complexă între acești factori (Bouffard et al., 2005; Neuville et al., 2007). Tendințele recente în conceptualizarea învățării s-au concentrat pe conceptul de *învățare autentică*, înțeles ca un proces subiectiv de dezvoltare. Herrington și Oliver (2000), Herrington și Herrington (2006), Ciolan (2013) susțin o înțelegere mai profundă a învățării ca *experiență trăită*, reflectată subiectiv atât la nivel cognitiv, cât și social, emoțional și acțional.

Cei care învață se pot angaja în sarcini de învățare din două perspective, și anume, **abordări superficiale** și de **profundime**. Din această abordare, denumită abordarea învățării din perspectiva celor care învață (en. Students' Approach to Learning – SAL), mai multe modele explicative ale învățării au derivat.

Unul dintre acestea este **modelul patternurilor de învățare**. Inițial, modelul s-a numit modelul stilurilor de învățare și a fost dezvoltat la începutul anilor '90 în încercarea de a oferi o abordare comprehensivă și integrată asupra învățării, îmbinând patru componente:

- strategiile de procesare a informației;
- strategiile de reglaj;
- concepțiile despre învățare
- orientările către învățare (Gijbels et al., 2013).

Strategiile de procesare a informației se referă la strategiile de gândire și tehnicile de studiu utilizate pentru a efectua sarcini specifice de învățare. Literatura de specialitate prezintă mai multe tipuri de strategii de procesare a informației (Gijbels et al., 2013):

- **procesare în profunzime (*deep processing*)** – structurarea unui material, stabilirea de relații între diferite aspecte învățate;
- **procesare în trepte (*stepwise processing*)** – analiza conținutului de învățat, memorarea acestuia;
- **procesare concretă (*concrete processing*)** – aplicarea conținutului învățat în situații concrete/reale.

Relativ la **autoreglaj**, cea mai populară definiție afirmă că „autoreglarea se referă la gânduri, sentimente și acțiuni autogenerate care sunt planificate și adaptate ciclic pentru atingerea obiectivelor personale” (Zimmerman, 2000, p. 14). Teoria învățării autoreglate oferă o umbrelă puternică și largă sub care putem studia strategiile de învățare mai „tradiționale”, care sunt cognitive, metacognitive și comportamentale, în timp ce încorporează și strategii care reglementează motivația și emoția (Panadero, 2017). Deși există diferite tradiții psihologice explorând învățarea autoreglată (Pintrich, 2000; Zimmerman, 2000) și chiar diferite tradiții în evaluarea acesteia (Panadero et al., 2016a), învățarea autoreglată a fost unul dintre principalele subiecte de cercetare în psihologia educațională în ultimele două decenii (Panadero, 2017).

Componenta de reglaj al învățării este definită în raport cu abilitățile metacognitive, și anume, planificarea, monitorizarea și evaluarea învățării. În opinia lui Vermunt (1998), **strategiile de învățare** sunt rezultanta integrării strategiilor de procesare a informației cu cele de reglaj.

Credințele, percepțiile și convingerile celor care învață cu privire la ceea ce este învățarea sunt asimilate conceptului organizator de **concepții despre învățare**, în timp ce **orientarea către învățare** este înțeleasă ca scopuri personale, intenții, motive, atitudini, așteptări, preocupări, și îndoieli cu privire la activitatea de învățare (Gijbels, 2013). Fiecare componentă a învățării include mai multe dimensiuni, cu semnificații specifice (vezi Tabelul 1 și Tabelul 2).

Tabelul 1. Componentele învățării, dimensiunea învățării și înțelesul ei în modelul patternului de învățare

Componenta învățării	Dimensiunea învățării	Semnificație
Strategii de procesare	<i>Procesare de profunzime</i>	
	-Relaționare și structurare	Măsura în care studenții relaționează activ aspecte ale conținutului învățării
	-Procesare critică	Măsura în care cursanții adoptă o perspectivă critică în învățare
	<i>Procesare treptată</i>	
Strategii de reglaj	-Analiza	Măsura în care cursanții procesează metodic conținuturile
	-Memorare	Măsura în care cursanții memorează conținuturile
	<i>Procesare concretă</i>	Măsura în care cursanții încearcă să aplice conținutul învățat în situații concrete
	<i>Autoreglaj</i>	Măsura în care cursanții își supervizează propriul proces de învățare
	<i>Reglaj extern</i>	Măsura în care cursanții se bazează pe profesori sau pe materialul de învățare pentru a le dirija procesul de învățare
	<i>Absența reglajului</i>	Lipsa clarității în ceea ce privește dirijarea procesului de învățare

Componenta învățării	Dimensiunea învățării	Semnificație
Concepții despre învățare	<i>Însușirea de cunoștințe</i>	Măsura în care cursanții consideră învățarea ca fiind însușire de cunoștințe
	<i>Construcția cunoașterii</i>	Măsura în care cursanții privesc învățarea ca fiind construcția activă de cunoaștere
	<i>Utilizarea cunoștințelor</i>	Măsura în care cursanții privesc învățarea ca fiind aplicarea cunoștințelor în situații concrete
	<i>Învățare prin cooperare</i>	Măsura în care cursanții privesc învățarea ca un proces de cooperare
	<i>Activitate stimulantă</i>	Măsura în care cursanții privesc învățarea ca fiind stimulată de profesori sau de mediul de învățare
Orientări către învățare	<i>Interes personal</i>	Măsura în care cursanții sunt motivați intrinsec să învețe
	<i>Orientare spre autoevaluare</i>	Măsura în care cursanții sunt motivați să învețe pentru autoactualizare
	<i>Orientare spre certificare</i>	Măsura în care cursanții sunt motivați să învețe din dorința de a obține certificări
	<i>Orientare vocațională</i>	Măsura în care cursanții sunt motivați să învețe datorită pentru a se dezvolta într-o anumită profesie
	<i>Ambivalență</i>	Măsura în care cursanții întâmpină probleme cu identificarea naturii motivației pentru învățare

Sursa: Adaptare după Gijbels et al. (2013)

Panadero et al. (2016b) propun un model al strategiilor de învățare autoreglată în care identifică patru tipuri principale. Descriem, în continuare, cele patru tipuri de strategii pe care le considerăm vectori de co-creare în activitățile de învățare.

d) *Strategii explicite de reglaj*

Majoritatea modelelor împart procesul de reglaj în trei faze ciclice: **de pregătire**, inclusiv analiza sarcinii și planificarea, printre altele, **de realizare a performanței** – în care sarcina este executată în timp ce se monitorizează progresul, **de evaluare** – în care cursanții își evaluează rezultatele (Panadero, 2017). În fiecare dintre acestea, au loc subproces de reglaj mai specifice. Totuși, unele dintre aceste subproces sunt mai puțin „vizibile” și, prin urmare, mai dificil de reglat. De exemplu, în faza pregătitoare, un număr de subproces motivaționale au loc în microsecunde, iar cei care învață nu sunt întotdeauna conștienți și frecvent, nu se mai concentrează asupra acestora. Prin urmare, alegem să focalizăm atenția asupra strategiilor explicite, care sunt relevante pentru fiecare dintre cele trei faze principale. Aceste strategii sunt globale și explicite, iar cursanții au o înțelegere clară a acestora.

e) *Strategii de sinteză narativă sau vizuală*

După cum studiile din psihologia cognitivă afirmă, cursanții trebuie să proceseze, să înțeleagă și să stocheze informații în memorie pentru a învăța eficient (Soderstrom & Bjork, 2015).

Cursanții cunosc această realitate destul de bine, deoarece se confruntă cu ea de fiecare dată când sunt evaluați; de exemplu, indiferent cât de motivați sunt, studenții nu pot promova un examen fără a fi dobândit cunoștințele necesare. Din această cauză, cursanții activează de obicei **strategii vizuale** (de exemplu, hărți conceptuale, tabele) și strategii de sinteză pentru a organiza informațiile în secvențe care pot fi procesate eficient. Cercetările arată că utilizarea hărților conceptuale sporește retenția (perioada de stocare a cunoștințelor) (Nesbit & Adesope, 2006; *Spatial Learning Strategies*, 1984), deoarece utilizarea strategiilor de sinteză stabilește o relație de asociere pozitivă cu învățarea autoreglată.

f) Strategii de procesare a informației în profunzime

Conform teoriei cognitive, atât asocierea informațiilor noi la structuri deja existente, cât și restructurarea informațiilor existente sunt procese cruciale pentru dobândirea cu succes a cunoștințelor (Soderstrom & Bjork, 2015). Există strategii de învățare care activează aceste tipuri de procese (Alberdi et al., 2018). Unele exemple pot fi identificate atunci când cursanții relaționează materialul nou cu cunoștințele pe care le au deja, atunci când încearcă să aplice ceea ce învață în situații reale sau când se gândesc la soluții alternative pentru probleme din viața reală. Deși aceste activități sunt de obicei solicitante cognitiv, câștigul în învățare este semnificativ.

g) Strategii de reglaj social al învățării

Acest tip de strategii reflectă două realități. În primul rând, învățarea nu se întâmplă izolat, ci mai degrabă în contexte sociale care influențează reglajul. Procese precum co-reglajul și reglajul distribuit social au loc, fiind inițiate de profesori și colegi care ajută cursantul (Allal, 2020). Dacă admitem nevoia de a integra învățarea bazată pe probleme sau, mai amplu, pe provocări, învățarea prin colaborare devine un instrument esențial. Foarte important, interacțiunea socială nu produce întotdeauna efecte pozitive de învățare, așa cum arată lucrarea clasică a lui Ndiku Makewa (Ndiku Makewa et al., 2014).

Combinatorica diferitelor componente a condus la identificarea a patru patternuri de învățare (Tabelul 2), și anume: (1) pattern de învățare nedirecționată; (2) pattern de învățare orientată către reproducerea conținuturilor învățării; (3) pattern de învățare orientată către înțelegere și căutarea de sens; (4) pattern de învățare orientată către aplicarea celor învățate. Primele două patternuri sunt, în general asociate cu insuccesul în învățare, în timp ce patternurile orientată către înțelegere și aplicare sunt considerați predictorii ai performanței academice (L. Ciolan & Manasia, 2017; Gijbels, 2013; Panadero et al., 2021).

Tabelul 2. Patternuri de învățare și dimensiunile lor constitutive

Componenta învățării	Patternuri de învățare			
	Nedirecționat	Orientat spre reproducere	Orientat spre înțelegere	Orientat spre aplicații
Strategii de procesare a informației	Aproape nici o procesare	Procesare treptată	Procesare de profunzime	Procesare concretă
Strategii de reglaj	Absența reglajului	Reglaj extern	Autoreglaj	Reglaj extern și autoreglaj

Concepții despre învățare	Cooperare și stimulare externă	Însușire de cunoștințe	Construcția de cunoaștere	Utilizarea cunoștințelor
Orientări către învățare	Ambivalență motivațională	Orientat spre obținerea de certificări	Interes personal	Orientare vocațională

Sursa: Gijbels et al. (2013)

Identificăm și în România studii care au analizat patternuri de învățare în învățământul superior (L. Ciolan & Manasia, 2017). Prezentăm succint rezultatele cercetării citate. Cele patru patternuri anterior descrise sunt prezente la nivelul eșantionului investigat, însă se remarcă o dominanță a patternurilor negative.

Strategiile de procesare cognitivă sunt, în principal, relaționate cu abordarea de suprafață care conduce către „învățarea pentru supraviețuire” (en. *survival learning*). În plus, complexitatea strategiilor cognitive este una scăzută, dat fiind faptul că mulți dintre studenți apelează la lectură și re-lectură materialului de învățat, chiar și în contextul disciplinelor exacte.

În structurarea și evoluția patternurilor în timp, profesorul dobândește un rol reglatoriu în învățare și poate facilita tranziția de la învățarea de suprafață la învățarea de profunzime. Prezența reglajului extern – ca formă principală de reglaj al învățării – este asociată cu un nivel scăzut al autonomiei în învățare. Contextul în care se produce învățarea este o variabilă care poate influența tipul dominant de strategie cognitivă și metacognitivă. Adesea, cursanții disociază între discipline-nucleu și discipline periferice (opționale sau liber alese). În cazul celor două categorii de discipline, criteriul vocațional este cel care orientează strategia cognitivă și de reglaj. Dacă disciplina este în mod direct relevantă pentru inserția profesională, profesorul alocă mai multe resurse de timp și energie pentru pregătirea temelor, a examenelor. În cel de-al doilea caz, disciplina este adesea considerată redundantă și „i se atribuie” strategii de procesare cognitivă pasivă.

Ambivalența este o caracteristică pentru mulți dintre cursanții participanți la cercetare.

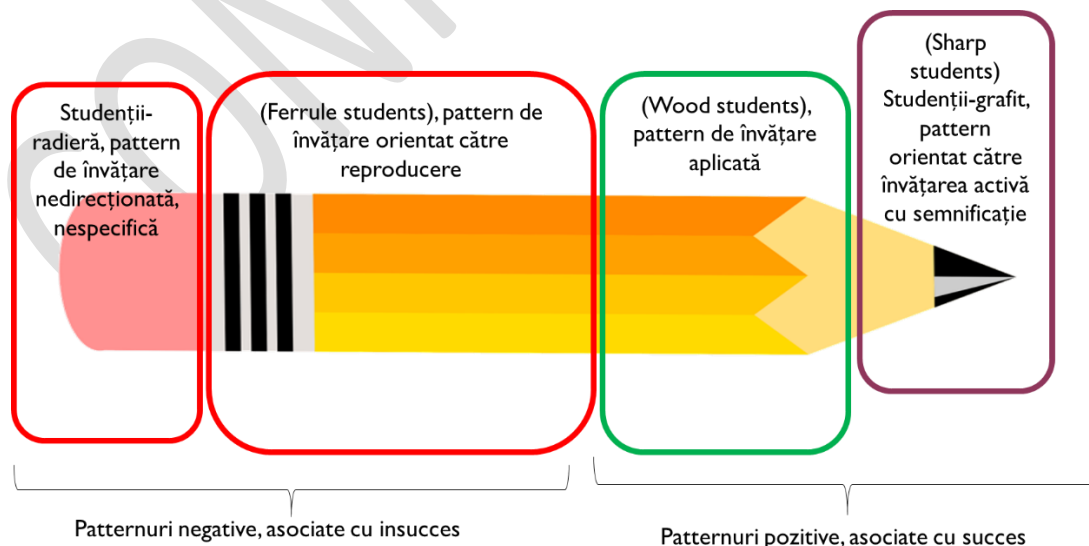


Figura 10. Segmentare a elevilor în acord cu tipologia patternurilor de învățare (L. Ciolan & Manasia, 2017)

Feedback și tipuri de feedback

Procesul didactic și, implicit, învățarea și comunicarea educațională se controlează și se reglează cu ajutorul a două tipuri de mecanisme de conexiune inversă, respectiv **feedback** și **feedforward/feed-before**, denumite astfel cu ajutorul unor cuvinte din limba engleză: *feed* (a alimenta), *back* (înapoi), *forward* (în față – referitor la poziția, la locul unui obiect), *before* (înainte – referitor la momentul de timp, la momentul desfășurării unei acțiuni). Cunoașterea acestor mecanisme contribuie la reușita activității didactice.

Ce este feedbackul?

Feedbackul reprezintă un mecanism de retur, de retroacțiune comparativă între rezultatele așteptate și cele obținute, cu rol de dirijare continuă, auto(control), auto(reglare) și ameliorare (Bocoș, 2013, p. 123).

Datorită efectelor pe care le produce feedbackul, devine posibilă o verificare a modului în care se produce achiziția cunoștințelor și formarea competențelor elevilor. În activitatea de învățare, cunoașterea rezultatelor este necesară pentru a corecta greșelile și pentru a ameliora aspectele care merg mai puțin bine. În general, cu cât feedbackul este mai rapid, mai prompt sau chiar imediat, cu atât este facilitată învățarea.

Feedbackul se mai numește și retroacțiune sau reacție inversă, întrucât desemnează acțiunea prin intermediul căreia comunicarea educațională verbală și nonverbală este orientată invers, de la cei care au fost receptori de informații în prima etapă (elevii) înspre cel care a fost emițător de informații în prima etapă (profesorul).

Buclele feedbackului

Mecanismul de feedback include două bucle cu funcții specifice, care interacționează, ambele fiind la fel de importante în instruire. Aceste bucle presupun circulația fluxului de informații în două sensuri: de la elev la profesor și de la profesor la elev. Este vorba despre **bucla de feedback elev – profesor** (informații primite de profesor de la elevi) și de bucla de feedback profesor – elev (informații primite de elevi de la profesor).

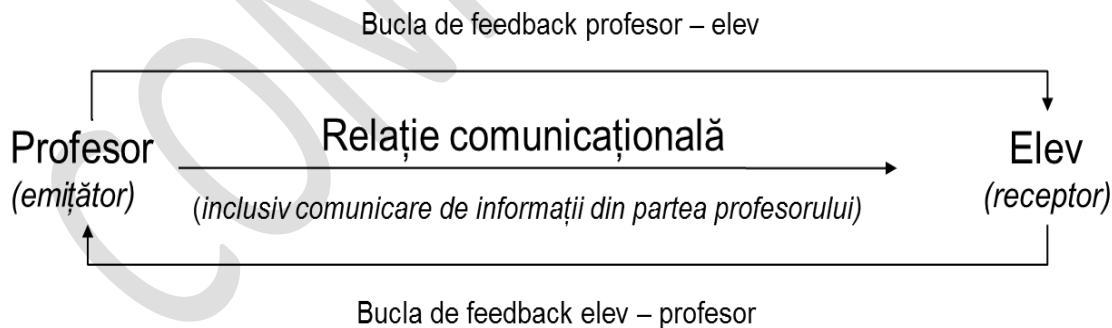


Figura 11: Mecanismul de feedback și buclele sale

Bucla de feedback elev – profesor (Figura 11) este orientată de la elev, care în timpul comunicării educaționale a avut statutul de receptor de informații, înspre profesor, care a fost emițătorul, cel care a transmis informațiile. Ea se realizează prin metode și tehnici de investigare și de evaluare, care îi furnizează profesorului informații referitoare la modul de derulare a procesului instructiv-educativ.



Ce se întâmplă dacă neglijăm bucla elev – profesor?

Neglijarea acestei bucle are ca efect proiectarea și organizarea relativ aleatorie a situațiilor de învățare propuse elevilor și promovarea unor strategii de instruire rigide, neadaptate particularităților și intereselor clasei de elevi.

Bucloa de feedback profesor – elev este orientată de la profesor, ca emițător de informații, înspre elevul care a recepționat informația. Prin intermediul acestei bucle, elevii pot obține informații despre rezultatele acțiunilor lor de învățare, despre produsele activității lor și pot face inferențe asupra calității muncii lor. Ea se realizează tot prin intermediul aplicării metodelor și tehnicilor de investigare și evaluare.



Ce se întâmplă dacă neglijăm bucla profesor – elev?

Neglijarea buclei de feedback emițător – receptor duce la demotivarea intrinsecă a elevilor, la apariția unor sentimente de nesiguranță, de neîncredere în forțele proprii, de frustrare și chiar de dezorientare în legătură cu efectele demersurilor întreprinse în vederea învățării și cu cele necesar a fi întreprinse în viitor.

Tipuri de feedback

În literatura de specialitate se afirmă argumentativ faptul că feedbackul reprezintă o componentă extrem de importantă a comunicării, problematica sa specifică fiind abordată și explicată în diverse modalități.

Există unele păreri conform cărora mecanismul de feedback este obligatoriu legat de procesul de evaluare. Putem afirma că feedbackul poate fi corelat cu procesul de evaluare, care, indiferent de complexitatea, amploarea și consistența sa internă, de metodele și tehnicile de evaluare utilizate, se finalizează cu emiterea de judecăți de valoare referitoare la elevii aflați în diferite puncte ale traiectoriei lor educaționale și cu acordare de note sau calificative. Este adevărat că, pe baza acestor judecăți de valoare și a informațiilor explicite sau implicite extrase prin evaluarea didactică, se poate declanșa, descrie și susține practic efectul de feedback. **Însă feedbackul se realizează și trebuie să se realizeze și în absența acțiunilor evaluative, ca mecanism de control și de reglare a mersului activităților didactice.**

Nu orice mecanism de feedback este corelat cu acțiuni evaluative, întrucât el are dimensiune predominant calitativă, respectiv nu se finalizează cu notare. Însă orice evaluare este însoțită de un mecanism de feedback (cognitiv și/sau afectiv, formativ și/sau sumativ), asigurat de fluxul informațional dinspre elevi spre profesor și de cel dinspre profesor spre elevi.

Posibila **legătură dintre evaluare și feedback** ne conduce spre identificarea a două **tipuri de mecanisme de feedback**:

- (1) feedbackul formativ și

(2) feedbackul sumativ.



Feedbackul formativ presupune realizarea de returnări permanente, pe tot parcursul activității didactice (nu numai la finele acesteia), care oferă indicii extrem de valoroase referitoare la progresul școlar al elevilor. Aceste returnări pot fi de **natură intelectuală** – atunci când pun în evidență o contradicție între producția elevului și anumite cunoștințe anterioare ale acestuia, solide și bine ancorate -, dar și de natură afectivă – **feedback afectiv**. Desigur, un simplu feedback nu este suficient pentru a-i induce elevului o veritabilă stare conflictuală, care să fie sursă de restructurare cognitivă, eventual transferabilă în alte contexte, însă el poate sprijini semnificativ problematizarea conținuturilor curriculare.



Feedbackul sumativ presupune realizarea de returnări certificatoare, la finalul unei activități didactice. El se obține ca urmare a unei evaluări sumative și oferă cadrului didactic date valoroase cu caracter mai mult sau mai puțin normativ, utile în activitățile pe care le va realiza în viitor.

Alți autori (Pânișoară, 2004) vorbesc despre următoarele categorii de feedback:

- (1) **Feedback evaluativ** – care presupune exprimarea de opinii legate de o problemă, efectuarea de judecăți de valoare pozitive sau negative. El poate fi:
 - a. **pozitiv** (se dorește continuarea comunicării așa cum a fost inițiată);
 - b. **negativ** (presupune corectarea unor comportamente indezirabile);
 - c. **neutru** (o variantă a feedbackului negativ; el nu se oferă imediat după ce s-a înregistrat prestația, ci ulterior, se amână pentru a nu fi receptat ca o critică, ci ca un sprijin, ca un element suportiv);
- (2) **feedback nonevaluativ** (care are rolul de a obține mai multe informații despre ideile, opiniile și sentimentele unei persoane, deci accentul nu cade pe propriile noastre păreri, idei și judecăți de valoare):
 - a. **feedback de sondare** – care își propune obținerea de informații suplimentare pentru completarea datelor unei probleme);
 - b. **feedback de înțelegere** – prin care dorim să înțelegem adevărata semnificație a mesajului interlocutorului;

- c. **feedback suportiv** – prin care ne declarăm de acord cu părerile interlocutorului legate de relevanța unor aspecte, probleme;
- d. **feedbackul „mesaj – eu”** (prin care se evită centrarea mesajului negativ asupra celeilalte persoane. De exemplu: *Eu, atunci când tu mi-ai spus că nu am făcut bine eseul, m-am simțit prost și am crezut că nu mai ai încredere în mine.*

CONFIDENTIAL

7

Things to Remember About Feedback

1

Feedback is not advice, praise, or evaluation. Feedback is information about how we are doing in our efforts to reach a goal.
Grant Wiggins, p. 10



2

If students know the classroom is a safe place to make mistakes, they are more likely to use feedback for learning.
Dylan William, p. 30

3

The feedback students give teachers can be more powerful than the feedback teachers give students.
Cris Tovani, p. 48

4

When we give a grade as part of our feedback, students routinely read only as far as the grade.
Peter Johnston, p. 64

5

Effective feedback occurs during the learning, while there is still time to act on it. *Jan Chappuis, p. 36*

6

Most of the feedback that students receive about their classroom work is from other students—and much of that feedback is wrong. *John Hattie, p. 18*

7

Students need to know their learning target—the specific skill they're supposed to learn—or else "feedback" is just someone telling them what to do. *Susan Brookhart, p. 24*



Source: The collective wisdom of authors published in the September 2012 issue of *Educational Leadership*: "Feedback for Learning." (Volume 70, Issue 1).

Paradigme și teorii ale învățării

Conceptul de paradigmă a fost introdus de către Thomas Kuhn și face referire la un cadru larg acceptat prin care putem analiza o realitate, un fenomen.

Conceptul de teorie face referire la un model prin care putem **explica** o realitate sau un fenomen. O paradigmă poate cuprinde mai multe teorii.

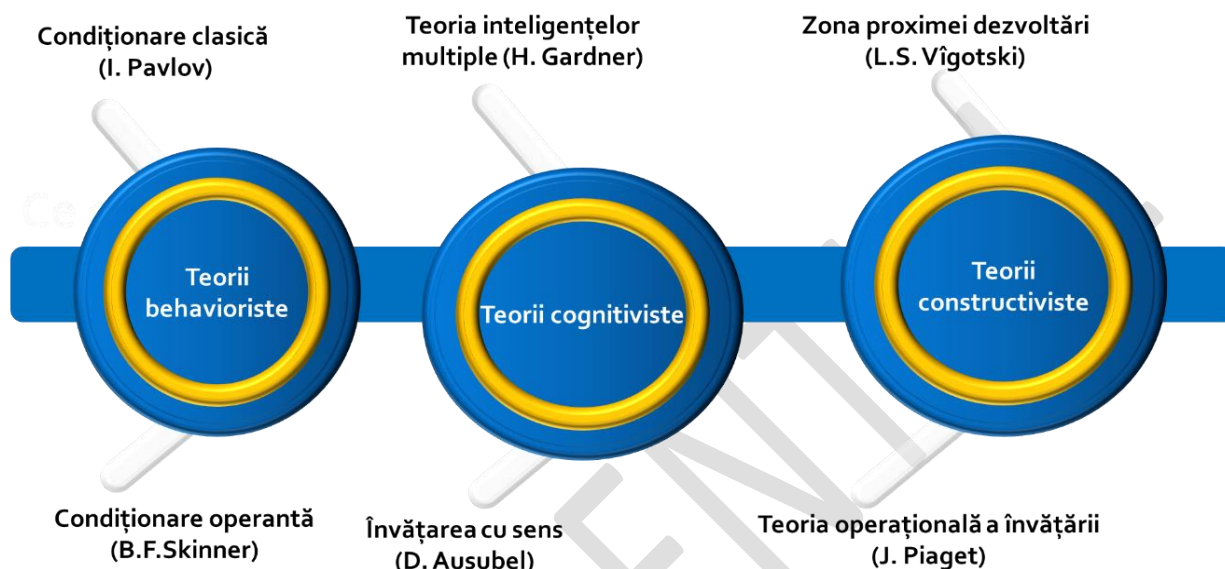


Figura 12. Trei paradigme ale învățării și exemple de teorii asociate

Este o convenție împărțirea în trei categorii a teoriilor care explică felul în care se produce învățarea. Cele trei categorii au multe elemente comune. Relația dintre cele trei categorii este următoarea: behaviorismul a oferit o bază pentru apariția și dezvoltarea cognitivismului, care, la rândul său, a oferit o bază pentru apariția constructivismului. În ceea ce îi privește pe behavioriști, aceștia au afirmat că învățarea depinde de acțiunea unui stimul și de răspunsul persoanei la acesta. Comportamentul dobândit prin învățare este vizibil și observabil. În trecerea de la behaviorism la cognitivism, a început să fie adresată următoarea întrebare: În ce măsură procesele cognitive sunt implicate în învățare? Ulterior, prin constructivism, a fost adresată întrebarea: în ce măsură fiecare persoană și grupurile sociale contribuie la învățare?

Behavioriștii au definit învățarea ca fiind formarea de conexiuni, de relații între stimuli și răspunsuri. Motivația pentru învățare era reprezentată de nevoile primare și de prezența unor factori externi, cum sunt recompensele și pedepsele.

? *Seamănă cu ce se întâmplă încă în școală?*

Cognitiști au afirmat că, în timp ce învățăm, procesele cognitive (gândirea, memoria, imaginația ș.a.) sunt implicate în procesarea informațiilor. Oamenii și animalele procesează informația din mediul înconjurător în mod activ, nu pasiv. Mintea acționează ca un computer: primește informații, le procesează și le stochează în structuri numite **scheme mentale**. **Pentru ca informația să fie stocată în memoria de lungă durată, schemele se asociază în rețele (frameworks) care integrează noua informație primită.**

Teoria constructivistă este o teorie a cunoașterii științifice, aplicată la problemele învățării, ca aprofundare a cognitivismului. Baza teoriei constructiviste se află în teoria lui J. Piaget privind dezvoltarea cognitivă, stadială a abilităților cognitive, cu rol de constructe, în care sunt implicate două procese esențiale: asimilarea și acomodarea, ca interiorizări ale cunoașterii construite în timp.

Piaget evidențiază rolul formării structurilor mentale, ca moduri de organizare a informațiilor, ce se pot combina, transforma și asimila variat. Constructivismul cognitiv se mai revendică și din teoria lui J. Bruner, după care învățarea este un proces activ, în care elevii construiesc noile idei sau concepte pornind de la cunoașterea curentă și cea trecută. Construcția mentală a structurilor cognitive se face în mod propriu, personalizat, în funcție de modul în care cel care învață își selectează și transformă informațiile, construiește ipoteze, ia decizii, își organizează experiențele și informațiile.

Ideea centrală a constructivismului este următoarea: cunoașterea umană se construiește printr-un proces creator și activ; cei care învață își construiesc o nouă cunoaștere pe temeliile învățărilor anterioare, experi-mentând și re-flectând asupra experiențelor. Această perspectivă vine să contrasteze cu cele care privesc cunoașterea ca pe o simplă trans-mitere a informațiilor de la un individ la altul, în care recep-ția/recepționarea, nu construcția, este fundamentală. Cunoștințele învățate mecanic sunt lipsite de plasticitate și nu pot fi utilizate, în mod real, nici în teorie, nici în practică. Numai posibilitatea de a utiliza cunoștințele pe plan teoretic și practic garantează seriozitatea asimilării, valoarea muncii de predare-învățare desfășurate în școală.

Performanță și eșec școlar

Economia bazată pe cunoaștere și misiunile organizațiilor școlare

Societatea europeană traversează o perioadă schimbări profunde la nivel educațional, al căror principal scop este transformarea în cea mai competitivă și dinamică *economie bazată pe cunoaștere* la nivel mondial.

Cunoștințele și inovația pe care le generează reprezintă atuurile sale cele mai importante în economia mondială actuală. Învățarea pe tot parcursul vieții, învățarea continuă, accesibilitatea și calitatea sistemelor educaționale și de formare europene joacă un rol decisiv în atingerea obiectivului dezvoltării societății bazate pe cunoaștere.

Învățarea pe tot parcursul vieții presupune multiple competențe fundamentale: abilitatea de a urma și de a continua învățarea precum și de a organiza propriul proces de învățare. *Competențele de bază* precum cele lingvistice, matematice și abilitățile TIC sunt necesare pentru a evalua, dobândi, prelucra și asimila noi cunoștințe și competențe. Cetățenii europeni se confruntă totodată cu noi obstacole: competențele lingvistice și multiculturale devin din ce în ce mai importante pe piața muncii europene și în societățile europene care sunt compuse dintr-o mare varietate de tradiții și culturi. Noile tehnologii schimbă procesele muncii și necesită competențe suplimentare, stimulând avansul economiei bazate pe cunoaștere.

Complexitatea locurilor de muncă și dezvoltarea ramificată a solicitărilor acestora creează nevoia de actualizare și restructurare a competențelor profesionale, tehnice, dar și a celor transversale, așa-numitele *competențe pentru viață*. În acest context, investiția în educație și în dezvoltarea sistemelor educaționale este un element de suport și necesitate pentru societățile europene. Din perspectiva *organizațiilor care învață*, investiția în oameni este una dintre modalitățile eficiente de sporire a productivității (la nivel individual și organizațional), a competitivității și a calității.

Activitățile educaționale, de cercetare și transfer tehnologic desfășurate în școli și universități contribuie la adresarea unor probleme societale, dată fiind capacitatea acestor organizații de a furniza abordări multi- și transdisciplinare. Această dinamică este adesea susținută de existența unor *infrastructuri* și a unor *relații de colaborare* cu variate părți interesate.

Sunt numeroase motive pentru care școlile și universitățile pot fi considerate lideri ai inovării. Mecanismele care interconectează aceste rațiuni sunt asociate celor *trei misiuni* pe care instituțiile de învățământ le pot asuma: (1) *formarea capitalului uman*, înțeleasă ca misiune primară; (2) contribuția la *dezvoltarea cunoașterii* prin activități de cercetare (a doua misiune); (3) *transferul de cunoaștere și tehnologie* către industrie și societate prin transfer tehnologic, contribuind la *dezvoltarea comunitară* și *regională* (misiunea terțiară). Misiunea centrală de a produce cunoaștere în societățile postindustriale le-a conferit universităților și școlilor un rol esențial în dinamica socială actuală.

Această nouă centralitate devine intrinsec relaționată cu *rolul de a relaționa actori multipli*. Guvernele și companiile privesc instituțiile de învățământ ca pe actorii responsabili pentru a completa legăturile absente, dat fiind faptul că aceste organizații sunt imparțiale, au strategii pe termen lung și sunt mai puțin orientate de interese comerciale (European University Association, 2019, p. 9). Pentru a-și asuma această misiune, universitățile și școlile au nevoie să fie adaptabile, orientate strategic, autonome și *intens relaționate cu partenerii regionali și internaționali*.

Etzkowitz et al. (2000) susțin că *instituțiile de învățământ, prin producerea de cunoaștere și transfer tehnologic, devin motorul dezvoltării sociale, culturale și economice*.

Ecosistemele de inovare performante în viitor vor fi în mod necesar încorporate într-un context globalizat, interconectat și animat de relații colaborative, unde informațiile, resursele, talentul și soluțiile au un traseu dinamic și eficient între locații care se completează reciproc sau dezvoltă relații concurențiale, afirmă Viitanen (2016) – vezi Figura 13. În contextul politicilor educaționale promovate la nivel european, elementul economic este intrinsec asociat spațiului școlii prin reafirmarea relevanței triumghiului cunoașterii: **educație, cercetare și inovare** (VDI & ASME, 2015).



Figura 13. Elementele structurale ale unui ecosistem

Societatea transferă responsabilități tot mai mari asupra școlilor, a căror misiune primară este să educe o populație de elevi care devine din ce în ce mai diversă și deseori descrisă ca fiind din ce în ce mai expusă riscului sau vulnerabilă. Nevoile sociale și emoționale ale copiilor care cresc în sărăcie și în medii nesigure devin o provocare majoră pentru școli și comunități. Oportunitățile de parteneriat cu părțile interesate ale comunității (de exemplu, furnizorii de servicii comunitare) pot ajuta școlile să răspundă nevoilor elevilor. Astfel, este important ca școlile să fie deschise la implicarea comunității locale sau regionale. Școlile pot oferi familiilor/părinților suport pentru a satisface mai bine nevoile și pentru a-și susține copiii, contribuind astfel la stabilirea condițiilor adecvate pentru învățare și îmbunătățirea climatului școlar pentru toți.

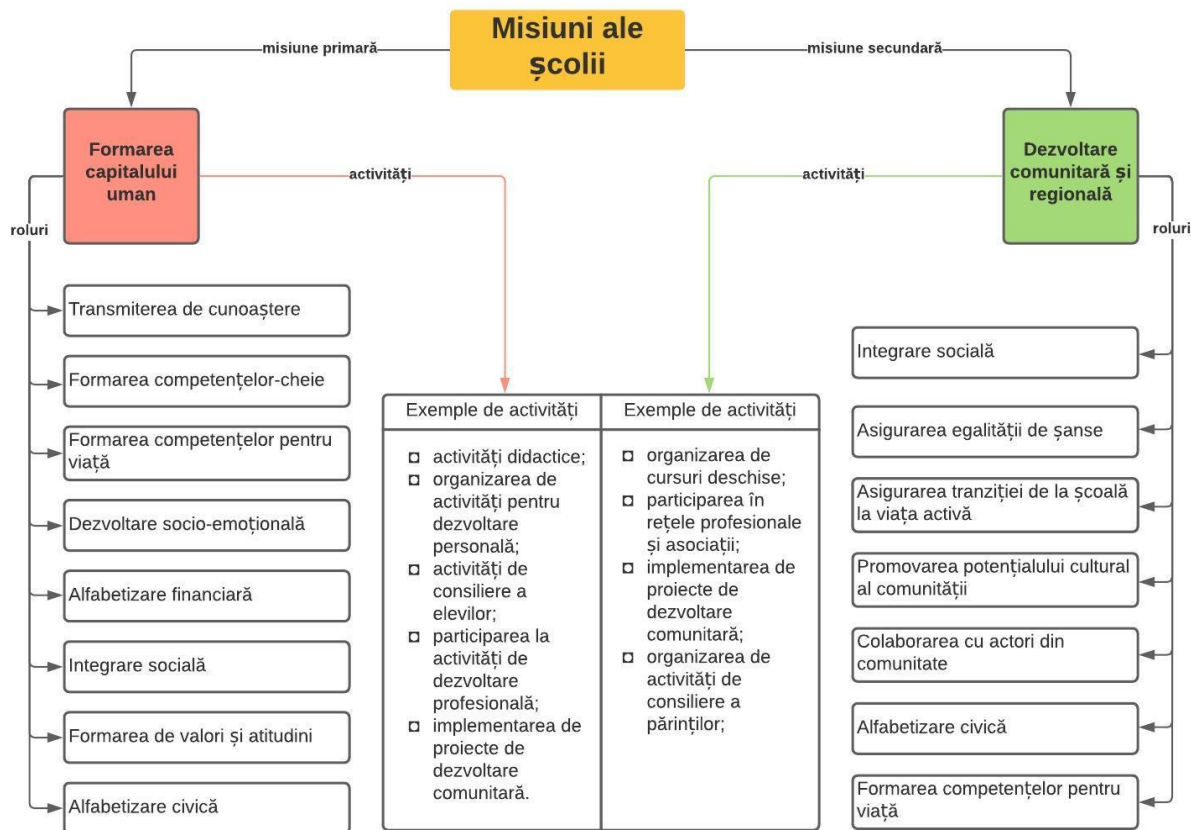


Figura 14. Misiuni și roluri ale școlii

Inegalități sociale și abandonul școlar

V-ați gândit vreodată cum ar arăta lumea în care trăim fără educație? Cele două imagini de mai jos reprezintă același oraș-stat (Singapore) la o distanță de aproximativ 50 de ani. Ce a făcut diferența? Investiția în educație la toate nivelurile educaționale.



Conceptul de egalitate ne conduce cu către ideea de a oferi tuturor cetățenilor, membrilor unei comunități sau societăți aceleași resurse și oportunități pentru a le susține dezvoltarea individuală, socială, profesională.

Egalitate înseamnă însă uniformitate?

Din această perspectivă, ideea de egalitate este cel puțin distopică. Imaginează-ți cum am reacționa dacă toată lumea ar fi forțată să poarte aceleași haine, să aibă același număr de copii sau să își petreacă timpul liber în același fel. Cel mai probabil am considera ca fiind ceva intolerabil.

Cu toate acestea, nu putem să renunțăm la egalitate. Conceptul rămâne atractiv chiar dacă îl limităm la câteva aspecte și domenii ale existenței și activității noastre.

De exemplu, egalitatea în fața legii și egalitatea în ceea ce privește dreptul de vot sau dreptul la educație sunt convingeri care modelează felul în care înțelegem să trăim împreună și să ne modelăm comportamentele. Inegalitatea în aceste contexte ar părea la fel de distopică precum egalitatea în ceea ce privește numărul de copii, felul în care ne îmbrăcăm sau ne petrecem timpul liber.

Libertatea sau oportunitatea poate explica unde și când egalitatea pare cea mai importantă. Drepturile noastre egale la un proces echitabil, de a vota la alegeri, de asociere, de exprimare și de apartenență religioasă sunt reportate la o sferă de libertate. O parte din ceea ce prețuim în acest amestec este protecția împotriva interferențelor și cealaltă parte a ceea ce apreciem este că ne bucurăm de această protecție în condiții de egalitate. În sfera religiei, de exemplu, indivizii decid ce religie pot să urmeze. Atunci când contextul politic sau social împiedică această libertate, apare inegalitatea. O situație similară este și aceea în care toți suntem obligați să fim la fel. Astfel, suntem lipsiți de libertatea de a alege. O combinație de libertate și egalitate promite să descrie un ideal social adecvat pentru persoanele care au opinii diferite din perspectivă religioasă, morală sau politică și doresc totuși să trăiască împreună în respect reciproc.

Egalitatea de oportunități sau de șanse este una dintre aceste combinații și a fost o sursă bogată de dezbateri academică și politică, un slogan politic și o convingere larg răspândită despre modul în care ființele umane ar trebui să trăiască împreună. În sensul de bază, *egalitatea de șanse* cere ca toate ființele umane să fie egale în sfera oportunității. Egalitatea de oportunități este de obicei opusă *sclaviei, ierarhiei și castelor sociale*, în care pozițiile sociale, perspectivele de viață și libertățile individuale sunt determinate de apartenența la un grup în care individul este născut (e.g., aristocrația). Faptul că oamenii și societățile recunosc importanța libertății și egalității motivează teoria și practica *egalității de șanse*.

Dar înainte de a merge mai departe, ar trebui să ne întrebăm: „Ce este egalitatea de șanse?”

Când întrebăm ce este egalitatea de șanse, am putea adresa două întrebări.

În primul rând, am putea să ne întrebăm despre *conceptul de egalitate de șanse*. În acest caz, ne gândim la egalitatea de șanse în cea mai generală formă. Ne întrebăm ce fel de caracteristici ar trebui să aibă un discurs al unei persoane publice pentru a putea spune că a valoriza egalitatea de șanse. În al doilea rând, am putea să ne întrebăm care este concepția corectă asupra egalității de șanse. Termenul de concepție se referă la o interpretare specifică a unei noțiuni sau a unei idei. Este un mod particular de a înțelege tipul de egalitate și tipurile de oportunități care sunt cele mai valoroase sau mai importante. *Deși există un singur concept de egalitate de șanse, există multe concepții diferite.*

Conceptul de egalitate de șanse a fost examinat de către filosoful Peter Westen. Westen arată că *o oportunitate este o relație cu trei sensuri între o persoană, unele obstacole și un obiectiv dorit*. Cu toate acestea, o persoană are o oportunitate numai dacă are șansa de a atinge acel obiectiv. Nu

poate avea o oportunitate dacă se confruntă cu obstacole insurmontabile care fac imposibilă atingerea obiectivului.

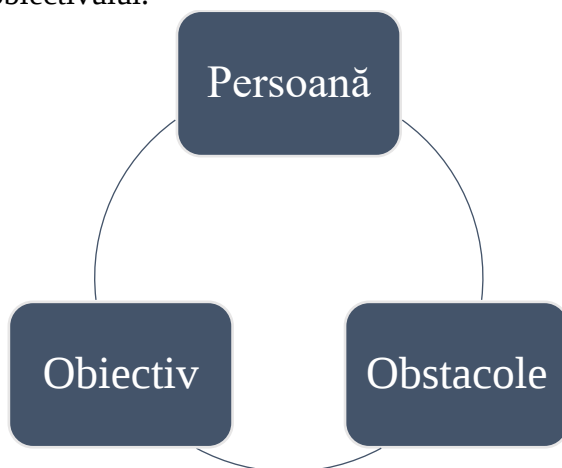


Figura 15. Oportunitatea – o relație cu trei sensuri

De exemplu, nu poate avea ocazia de a deveni președinte al Statelor Unite dacă nu este un cetățean natural născut în această țară. Prin urmare, mulți oameni nu au ocazia să devină președinte al Statelor Unite. O persoană poate avea o oportunitate chiar și în fața multor obstacole, destul de serioase. Așadar, un cetățean american născut natural are oportunitatea de a deveni președinte, dar se confruntă cu obstacole serioase, cum ar fi acumularea numărului relevant și distribuirea voturilor, precum și câștigarea alegerilor primare. *Așadar, a avea o oportunitate înseamnă să nu vă confrunțați cu obstacole insurmontabile în ceea ce privește un obiectiv important sau dorit. Dar ce înseamnă să avem oportunități egale?*

Pentru ca oportunitățile să fie egale în cadrul unui grup, fiecare membru al grupului trebuie să se confrunte cu aceleași obstacole relevante, niciunul insurmontabil, în ceea ce privește atingerea aceluiasi obiectiv dezirabil. În exemplul nostru, toți cetățenii naturali născuți ai SUA au o oportunitate egală atunci când *obstacolele irelevante* (cum ar fi *rasa, genul și apartenența religioasă*) sunt înlăturate și atunci când rămân doar *obstacole relevante*, precum alegerea democratică.

Unii critici s-au îndoit de importanța menționării egalității atunci când se gândesc la oportunități în cadrul unui grup. Ei susțin că singura egalitate aici este universalismul, ceea ce înseamnă că toată lumea are șansa de a atinge obiectivul urmărit. Această opinie este justificată: am putea spune că toată lumea ar trebui să aibă oportunitatea de a deveni președinte și acest lucru pare să fie suficient, este o șansă acordată tuturor, fără a mai fi necesar să spunem că toată lumea ar trebui să aibă o șansă egală de a deveni președinte. Egalitatea pare să nu funcționeze, să nu fie relevantă.

Cu toate acestea, este foarte important să completăm această analiză cu faptul că toți oamenii ar trebui să aibă aceeași oportunitate și nu doar o oportunitate. În timp ce toată lumea ar putea avea o oportunitate și fiecare se confruntă cu diferite obstacole irelevante și relevante, egalitatea de șanse necesită ca nimeni să nu se confrunte cu obstacole irelevante. Dacă femeilor li s-ar fi interzis să devină președinte sau dacă ar trebui să câștige o proporție mai mare din voturile pentru a fi alese decât bărbații, atunci s-ar confrunța cu un obstacol irelevant pe care bărbații nu îl au. Astfel, bărbații și femeile nu s-ar bucura de șanse egale în ceea ce privește reprezentarea politică în această societate. Acest aspect al egalității de șanse este important pentru un ideal social, deoarece exprimă o parte din valoarea morală a egalității.

În concluzie, egalitatea de șanse se referă la o distribuție egală, între indivizi, a oportunităților de educație, formare profesională, angajare, dezvoltarea carierei și exercitarea puterii, fără ca aceștia să fie dezavantajați pe baza sexului, rasei, limbii, religiei, situației economice sau familiale ș.a.

Cum se traduce egalitatea de șanse în educație?

Această temă se concentrează pe aplicarea concepțiilor despre egalitatea de șanse la educație. Deși politicile educaționale și reformele pot influența acest aspect, putem afirma că instituțiile de învățământ vor avea un rol central în realizarea mai bună a dezideratului egalității de șanse.

Acest lucru se datorează faptului că educația este valoroasă pentru o gamă largă de obiective, precum ocuparea forței de muncă, sănătatea, bunăstarea și cetățenia. Mai mult decât atât, aproape toate societățile contemporane obligă participarea la școală pentru toți copiii mici și astfel educația poate fi oferită tuturor fără interferența unor obstacole relevante, precum rasă, sex/gen, apartenența religioasă, clasa socială. Desigur, s-ar putea ca cele mai mari câștiguri să fie obținute prin concentrarea pe educația preuniversitară sau chiar pe educația de bază, însă trebuie să luăm în considerare specificitățile existente la nivel național, regional sau chiar instituțional. Ca atare, instituțiile de învățământ sunt o pârghe pe care o putem folosi pentru a încerca să remediem dezechilibrele și inegalitățile și să ajutăm membrii *grupurilor defavorizate* să depășească aceste obstacole.

Educația poate fi o pârghe mult mai fezabilă politicii publice mai controversate, cum ar fi legea venitului minim garantat. Cu toate acestea, reforma societății prin educație poate fi o întreprindere extrem de dificilă, iar inegalitatea și sărăcia de fond pot restrânge chiar eficacitatea acesteia.

Pentru a ilustra mai clar unele dintre beneficiile și preocupările folosirii educației ca pârghe pentru obținerea egalității de șanse, vom explora o concepție particulară a egalității de șanse. Să presupunem că acceptăm concepția „Egalitatea egalității de șanse” ca o parte importantă a modului în care ar trebui să trăim împreună. În exemplul nostru, apartenența la o clasă socială nu ar trebui să influențeze obținerea unui loc de muncă, ci criteriul meritocratic.

În general, există *două tipuri de strategii* pe care le-am putea adopta, fiecare având limitele ei. *Prima strategie* este de a concentra resursele pe încercarea de a corecta inegalitățile, oferind școlarizare suplimentară celor defavorizați. Aceasta urmărește să abordeze inegalitatea de oportunități care este cauzată de alte instituții decât cele educaționale. A *doua strategie* este să ne concentrăm pe încercarea de a corecta inegalitățile din mediul social, care pot include *inegalitatea de acces la servicii educaționale* de calitate, precum și *sărăcia* în general.

Știm că mediul familial poate afecta foarte mult dezvoltarea capacităților și abilităților, precum și stocul educațional dobândit de individ, respectiv oportunitatea de a obține locuri de muncă cu statut înalt. Știind acest lucru și angajându-ne pentru o echitate corectă a șanselor, am putea încerca să redresăm problemele care afectează copiii, oferind școlarizare suplimentară celor care provin din medii defavorizate. Acest lucru ar putea fi obținut alocând resurse mai multe resurse școlilor care educă mai mulți copii vulnerabili, oferind îndrumare și organizând activități educative suplimentare (de exemplu, programul *Școala după școală*) adresate elevilor vulnerabili.

Cu toate acestea, operarea la acest nivel tratează simptomele mai degrabă decât cauza.

O strategie alternativă, care tratează cauzele asociate mediului socio-economic ca un obstacol în calea egalității de șanse, este disponibilă. În privința educației, am putea să ne asigurăm că toate școlile au resurse la fel de bune. Alocarea diferențiată a resurselor poate fi o soluție. Totuși, astfel de măsuri vor fi probabil insuficiente, chiar dacă sunt fezabile și eficiente. Acest lucru se datorează faptului că interacțiunile părinte-copil, calitatea mediului primar de apartenență a copilului, precum și anumite caracteristici ale comunității (vezi Figura 16) pot spori dezvoltarea inegală.

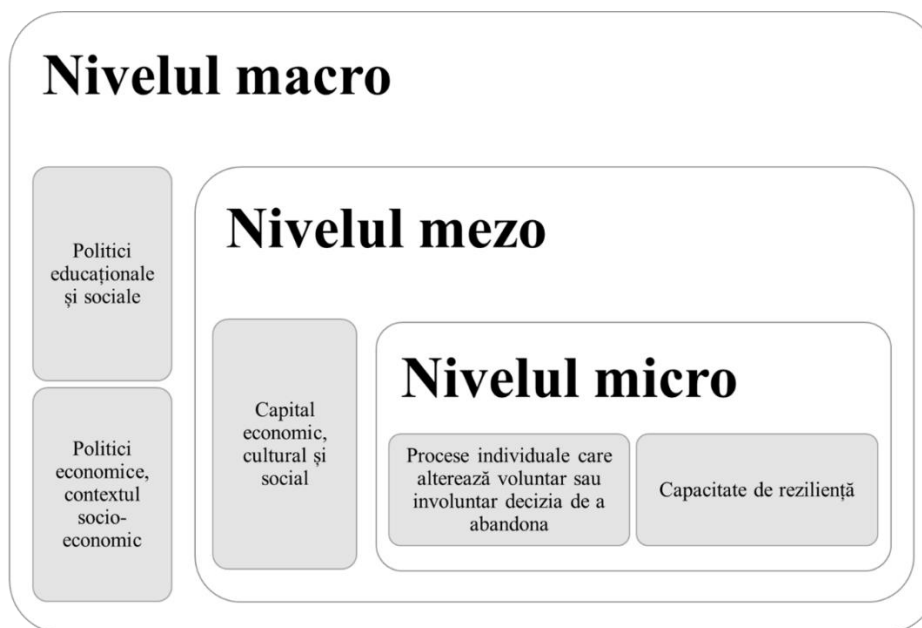


Figura 16. Posibil model explicativ al factorilor care influențează egalitatea de șanse

În plus, este important să ne gândim la obiectivul pe care încercăm să-l atingem prin educație, nu numai la concepția despre egalitatea de șanse care credem că este corectă. Astfel, nu este relevant doar ca elevii să meargă la școală. Devin importante și rezultatele învățării. În raportul din 2018 al Băncii Mondiale apare conceptul de *learning poverty* sau *sărăcie a învățării*¹.

Mai mult de jumătate dintre copiii din țările cu venituri mici și medii nu pot să citească și să înțeleagă un text simplu la vârsta de 10 ani (World Bank, 2018), acest fenomen fiind numit *learning poverty*. Sărăcia învățării se constituie într-un indicator de analiză a nivelului de dezvoltare a unui stat. Acest indicator compozit reunește indicatori relaționați cu școlarizarea și învățarea: ponderea copiilor care nu au dezvoltat competența minimă de lectură (măsurată în școli) și este ajustată în funcție de proporția copiilor care nu participă la educație (și care se presupune că nu au această competență de lectură).

În prezent, peste 50% dintre copiii din țările cu venituri mici și medii nu pot citi și înțelege o poveste simplă până la sfârșitul școlii primare. În țările sărace, nivelul este de până la 80%. În timp ce în economiile dezvoltate ponderea este de 9%. Astfel de niveluri ridicate de analfabetism sunt un semn de avertizare că toate obiectivele educaționale globale și alte obiective de dezvoltare durabilă conexe nu vor putea fi atinse până la finalul lui 2030.

Progresul în reducerea sărăciei în învățare este mult prea lent pentru a îndeplini aspirațiile propuse prin obiectivele pentru dezvoltare durabilă: în ritmul actual de îmbunătățire, în 2030, aproximativ 43% dintre copii vor fi încă săraci. Chiar dacă țările își reduc sărăcia în învățare la cele mai rapide rate pe care le-am văzut până acum, obiectivul de a-l încheia nu va fi atins până în 2030.

Există o nevoie urgentă a unui angajament global de a investi mai mult și mai bine în oameni. Dacă nu este dobândită capacitatea de lectură, toate ODD-urile relaționate cu educația pot fi periclitate. Eliminarea sărăciei în învățare este la fel de importantă precum eliminarea sărăciei monetare extreme sau a foametei.

Nu este suficient ca elevii să se întoarcă la școală. Curriculumul și metodele de predare trebuie adaptate pentru a răspunde nevoilor de învățare ale elevilor. Pe măsură ce aceștia înregistrează

¹ Sărăcia în învățare a fost inclusă în Agenda de Cercetare a României, devenind astfel o prioritate.

decalaje în învățare, crește riscul ca mulți să devină dezinteresați și, în cele din urmă, să abandoneze școala. Multe țări implementează deja mai multe dintre politicile RAPID, dar este urgent necesară extinderea acestora la toți copiii din toate țările (Sánchez et al., 2023).

From Learning Recovery to Education Transformation, un raport comun nou lansat de UNESCO, Institutul UNESCO pentru Statistică, UNICEF și Banca Mondială, explorează modul în care țările progresează în acțiunile RAPID pentru recuperarea învățării: *Reaching every child and keep them in school* (Contactul cu fiecare copil și menținerea acestuia la școală); *Assess learning levels regularly* (Evaluarea regulată a nivelurilor de învățare); *Prioritize teaching fundamentals* (Prioritizarea predării fundamentelor); *Increase the efficiency of instruction* (Creșterea eficienței instruirii); și *Develop psychosocial health and wellbeing* (Dezvoltarea sănătății și bunăstării psihosociale). Scanează codul QR pentru a viziona o prezentare a cadrului de intervenție RAPID pentru limitarea efectelor sărăciei în învățare.



the

A RAPID Framework for Learning Recovery & Acceleration

A **contextually adapted** learning recovery program, consisting of a mix of evidence-based strategies to recover learning, can help get students back on their pre-pandemic learning trajectories.



Figura 17. Cadrul RAPID dezvoltat de Banca Mondială pentru reducerea pierderilor în învățare

Sărăcia poate determina și alte forme ale inegalităților în plan educațional (vezi **Error! Reference source not found.**). Una dintre acestea este și *abandonul școlar sau părăsirea timpurie a școlii*. Termenul de *abandon școlar* este folosit în general pentru a descrie situațiile în care un individ încetează să mai urmeze un program educațional înainte de a finaliza și obține calificarea specifică acelui program. Abandonul școlar este un indicator calculat de Ministerul Educației din România, pe baza datelor oficiale de la Institutul Național de Statistică, ca diferența dintre numărul de elevi înscriși la începutul unui an școlar și numărul de elevi la sfârșitul aceluiași an școlar, exprimată ca procent din numărul elevilor înscriși la începutul anului.

Părăsirea timpurie a școlii (PTȘ) este un indicator definit la nivelul Uniunii Europene ca procentul tinerilor cu vârste cuprinse între 18-24 de ani care au finalizat cel mult ciclul secundar inferior (gimnaziu) și care nu mai urmează nicio altă formă de educație sau formare profesională. Dacă luăm în considerare și faptul că acești tineri nu sunt angajați sau nu participă la cursuri de formare, ei sunt clasificați în categoria NEET (Not in Education, Employment, and Training).

Fenomenul Părăsirii Timpurii a Școlii (PTȘ) reprezintă o problemă complexă, influențată de o varietate de factori de risc, inclusiv condiții individuale și familiale, contexte socio-economice, precum și factori culturali și sociali.

Pentru Ministerul Educației din România, diminuarea PTȘ constituie o prioritate majoră în cadrul politicilor educaționale. Aceasta implică nu doar o analiză detaliată a programelor existente, dar și implementarea unor politici specifice, orientate spre prevenirea PTȘ și intervenție eficientă pentru elevii aflați în situații de risc.

Ca parte integrantă a Strategiei Naționale de Reducere a PTȘ, se propune implementarea unui *Mecanism de Avertizare Timpurie în Educație* (MATE), cu scopul de a identifica și aborda timpuriu cazurile de risc, contribuind astfel la scăderea numărului de elevi care părăsesc prematur sistemul educațional.

MATE² se adresează celor mai vulnerabili copii din România, în special celor care locuiesc în zonele rurale/orașe mici și marginalizate; copiilor cu cerințe educaționale speciale (CES) sau cu dizabilități; copiilor romi; și copiilor în risc de excluziune socială pe fondul sărăciei, lipsei locuințelor, familiilor monoparentale, părinților analfabeți și al altor riscuri sociale.

MATE se concentrează asupra următoarelor **grupuri-țintă**:

- elevii în risc de abandon școlar și PTȘ;
- copiii de vârstă școlară (6-17 ani) care nu au fost înscriși niciodată la școală;
- copiii de vârstă școlară (6-17 ani) care au abandonat sau au părăsit timpuriu școala; și
- tinerii cu vârste cuprinse între 18 și 24 de ani, inclusiv copiii migrați, care au absolvit cel mult învățământul gimnazial (echivalentul clasei a 8-a) și care nu frecventează nicio altă formă de educație sau formare profesională.

Aplicarea MATE presupune o serie de etape (vezi Figura 18) și utilizarea unui set de instrumente (Figura 19).

² Informațiile privind MATE sunt preluate și adaptate din cursul digital dezvoltat de Ministerul Educației.

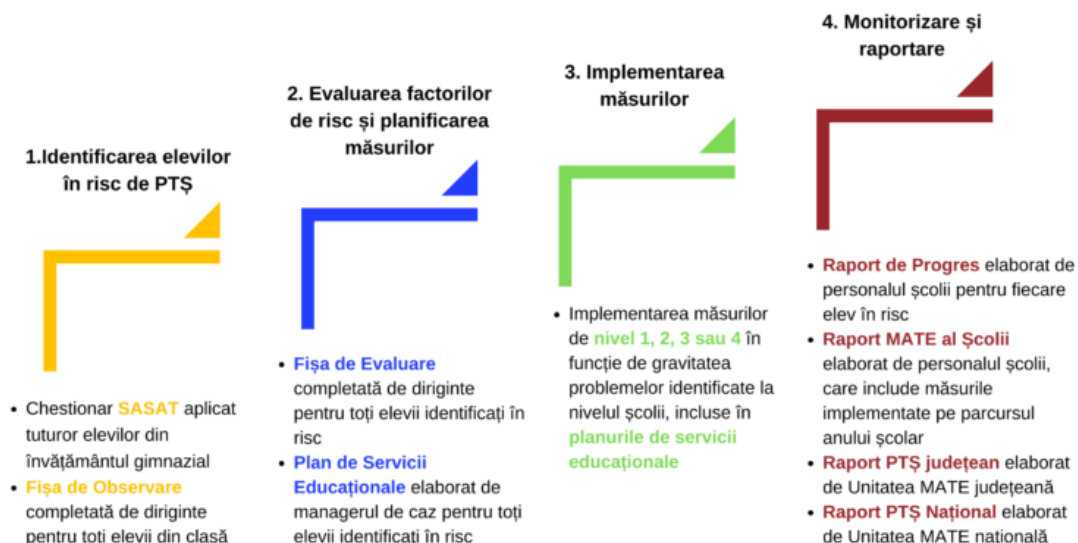


Figura 18. Etapele implementării MATE (Sursa: Ministerul Educației, curs online MATE)



Figura 19. Instrumentele MATE (Sursa: Ministerul Educației, curs online MATE)

Performanța școlară sau academică – accepțiuni și perspective explicative

De ce unii elevi își asumă cu nerăbdare noi provocări intelectuale, în timp ce alții devalorizează și se decuplează de la activitățile academice? În cuprinsul acestei secțiuni ne propunem să realizăm o analiză a abordărilor pe care literatura de specialitate le propune cu privire la conceptul de performanță academică și la determinanții acesteia.

Performanța academică a elevilor din învățământul preuniversitar a fost subiectul principal al cercetărilor intensive din ultimii 30 de ani. Au fost elaborate serii de predictorii ai performanței în

ceea ce privește asigurarea calității activităților de învățare. Unele cercetări, cum sunt cele ale lui McKenzie și ale lui Schweitzer (McKenzie & Schweitzer, 2001) au grupat acești factori în categorii academice, psihosociale, cognitive și demografice. În ceea ce privește factorii academici, realizările academice anterioare reprezintă un predictor cheie al realizărilor elevilor în continuare la niveluri înalte de studiu. O serie de studii au arătat faptul că acest predictor joacă un rol dominant în prezicerea rezultatelor învățării elevilor (McKenzie & Schweitzer, 2001). Abilitățile și obiceiurile de învățare au fost publicate pentru a influența performanța academică (Khan et al., 2020). Strategiile și abordările de învățare au fost, de asemenea, bine documentate în ceea ce privește performanța academică. De exemplu, Watkins și Hattie (Watkins & Hattie, 1981) au utilizat chestionarul privind procesul de studiu (Zhang, 2000), în timp ce Sadler-Smith (Sadler-Smith, 1996) și Duff, Boyle, Dunleavy și Ferguson (Duff et al., 2004) au folosit o abordare revizuită pentru studiul învățării academice (en. The Revised Approaches to Studying Inventory– RASI) pentru a studia relațiile de mai sus.

Strategiile de învățare pot fi clasificate în strategii de învățare specifice subiectului și strategii generale de învățare. Strategiile generale de învățare includ: strategii metacognitive, cum sunt planificarea, monitorizarea și evaluarea propriei cogniții; strategii cognitive, cum ar fi integrarea de noi materiale cu cunoștințe prealabile și strategii de gestionare a resurselor, cum ar fi rezistența la efort, învățarea reciprocă și căutarea ajutorului (Pokay & Blumenfeld, 1990). În comparație cu strategiile specifice subiectului, o atenție sporită s-a acordat strategiilor generale de învățare, în special strategiilor de gestionare a resurselor, care au demonstrat grade variate de corelare cu rezultatele academice sau cu performanța în învățare.

De exemplu, Pintrich (Blumenfeld et al., 1986) a considerat că efortul este singurul predictor direct al rezultatelor academice, prin raportare la strategiile generale enunțate mai sus. Cu toate acestea, dovezi opuse au fost, de asemenea, prezentate în literatura de specialitate, cum ar fi studiul Plant et al. (Bouffard et al., 2005), care a arătat o relație inversă între timpul total de studiu și media notelor obținute. În ceea ce privește dimensiunea psihosocială, integrarea socială în sistemul universitar, situația financiară, motivația, sprijinul social și emoțional, respectiv sănătatea psihologică, au fost identificați ca factori ce afectează într-o anumită măsură succesul elevilor în universități (Pascarella et al., 1978); (Pokay & Blumenfeld, 1990); (Gerdes & Mallinckrodt, 1994). Analizând variabilele prezentate anterior, motivația este cel mai utilizată variabilă explicativă pentru performanța academică. Complementar, au constatat că eforturile și măsura în care elevii abordează cu seriozitate învățarea corelează cu rezultatele obținute. În schimb, anxietatea a fost găsită drept factor negativ ce influențează performanța academică a elevilor (Hartnett et al., 2004). Studiile de evaluare cognitivă se încadrează în două fluxuri: autoeficacitate și stilul de atribuire. Autoeficacitatea este definită ca fiind suma convingerilor de sine ale elevilor cu privire la capacitățile lor de a iniția și îndeplini cu succes sarcini specificate pe anumite niveluri (Pajares, 1996). Niveluri ridicate ale autoeficacității sunt, în general, asociate cu rezultate academice optime. Pe de altă parte, stilul de atribuire al unei persoane se referă la "tendința generală a unei persoane de a genera explicații cauzale similare între evenimente" (Yee et al., 2003, p. 359).

S-a constatat că stilul de atribuire pesimist are un efect negativ asupra succesului universitar (Peterson & Barrett, 1987). În mod similar, stilul neajutorat atribuit poate duce la performanțe mai slabe (Peterson & Barrett, 1987). Unele studii recente au împreunat ambele categorii de evaluare cognitivă pentru a explora realizările elevilor și au găsit asocieri între nivelurile scăzute de autoeficacitate și stilul neputincios (Cassady, 2004). Relațiile dintre caracteristicile demografice ale elevilor (cum ar fi sexul și vârsta) și realizările lor academice par a fi inconsecvente în diferite studii empirice. De exemplu, deși majoritatea acestor studii au sugerat un avantaj masculin în

performanța elevilor la unele discipline, cum ar fi economia (de exemplu, Anderson et al. (Anderson et al., 1994)), unele studii nu au găsit niciun efect semnificativ asupra genului, iar altele chiar au găsit un avantaj feminin la același subiect (de exemplu, Williams et al. (Williams et al., 1992))

În ceea ce privește efectul vârstei, au apărut și constatări contradictorii. De exemplu, Clark și Ramsay (1990) au observat o relație negativă între vârstă și performanța academică, în timp ce a descoperit că elevii maturi au șanse mai mari să aibă performanțe mai bune. Dovezile pot fi văzute în cercetarea lui Duff et al. (Duff et al., 2004), care a investigat relația dintre personalități, abordarea învățării și performanța academică.

Influența factorilor academici și socio-motivaționali asupra performanței academice

Teoreticienii motivației atribuie adesea astfel de niveluri divergente de implicare asupra diferențelor de convingeri legate de competență (Bandura, 1986; Eccles et al., 1997a), valori asociate cu succesul (Eccles et al., 1997a) și orientarea obiectivului realizării (Ames, 1992a; Nichols, 1979). Dovezi recente sugerează, de asemenea, că motivația socială a elevilor și relațiile lor cu profesorii și colegii lor influențează puternic performanța lor academică și adaptarea generală la școală (B. Weiner, 1996). În special, practicile de instruire ale profesorilor, precum și calitatea interacțiunilor lor interpersonale cu elevii par să contribuie în mod critic la motivația și performanța acestora. Persistența, alegerea și performanța reală sunt indicatori comportamentali importanți ai motivației elevilor (a se vedea (Wigfield et al., 2015) (Steinkamp & Maehr, 1984)).

a) Motivația academică

Există multe teorii explicative ale motivației (a se vedea (Eccles et al., 1997a); (Schunk et al., 1987) pentru recenzii mai complete ale literaturii despre motivație). Ne concentrăm pe construcții care au fost primare în mai multe teorii actuale ale motivației: convingeri legate de competență, convingeri de control, valori subiective ale sarcinilor și orientări ale obiectivelor de realizare.

b) Convingerile legate de competențele deținute

Un set de construcții se referă la sentimentul elevilor de a putea îndeplini diferite sarcini sau activități. Construcțiile primare includ convingerile copiilor, capacitatea, așteptările pentru succes, și eficacitatea de sine. Convingerile abilităților sunt evaluările de competență în diferite domenii. Cercetătorii au documentat convingerile abilităților elevilor și anticipează pozitiv performanțele lor în diferite domenii (de exemplu, (Meece et al., 1990); (D. Stipek & Iver, 1989)). Așteptările pentru succes se referă la sentimentul elevilor de a efectua cât mai bine o sarcină viitoare, în loc de credința lor generală, de cât de buni sunt la sarcină (D. J. Stipek & Tannatt, 1984) .

Bandura (Bandura, 2010) a distins așteptările de eficacitate față de convingerile de competență în primul rând în ceea ce privește nivelul de specificitate. El a susținut convingerile privind eficacitatea anumitor sarcini, fiind predictorii mai buni ai comportamentului elevilor decât convingerile lor de competență mai generală (Bandura, 2006).

c) Valorile subiective ale activităților pentru elevi

Valorile subiective ale activităților pentru elevi se referă la scopurile sau stimulentele lor pentru desfășurarea diferitelor activități (Eccles et al., 1997b); (Wigfield & Eccles, 1992). Scopurile elevilor pentru efectuarea unei activități sunt esențiale pentru deciziile lor cu privire la modul în care desfășoară cu aviditate acea activitate. Chiar dacă indivizii cred că sunt competenți și eficace pentru a îndeplini o sarcină și cred că pot controla rezultatele, ele nu pot efectua sarcina sau activitatea în cazul în care nu au nici un motiv sau stimulent pentru a face acest lucru.

d) Orientarea către obiectivul de realizat

Orientarea către obiectivul de realizat se referă, de asemenea, la scopurile pe care elevii le au pentru realizarea activităților în diferite domenii. Performanța sau ego-ul obiectivului se referă la dorința de a-și demonstra capacitatea, și de a-și depăși limitele. Aceste orientări ale obiectivelor au consecințe importante pentru motivație. Când elevii se concentrează pe depășirea lor, este mai probabil să aleagă să facă sarcini și activități pe care știu că le pot face. În schimb, elevii care se concentrează pe propria dezvoltare aleg sarcini provocatoare și sunt mai preocupați de propriul progres decât de a-i depăși pe alții. Cercetătorii care studiază orientările spre realizarea obiectivelor susțin în continuare că elevii care au cu aceste orientări vor avea mai multe șanse să mențină motivația pozitivă în școală (a se vedea (Ames, 1992b)). Obiectivele bazate pe dezvoltarea academică se referă la utilizarea unor strategii de prelucrare mai profunde și a strategiilor metacognitive, de autoreglaj, cum ar fi planificarea, monitorizarea înțelegerii evaluarea sarcinilor de lucru (Pintrich & de Groot, 1990).

e) Intersecții între obiectivele sociale și cele academice

Care este semnificația motivațională a urmăririi obiectivelor sociale pentru înțelegerea rezultatelor academice? O posibilitate este reprezentată de numărul și tipurile de obiective sociale și academice pe care elevii aleg să le urmărească și modul în care își coordonează eforturile pentru a le atinge. Acestea pot avea un efect profund asupra motivației lor generale de realizare academică. În sprijinul acestei noțiuni vin cercetări ale performanței academice și seturilor de obiective sociale și academice pe care elevii încearcă să le atingă în școală. Lipsa de dorință de a încerca să se conformeze standardelor sociale și normative ale clasei a caracterizat în mod unic elevii cu cel mai slab rezultat/performanță. Elevii cu performanțe slabe au raportat că au urmărit frecvent alte tipuri de obiective sociale, cum ar fi să se distreze, să lege și să păstreze prietenii.

f) Influențe de socializare asupra motivației elevilor

Un corp de cercetări în continuă dezvoltare a documentat modalitățile prin care experiențele de socializare și întâlnirile sociale din școală sunt legate de motivația elevilor. În ceea ce privește rezultatele academice, percepțiile elevilor asupra autoeficacității și competenței academice par să se bazeze parțial pe ceea ce învață, urmărind și interacționând cu profesorii și colegii (Butler, 1993) (Schunk et al., 1987). Reacțiile profesorilor la succesul și eșecul elevilor, precum și alte forme de feedback de performanță, au fost legate de orientările elevilor, obiectivele academice, percepțiile de eficacitate și efortul depus (Ames, 1984)(Skinner & Belmont, 1993). Comunicarea directă a

obiectivelor, valorilor și așteptărilor educaționale din partea adulților și a colegilor poate influența, de asemenea, obiectivele educaționale, valorile și așteptările elevilor (Wigfield & Eccles, 1992) (B. Weiner, 1996) (Weinstein, 1989). Cercetătorii s-au concentrat și asupra modului în care diferite contexte de învățare și tipuri de instruire influențează motivația elevilor.

g) Practica de instruire și motivația elevilor

Unii cercetători au studiat modul în care diferitele practici didactice și caracteristicile organizaționale ale clasei, influențează motivația elevilor. Rosenholtz și Simpson (Rosenholtz & Simpson, 1984) au sugerat un grup de practici didactice (de exemplu, instrucțiuni individualizate față de întregul grup, practici de grupare a abilităților și feedback) care ar trebui să afecteze motivația, deoarece fac diferențe de abilități în sălile de clasă. De exemplu, modul în care profesorii raportează și recunosc performanța va afecta gradul în care informațiile legate de abilități sunt accesibile, comparabile și evidente (Rosenholtz & Rosenholtz, 1981). Metodele publice de înregistrare a progresului, cum ar fi afișele de perete care detaliază cantitatea sau nivelul de lucru finalizat oferă informații ușor accesibile. În plus, profesorii care contrastează frecvent performanțele elevilor, acordă privilegii copiilor „deștepți” sau acordă premii pentru „cea mai bună” performanță pot crește importanța abilității ca factor în viața clasei și sporesc efectul negativ asociat cu eșecul (vezi (Ames, 1992b)).

h) Relațiile interumane și motivația elevilor

În plus față de caracteristicile de instruire și climatul clasei, relațiile interumane reprezintă, de asemenea, contexte care pot duce la implicarea sau înstrăinarea față de activitățile la clasă (vezi (B. Weiner, 1996)). În special, relațiile interpersonale cu profesorii ar putea promova succesul academic și adaptarea școlară, deoarece acestea contribuie la dezvoltarea proceselor motivaționale sociale și la exprimarea lor în clasă. Cum pot contribui relațiile sociale la motivația și implicarea elevilor? Lucrări teoretice recente (de exemplu, (Ford, 1992)) sugerează că un sentiment de relaționare socială contribuie la adoptarea scopurilor promovate de grupuri sau instituții sociale, în timp ce lipsa de relaționare sau dezamăgire poate duce la o respingere a unor astfel de obiective. Cu alte cuvinte, elevii care urmăresc obiective sociale care promovează coeziunea grupului și interacțiunile interpersonale pozitive (cum ar fi prosocial și responsabil), vor fi cel mai probabil acei elevi care se simt, de asemenea, ca și cum ar fi o parte integrantă a grupului social.

Autoeficacitatea ca predictor al succesului academic

Literatura de specialitate identifică autoeficacitatea ca fiind o variabilă care influențează motivația pentru învățare a elevilor, precum și rezultatele învățării acestora (Caprara et al., 2006).

Conceptul de autoeficacitate face referire la percepțiile și/sau credințele pe care un subiect le are cu privire la capacitățile individuale de a desfășura eficace o activitate sau o succesiune de activități (Bandura, 2010) (Klassen & Chiu, 2010). Klassen & Chiu identifică un corpus semnificativ de cercetări care susțin rolul autoeficacității în atingerea unui nivel optim al succesului personal și profesional în variate domenii, prin care se numără educația, sănătatea, sportul sau chiar afacerile. Bandura (Bandura, 2010) însuși, în articolul dedicat conceptualizării autoeficacității, susține această ipoteză.

În câmpul cercetărilor educaționale, concepțiile elevilor cu privire la autoeficacitate joacă un rol important în relația cu rezultatele învățării și conduita școlară, ca factor integrator. Din

perspectiva profesorilor, cercetările indică influențe ale autoeficacității asupra motivației pentru învățare a elevilor și asupra calității învățării acestora, în general.

Analiza câmpului definițional dedicat conceptului de autoeficacitate indică prezența unor zone de convergență între opiniile exprimate de cercetători și teoreticieni. Astfel, definițiile operaționale ar putea să reflecte concepțiile subiecților cu privire la propriile capacități și ar putea fi traduse cu ajutorul verbului modal „a putea” (ceea ce pot face, mai degrabă decât ceea ce voi face), afirmă Klassen & Chiu (Klassen & Chiu, 2010, p. 741). Bandura (Bandura, 2006, p. 308) explică faptul că „a putea” exprimă o judecată a competenței, o expresie valorică a acesteia din perspectiva individului însuși. Mai mult, plasarea într-un context specific a competențelor desemnează o particularitate suplimentară necesară în procesul de operaționalizare a autoeficacității.

Bandura propune un model cvadristructural al autoeficacității, în care identifică următorii piloni: *experiența activă*, *experiența secundară*, *persuasiune verbală* și *interpretarea afectivă a stărilor psihologice*. Autoeficacitatea subiectului operează ca un factor motivant intrapersonal care sintetizează aspectele esențiale ale ființei umane ca agent acțional: efort și persistență pentru atingerea obiectivelor individuale sau profesionale. Pentru profesori, autoeficacitatea poate contribui la creșterea persistenței de a lucra cu personalitățile accentuate, precum și la potențarea entuziasmului, respectiv a implicării în activitatea didactică.

Klassen & Durken (Klassen & Durksen, 2014) afirmă că studiile care au focalizat această problemă de cercetare au formulat concluzii variate, nu neapărat convergente. Unele cercetări susțin existența unor variații modeste odată cu evoluția în carieră (Brouwers & Tomic, 2000), în timp ce altele au identificat ritmuri inegale de evoluție, care descriu o perioadă cu acumulări intense în etapa de debut al carierei (mai ales în timpul formării inițiale și continue). Klassen și Durkesen (Klassen & Durksen, 2014) descriu un studiu în care au testat rolul practicii pedagogice asupra autoeficacității și stresului profesional. Cercetarea a avut la bază un design mixt. Concluziile formulate susțin natura dinamică a autoeficacității, aceasta fiind responsivă la influența anumitor variabile exogene. Adăugăm aici și opinia exprimată de Klassen și Tze (Klassen & Tze, 2014), conform căreia nicio variabilă nu poate avea un efect invariabil asupra autoeficacității, fiind influențată de factori contextuali, de validitatea instrumentelor de cercetare și de fidelitatea autoevaluărilor realizate de subiecți. Cercetarea menționată este convergentă cu mențiunile lui Bandura (Bandura, 1997) care identifică o relație de asociere puternică între succesul profesional înregistrat în stadiile incipiente ale carierei și nivelul de autoeficacitate, ipoteza fiind aceea că succesul contribuie la creșterea pozitivă a nivelului de autoeficacitate.

Creativitatea în contextul procesului de învățământ: componentele creativității, etape ale procesului creativ, metode de stimulare a creativității

Delimitări conceptuale

Nevoia pregnantă de formare elevilor ca persoane autonome și creative este generată de misiunea școlii de a pregăti elevii de astăzi pentru roluri profesionale din viitor. Dinamica pieței muncii și tendința de virtualizare a organizațiilor și echipelor de lucru se reflectă în preocuparea angajatorilor pentru atragerea unor persoane creative, flexibile, capabile să lucreze atât individual, cât și echipă, folosind tehnologia informației și a comunicațiilor. După cum aprecia Robinson, situația de astăzi este total diferită de ceea ce era de așteptat să se întâmple înainte de 1950, când cineva care ieșea din școală cu rezultate academice bune se putea angaja relativ ușor și putea să lucreze pentru aceeași companie toată viața.

Ce este creativitatea?

A fi creativ înseamnă a crea ceva nou, original și adecvat realității. În încercarea de a surprinde complexitatea fenomenului creației, fiecare autor pune accent pe diferite dimensiuni.

- Creativitatea implică „producerea de idei noi și utile în orice domeniu al activității umane, de la științe la arte, în educație, în afaceri sau în viața cotidiană”. (Amabile, 1996)
- „Creativitatea presupune o dispoziție generală a personalității spre nou, o anumită organizare (stilistică) a proceselor psihice în sistem de personalitate.” (Popescu-Neveanu, 1987, apud Roco, 2001, p. 17)
- „Creativitatea este aptitudinea sau capacitatea de a crea ceva nou și de valoare.” (Roșca, 1981, apud Roco, 2001, p. 17)

Din perspectivă procesuală, creativitatea implică parcurgerea următoarelor etape (Wallas, 1970):

- Prepararea (stadiul pregătitor) - sensibilizarea la o problemă încă vag definită și alegerea direcției generale de acțiune; procurarea surselor de informare și a bazei materiale pentru studiul intensiv al acestora și experimentarea metodologiei de cercetare; conturarea unor soluții parțiale;
- Incubația – perioada în care persoana antrenată în procesul creației abandonează sau trece pe un plan secund problema, în urma eșecurilor și a oboselii;
- Iluminarea (insight-ul) - revelația bruscă și surprinzătoare a soluției;
- Verificarea - etapă cu caracter de rutină ce constă în experimentarea, testarea și validarea soluțiilor.

Pentru a delimita activitatea creatoare de cea reproductivă, psihologii au evidențiat o serie de caracteristici ale produselor activității creatoare:

- Noutatea se referă la distanța în timp a ideilor/ soluțiilor; produsul creator poate fi nou pentru individ sau pentru societate.
- Originalitatea se apreciază după caracterul inedit al ideilor/ soluțiilor.

- Eficiența se referă la caracterul economic al performanței, la rezultatele care se pot obține prin valorificarea produselor activității creatoare.
- Utilitatea - produsele activității creatoare trebuie să fie folositoare, să contribuie la bunul mers al activității.

În opinia Mihaelei Roco (2011), definitorii pentru performanța creatoare sunt noutatea și originalitatea. Barron (1963), Oppezzo și Schwartz (2014) consideră că produsul creator trebuie să fie, în același timp, adecvat contextului, realității.

Factori și blocaje ale creativității

Teresa Amabile (1983) evidențiază faptul că aptitudinea creativă este rezultatul întrepătrunderii următorilor factori: **expertiză, deprinderi de gândire creativă, motivație.**

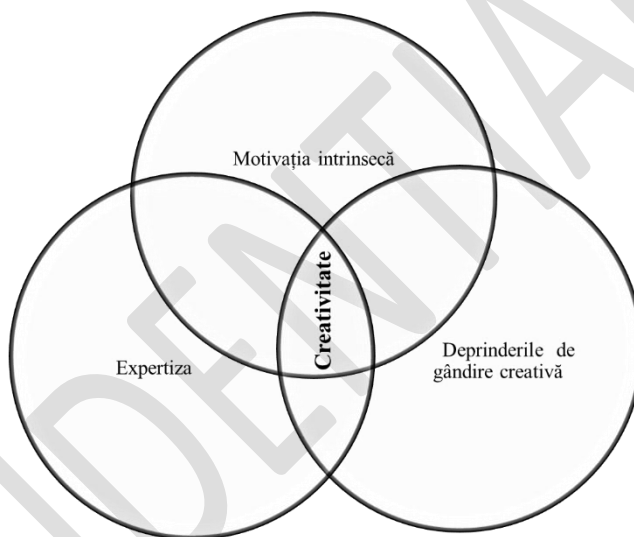


Figura 20: Modelul structural al creativității

- Expertiza vizează gradul de specializare într-un domeniu și include: cunoștințele de specialitate, abilitățile tehnice, talentul special în domeniul respectiv.
- Deprinderile de gândire creativă implică înțelegerea cu ușurință a complexității problemelor și abilitatea de a depăși clișeele și rutina mentală în timpul rezolvării lor. Ele determină modul în care oamenii abordează problemele.
- Motivația intrinsecă este considerată de autoare chiar mai importantă decât ceilalți factori. „Pasiunea și interesul – dorința internă a individului de a face ceva – reprezintă motivația intrinsecă” (Amabile, 1983, apud Wagner 2014, p. 54).

Modelul privind dezvoltarea capacităților tinerilor pentru a deveni inovatori (Wagner, 2015) accentuează importanța promovării unei **culturi a inovației în clasă, în școală**. Valorile, credințele sau comportamentele asociate sunt: muncă în echipă, rezolvare de probleme interdisciplinare, stimulente intrinseci, explorare, joacă și conferire de putere. După Wagner, acestea influențează profund modul în care elevii dobândesc expertiză, își dezvoltă deprinderile de gândire creativă și

motivația.

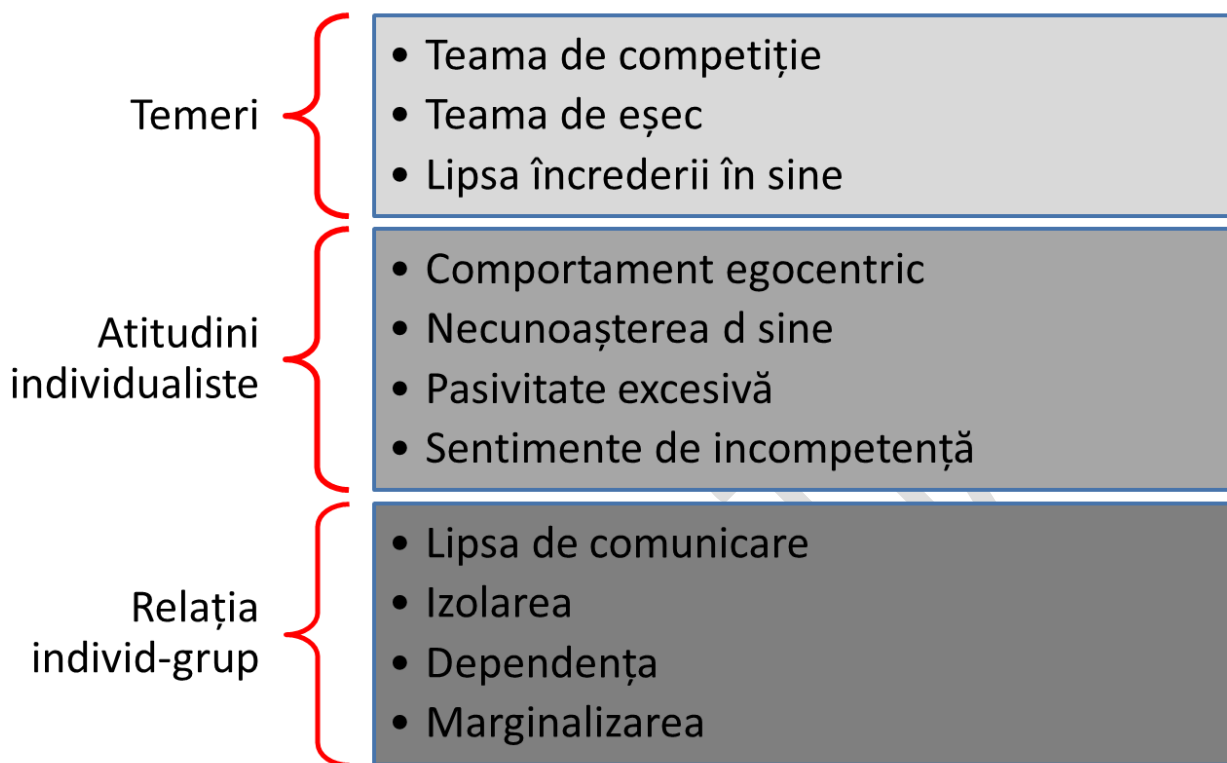


Figura 21. Bariere ale creativității

Gândirea divergentă

Teoria factorială a creativității, elaborată de Guilford (1954), consideră **gândirea divergentă** esențială pentru procesul creativ. Cele mai importante caracteristici ale gândirii divergente sunt: flexibilitatea gândirii, originalitatea și fluența, capacitatea combinatorie.

- Fluența sau fluiditatea gândirii se referă la „debitul de idei”.
- Flexibilitatea gândirii reprezintă acea capacitate de a trece cu ușurință de la un domeniu de reflecție sau acțiune la altul conex sau aleator; capacitatea de investigare în direcții multiple.
- Originalitatea reprezintă capacitatea de a oferi soluții neobișnuite, remarcabile prin noutate și simplitate, cu impact pentru progres.
- Bisocierea sau capacitatea combinatorie constă în aptitudinea de a combina două sau mai multe idei, lucruri, fenomene aleatorii, îndepărtate.

În timp ce gândirea divergentă este implicată în producerea ideilor/ soluțiilor, **gândirea convergentă** permite alegerea celei mai bune idei/ soluții, pe baza raționamentului analitic.

Inteligențele multiple

În *Teoria inteligențelor multiple* Gardner (1983) a extins conceptul de *intelență* la abilități muzicale, interpersonale, kinestezice și de manipulare a imaginilor mentale. Autorul a definit inteligența drept „capacitatea de rezolvare a problemelor sau de adaptare a produselor care sunt evaluate într-unul sau mai multe medii culturale” (Gardner, 1989, apud Iucu, 2001, p. 153). Fiecare elev are anumite tipuri de inteligență dominante (mai bine dezvoltate). Abilitățile/ preferințele pentru învățare ale elevilor, în funcție de tipurile de inteligență dominante, sunt evidențiate în tabelul de mai jos.

Tabelul 3: Preferințele pentru învățare în funcție de tipul de inteligență dominant

Tipuri de inteligență	Abilități/ preferințe pentru învățare
Inteligența verbală/ lingvistică	Elevii se exprimă cu ușurință. Sunt atenți la folosirea limbajului și sensibili la sensurile cuvintelor. Preferă să învețe prin intermediul povestirilor.
Inteligența logico-matematică	Elevii au capacitatea de a realiza operații matematice, de a analiza logic problemele, de a face deducții, de a opera cu modele, categorii, relații. Sunt interesați de cercetarea mărimii, a rapoartelor, a schimbărilor cantitative.
Inteligența existențială	Elevii sunt înclinați spre filosofie, au capacitatea de a reflecta asupra valorilor universale și caută răspunsuri la întrebările fundamentale.
Inteligența vizuală/ spațială	Elevii învață mai bine folosind grafice, imagini, scheme, hărți.
Inteligența muzicală	Implică sensibilitate la sunete, ritm, tonuri. Elevii au abilitatea de a recunoaște/ reproduce/ crea muzică.
Inteligența corporală/ kinestezică	Elevii au o bună coordonare motrică și sensibilitate tactilă. Învață mai ușor prin jocuri de rol, prin manipularea obiectelor, prin realizarea unor experimente.
Inteligența interpersonală	Elevii învață mai bine într-un grup de lucru, prin interacțiunea cu colegii, decât singuri.
Inteligența intrapersonală	Elevii au abilitatea de a-și înțelege propriile trăiri și motivații. Sunt capabili să se automotiveze. Le place să învețe singuri.

Toate tipurile de inteligență sunt importante pentru că realizarea unei activități implică, de cele mai multe ori, abilități specifice mai multor tipuri de inteligență. Întrucât inteligența poate fi înțeleasă ca fiind „capacitatea sau potențialul de a învăța în diferite contexte” (Gardner, în Illeris et. al., 2014, p. 192), în procesul didactic se recomandă prezentarea noului conținut în moduri diferite, astfel încât să angajeze cât mai multe tipuri de inteligență. Acest lucru favorizează:

- ilustrarea particularităților subiectului prezentat;
- stimularea intereselor de cunoaștere ale elevilor;
- înțelegerea mai bună a materialului de învățat;
- creșterea încrederii elevului în propriul potențial;
- dezvoltarea la elevi a altor tipuri de inteligență, pe lângă cele dominante.

În lucrarea *Teorii contemporane ale învățării* (Illeris et al., 2014), H. Gardner prezintă diferite modalități de abordare a unui conținut din perspectiva inteligențelor specifice. Temele alese pentru exemplificare sunt: *Teoria evoluționistă* și *Holocaustul*. Pentru a stimula interesul elevilor în raport cu subiectul lecției și pentru a asigura angajamentul cognitiv necesar învățării, Gardner propune mai multe *căi de acces*, specifice diferitelor tipuri de inteligență ale elevilor.

Tabelul 4: Modalități de abordare a conținutului didactic din perspectiva inteligențelor multiple

Calea de acces	Descriere
Calea de acces narativă - Inteligența verbală/lingvistică	Evoluția poate fi prezentată în termenii călătoriilor lui Darwin (în contrast cu istoria originilor din Biblie) și ai „parcursului” unei anumite specii. Holocaustul poate fi introdus printr-o povestire despre o anumită persoană sau o cronică a evenimentelor din cadrul celui de-al treilea Reich de la an la an. (Gardner, în Illeris et al., 2014, p. 196)
Calea de acces cantitativă/numerică - Inteligența logico-matematică	Din perspectivă evoluționistă, putem analiza incidența diferitor indivizi sau specii în diferite nișe ecologice și modul în care aceste variabile se modifică în timp. În ceea ce privește Holocaustul, se poate analiza mișcarea indivizilor spre diverse lagăre, ratele de supraviețuire în fiecare, se pot face comparații între soarta evreilor și a altor grupuri de victime în diferite orașe și națiuni. (Gardner, în Illeris et al., 2014, p. 196)
Calea de acces fundamentală/existențială - Inteligența existențială	Evoluția se referă la întrebările Cine suntem? Și de unde venim? – și de aici pornește problema existenței. Holocaustul adresează întrebarea despre ce fel de ființe sunt oamenii și care sunt virtuțile și viciile de care sunt capabili. (Gardner, în Illeris et al., 2014, p. 196)
Calea de acces estetică - Inteligența vizuală/spațială	La Teoria evoluționistă poate fi prezentat <i>arborele</i> evoluției. Pot fi prezentate diferite opere din literatură, film, muzică, arte vizuale, despre Holocaust. (Gardner, în Illeris et al., 2014, p. 197)
Calea de acces practică - Inteligența corporală/chinestezică	Ocazia de a crește generații de musculițe de oțet (drosofile) oferă oportunitatea de a observa incidența și soarta mutațiilor genetice. Prezentările despre Holocaust pot oferi o introducere terifiantă în ceea ce înseamnă acest eveniment. Atunci când elevii primesc o „identitate” alternativă în momentul intrării la o expoziție dedicată Holocaustului, identificarea personală poate fi foarte puternică. În calitate de subiecți ai unui experiment psihologic care documentează predispoziția umană spre a asculta ordine, elevii pot trăi, de asemenea, o experiență dură. (Gardner, în Illeris et al., 2014, p. 197)
Calea de acces socială - Inteligențele personale	Un grup de elevi poate fi însărcinat cu rezolvarea unei probleme- de exemplu, ce se întâmplă cu diverse specii dintr-un anumit mediu în urma unei schimbări climatice dramatice; sau cum ar fi reacționat germanii dacă aliații ar fi aruncat în aer șinele de cale ferată care duceau spre lagărele de concentrare. Sau pot fi îndemnați, într-un joc de rol, să reprezinte diferite specii într-o ecologie schimbătoare ori diferiți participanți ai unei rebeliuni dintr-un ghetou care este sub asalt. (Gardner, în Illeris et al., 2014, p. 197)

Pentru conștientizarea de către elevi a propriului potențial și pentru stimularea dezvoltării inteligențelor multiple în lecție, Oprea (2009) le recomandă profesorilor:

- să realizeze activități didactice destinate familiarizării elevilor cu specificul fiecărui tip de inteligență;
- să analizeze împreună cu elevii modul în care sunt implicate diferite tipuri de inteligență în realizarea unor activități;
- să propună exerciții de reflecție asupra unei teme din perspective diferite – din perspectiva unui istoric, a unui matematician, a unui artist etc.;
- să implice elevul în stabilirea modalităților prin care acesta va face dovada atingerii obiectivelor pedagogice.



Aplicații

- Descrieți o activitate desfășurată de dvs., într-un context educativ formal, nonformal sau informal, și evidențiați modul în care au fost implicate inteligențele multiple.
- Alegeți o temă care se studiază în învățământul gimnazial și propuneți diferite căi de acces pentru prezentarea acesteia, după modelul oferit de Howard Gardner.

Analizând parcursul formativ al unor inovatori STEM (tineri cu specializări în știință, tehnologie, inginerie sau matematică) și al unor inovatori din domeniul social (formați în științe socio-umane), Wagner (2014) afirmă că ceea ce au în comun inovatorii STEM și inovatorii sociali sunt: jocul, pasiunea determinarea, sprijinul părinților pentru a-și urma pasiunile, influența profesorilor mai puțin tradiționali și a mentorilor.

Stimularea potențialului creativ al elevilor nu este posibilă fără identificarea factorilor frenatori ai creativității. În literatura de specialitate sunt prezentate diferite clasificări ale acestor factori, denumiți fie blocaje, fie bariere ale creativității.

Bariere ale creativității după modelul lui E. Limbos (1994):

A. Bariere legate de contextul socio- cultural

- *Conflictul de valori și lipsa cadrelor de referință*

Studiul realizat de Allik și Realo (2004), pe baza modelului celor șase dimensiuni psihoculturale elaborat de Hofstede și colaboratorii săi, prezintă România ca o țară cu o cultură colectivistă (scor 30, pe o scală de la 0- *colectivism* și 100 *individualism*), ce promovează valori precum *armonia, consensul, tradiția, conformismul*. Analizele statistice prezentate de Shulruf și colaboratorii săi (2011), arată că, pe anumite segmente de populație, în special la populația tânără – elevi/ elevi, există deja niveluri mari de *cultură individualistă* (David, 2015). După Hofstede și colaboratorii săi (2001), o cultură individualistă promovează *competiția, unicitatea, responsabilitatea, inovarea* și pune accent pe drepturile și realizările individuale. Ne confruntăm, astfel, cu valori contradictorii, spre exemplu accentul pus atât pe conformism (*ceea ce contează este să fii ca ceilalți*), cât și pe nonconformism (*ceea ce contează este să te diferențiezi, să te remarci*).

- *Diferențele culturale*

Cultura în care sunt crescuți și educați elevii își pune amprenta asupra concepției lor despre lume. În ultimii ani, progresul tehnologic a făcut, însă, posibilă circulația informației și familiarizarea elevilor cu diferite culturi.

- **Prejudecățile**

Prejudecățile pot fi adevărate piedici în calea creativității. Adoptarea unei atitudini nonconformiste în raport normele și prejudecățile specifice mediului socio-cultural în care trăim este favorabilă dezvoltării potențialului creativ individual.

B. Bariere determinate de temerile endemice

- **Teama de înfruntare**

În activitățile de predare-învățare, elevii sunt adesea puși în situația de a-și exprima opinia în fața colegilor sau de a lucra cu ceilalți pentru rezolvarea unor sarcini de învățare. Pentru că se tem de reacțiile colegilor, unii elevi pot fi retrași, închiși sau gata oricând să se apere. Se recomandă crearea unei atmosfere de încredere între profesor și elev și între elevi.

- **Teama de concurență, de competiție**

Competiția corectă, bazată pe valori autentice este stimulativă pentru creație, în sensul că poate susține un nivel ridicat de implicare a elevului în sarcinile de învățare. Scopul unei activități care promovează principiul competiției este acela de a încuraja elevul să-și valorifice potențialul creativ.

Potrivit cercetătorilor Hayward și Kimmelmeier (2007), România are un indice de competitivitate de 7,26 (pe o scală de la 1- *competiția este rea* la 10 – *competiția este bună*), mai mare decât al țărilor/ culturilor precum Germania, Franța, Italia, Marea Britanie. D. David (2015) atrage atenția asupra faptului că, fără cunoștințe și disciplină, competitivitatea nu duce la eficiență.

- **Teama de eșec**

Favorabilă creativității este deschiderea la schimbare (*openess to change*), una dintre valorile de bază general umane ale Modelului valorilor universale propus de Schwartz (1992). Majoritatea oamenilor manifestă, însă, o puternică rezistență la schimbare, nu sunt capabili să-și asume riscuri. Situațiile noi le provoacă teamă de necunoscut, teamă de consecințele pe care le-ar putea avea asupra lor aceste schimbări. Când trebuie să treacă printr-o schimbare, cei mai mulți oameni reacționează prin mobilizarea unei puternice apărări a identității. În procesul didactic, elevul poate adopta una dintre *formele de apărare a identității* cel mai des întâlnite - *ambivalența*. Spre exemplu, într-o anumită situație elevul este dispus și, în același timp, nu este dispus să se concentreze asupra sarcinii de învățare și caută un pretext pentru a se sustrage, fizic sau mental. Evitând să se angajeze în realizarea sarcinii, elevul poate considera că își protejează reputația câștigată prin succesul altor activități. Profesorul trebuie să identifice astfel de mecanisme de apărare și să încurajeze schimbarea atitudinii elevului, pentru ca, ulterior, să se concentreze asupra obiectivelor învățării (Illeris et al., 2014).

Teama de eșec a elevului poate fi determinată de eșecurile școlare anterioare sau de un context de învățare prea dur, prea exigent sau prea punitiv (Au, Watkins, Hattie & Alexander, 2009, apud Hattie, 2014). Oprea (2009) evidențiază faptul că, din păcate, de cele mai multe ori perspectiva din care este apreciată intervenția elevului în lecție este cea a greșelii, iar greșeala este stigmatizată. Gardner (2014) le recomandă profesorilor să încurajeze sau cel puțin să tolereze greșelile

productive ale elevilor. Sibert (2001) propune chiar *lauda greșelii*, pentru a sprijini învățarea prin încercare și eroare. Valoarea ei rezidă în stimularea dorinței de a fi inovativ, dezvoltarea capacității de a-ți asuma riscuri și a curiozității intelectuale.

- ***Lipsa încrederii în sine***

Elevii cărora le lipsește încrederea în abilitățile lor acordă puțină atenție succesului obținut sau pe care l-ar putea obține, însă își privesc eșecul ca pe o confirmare a incapacității lor. Eșecul este descurajant pentru acești elevi –*Știam că nu voi reuși*. De aceea, preferă să se angajeze doar în sarcinile de lucru ușoare sau refuză să depună efort în sarcinile dificile, pentru a justifica eșecul. Pentru a ajuta elevii să dobândească încredere în propriile abilități, se poate acționa prin crearea unor situații de succes, propunând spre rezolvare sarcini de lucru stimulative, adaptate nivelului de pregătire a elevului.

C. Bariere asociate atitudinilor individualiste

- ***Comportamentul egocentric***

Individul este centrat pe sine însuși, cu o receptivitate scăzută față de nevoile și interesele celorlalți, față de ceea ce se petrece în jurul lui.

- ***Necunoașterea de sine***

Necunoașterea de sine implică o viziune deformată cu privire la propria persoană. Prin exerciții și jocuri didactice profesorul poate ajuta elevul să înțeleagă cine este, cum este, cum crede că este, cum vrea să fie, cum îl văd ceilalți, cum ar vrea să îl vadă ceilalți etc.

- ***Sentimentele de incompetență sau ineficiență***

Sentimentele de incompetență sau ineficiență pot fi determinate de greșeli ale părinților/ profesorilor: comparația între copii, în care doar unul este apreciat; manifestarea atitudinii de superioritate a profesorilor/ părinților, ca experiență și volum de cunoștințe; accentul pus pe rezultatele învățării, fără a aprecia în mod corespunzător progresul individual, efortul depus de elev, perseverența.

- ***Lipsa de obiectivitate sau realism***

Perceperea corectă a realității este o condiție pentru elaborarea unor soluții/ idei adecvate contextului. Lipsa de obiectivitate sau realism poate lua forma interpretării personale de către elevi a unor evenimente/ situații, prin prisma propriilor cunoștințe, convingeri, trăiri.

- ***Pasivitatea excesivă***

Procesul creativ implică angajarea totală a subiectului, până la uitarea de sine. Interesul și implicarea elevului în sarcina didactică pot fi stimulate prin: participarea elevului la proiectarea și organizarea activității; explicarea scopului activității; valorificarea experienței personale a elevului în lecție; încurajarea exprimării punctelor de vedere personale.

D. Bariere cu privire la relația individ-grup

- ***Lipsa de comunicare***

În activitatea didactică, barierele de comunicare pot fi determinate de: lacune în sistemul de cunoștințe al elevului; utilizarea de către profesor a unor termeni de specialitate pe care elevii nu îi cunosc; diferențe mari de limbaj/ vocabular între membrii unui grup de lucru; abilități insuficiente de utilizare a tehnologiei pentru comunicare în mediul virtual și altele.

- ***Marginalizarea***

Nerespectarea de către individ a normelor impuse în societate conduce la marginalizare. Și comportamentul creativ este unul deviat de la normă, însă în sens constructiv, valoric (Roco, 2001).

- ***Lipsa de autenticitate***

Din cauza constrângerilor sociale sau culturale, cele mai multe persoane acționează cum se așteaptă ceilalți, nu cum simt sau își doresc în mod real.

- ***Izolarea***

Izolarea poate fi asociată unui comportament individualist sau poate fi determinată de respingerea persoanei de către grup. Când un elev este izolat, profesorul trebuie își îndrepte atenția asupra sa, pentru a vedea ce anume greșește astfel încât *să-și saboteze* relațiile de prietenie.

- ***Dependența***

Pentru a avea succes în rezolvarea sarcinilor de lucru, elevii pot dezvolta strategii de dependență față de indicațiile profesorilor. Făcând tot ce le spune profesorul, nu mai învață să-și regleze propria învățare. Astfel, învățarea poate să nu mai fie pentru ei o sursă de satisfacție.

Oprea (2009) completează lista factorilor inhibitori ai creativității cu factori care țin de elev (factori privind zestrea nativă, particularitățile de personalitate, puterea de angajare în sarcină, atitudinea față de muncă/ față de învățare ale elevului) și factori care țin de mediul școlar. Între aceștia din urmă, amintim: accentul pus de profesor pe memorarea și reproducerea cunoștințelor gata elaborate; descurajarea nonconformismului și exprimării opiniilor; menținerea de către profesor a unei atmosfere tensionate, în clasă, prin observații critice restrictive, prin crearea sentimentului nesiguranței permanente și a neîncrederii elevului în forțele proprii.

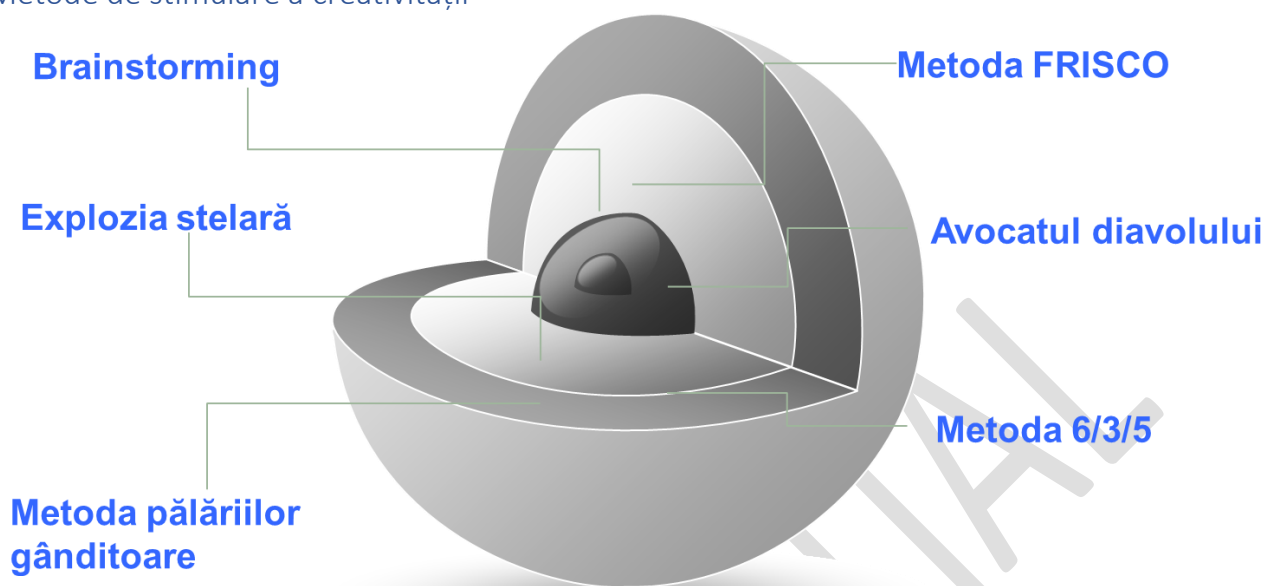


Figura 22. Exemple de metode de stimulare a creativității

Brainstorming

Brainstormingul, metoda asaltului de idei sau metoda evaluării amânate, este o metodă de stimulare a creativității în cadrul grupului, ce presupune emiterea unui număr cât mai mare de idei, soluții, la o problemă dată, în vederea identificării soluției/ soluțiilor optime. **Brainstormingul** este cea mai frecvent utilizată metodă de ideatie (generare de idei). Poate fi utilizat împreună cu **brainwriting**, **brainwalking** și **braindumping**. d-school (de la Stanford University) și IDEO sunt locurile în care puteți găsi resurse despre ce sunt și cum pot fi aplicate metodele de ideatie.

Brainstormingul, metodă propusă de Alex Osborn, este o modalitate excelentă de a genera o mulțime de idei pe care nu le-ați putea genera doar printr-o conversație. Intenția brainstormingului este de a stimula gândirea colectivă a grupului, prin angajarea participanților, ascultarea și generarea de idei noi, pornind de la ideile generate.

Specific aceste metode este faptul că implică două etape distincte, una de producere liberă a ideilor, alta de evaluare. În prima etapă, participanții sunt încurajați de moderator (profesor) să dea frâu liber imaginației și să comunice fiecare idee care le vine în minte, fără teama că ar putea spune ceva nepotrivit. Accentul cade pe cantitate. Se consideră că o idee formulată de un membru al grupului poate provoca asociații de idei și, astfel, emiterea de idei noi, neobișnuite, de către ceilalți membri ai grupului. În a doua etapă, participanții stabilesc împreună criteriile de analiză a soluțiilor propuse și evaluează ideile.

Pentru a putea organiza un brainstorming avem nevoie să respectăm mai multe principii.

1. Crearea unui mediu în care oamenii să se simtă în siguranță, să își poată manifesta creativitatea fără a se teme că vor fi judecați.
2. Stabilirea unei secvențe de ideatie (*brainstorm mode*), care să fie bine delimitată. În acest interval de timp, singurul obiectiv al grupului este să genereze cât mai multe idei. În acest timp, este interzisă analiza ideilor, aprecierea, evaluarea sau judecarea acestora. Durata

acestei secvențe depinde de dificultatea problemei, de experiența grupului și de motivația acestora.

3. Formularea problemei (en. problem statement sau point of view). Alex Osborn subliniază că sesiunile de brainstorming ar trebui să abordeze întotdeauna o întrebare specifică sau o Punct de vedere, deoarece sesiunile care abordează mai multe întrebări sunt inefficiente. Începeți cu o afirmație sau o întrebare bună.
4. Generăm idei. Facilitatorul/profesorul încurajează producerea de idei în relație cu problema, încurajând ideile neobișnuite, noi (en. wild ideas). „Este mai ușor să temperezi o idee neobișnuită, decât să revigorezi alta plată” (Alex Osborn)
5. Generați cât se poate de multe idei. Cantitatea generează calitate!
6. Construiți pe ideile deja enunțate. Principiul $1+1=3$ sugerează nu faptul că trebuie să reluăm deja ideile, că le putem contrazice, răsturna sau genera altele complet diferite.
7. Marcați vizual ideile exprimate, folosind culori, post-it-uri, Fiecare participant își poate scrie ideile și apoi le enunță oral sau profesorul/facilitatorul le poate nota.
8. Angajați-vă într-o conversație cu toți participanții, nu vă concentrați doar pe ideile unora.

Avantajele metodei:

- Posibilitatea de utilizare a metodei la diferite discipline școlare și teme;
- Stimulează participarea activă a elevilor în lecție;
- Dezvoltă creativitatea elevilor.

Limitele metodei:

- Eficiența metodei depinde de abilitățile cadrului didactic de a dirija discuțiile;
- Este o metodă cronofagă.

Explozia stelară

Explozia stelară este o metodă de dezvoltare a creativității similară brainstorming-ului. Pornind de la o problemă, participanții formulează cât mai multe întrebări, pe baza conexiunilor pe care le fac între diferite concepte.

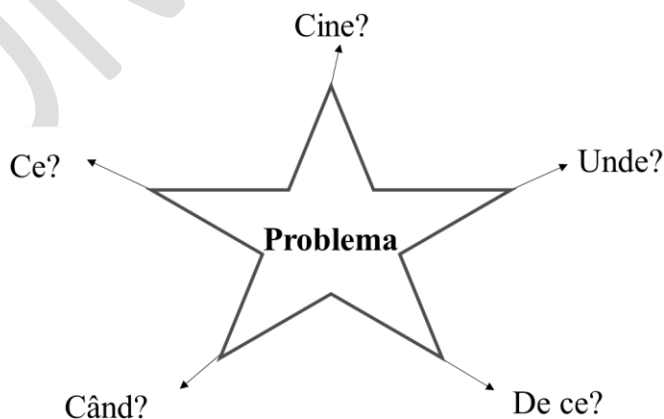


Figura 23: Reprezentarea ramificării întrebărilor în cadrul metodei explozia stelară (Oprea, 2009, p. 214)

Organizarea activității implică parcurgerea următorilor pași:

1. Formularea problemei și prezentarea ei de către profesor;
2. Organizarea colectivului în grupuri de lucru;
3. Munca în echipă pentru a genera cât mai multe întrebări în legătură cu problema dată;
4. Comunicarea rezultatelor activității colaborative;
5. Evidențierea celor mai interesante întrebări și aprecierea muncii în echipă, de către profesor.

Metoda pălăriilor gânditoare (Edward de Bono)

Această metodă presupune analiza unei teme, a unui caz, prin interpretarea de către participanți a rolurilor definite prin pălării metaforice, de diferite culori.

- *Pălăria albă – informează*

Stă sub semnul gândirii obiective. Este neutră. Se concentrează pe fapte. Oferă o privire obiectivă asupra informațiilor.

- *Pălăria roșie – exprimă emoțiile*

Se bazează pe emoții și intuiție. Prezintă o perspectivă emoțională asupra faptelor.

- *Pălăria galbenă – evidențiază beneficiile*

Exprimă optimismul. Oferă o perspectivă pozitivă asupra situației. Evidențiază rezultatele și beneficiile.

- *Pălăria verde – generează idei noi*

Describe rolul inovatorului. Exprimă idei noi, propune noi perspective de analiză a situației, identifică alternative de acțiune.

- *Pălăria albastră – clarifică*

Describe rolul organizatorului, al moderatorului activității. Exprimă controlul procesului de gândire. Asigură bunul mers al activității.

- *Pălăria neagră – identifică greșelile*

Exprimă judecată, prudență. Oferă o perspectivă pesimistă, negativă asupra situației.

În cadrul lecției, profesorul prezintă cazul ce va fi supus discuției și formează grupurile de lucru. Dacă elevii sunt familiarizați cu această metodă și au abilități de lucru în echipă, se constituie grupuri de câte șase persoane, în cadrul cărora elevii interpretează individual rolul unei pălării gânditoare. O altă modalitate de aplicare a metodei în activitatea didactică implică împărțirea colectivului în șase grupe. Fiecărui grup i se atribuie câte o pălărie gânditoare. Membrii grupului colaborează pentru asigurarea celei mai bune interpretări a cazului din perspectiva rolului deținut.

Sinectica

Termenul sinectică provine din grecescul *synecticos* (*syn* – „a aduce împreună”, *ecticos* – „elemente diverse”). Metoda propusă de W. J. Gordon (1961) vizează stimularea creativității participanților prin folosirea raționamentului bazat pe analogie. Mircescu (2004) evidențiază cele

două principii de bază ale metodei: „să faci ca un lucru ciudat să devină familiar; să faci ca obișnuitul să devină ciudat” (Mircescu, 2004, p. 435).

Etapele recomandate pentru utilizarea acestei metodei în activitatea didactică:

1. Pregătirea elevilor pentru activitate

Este necesară o bună cunoaștere de către elevi a disciplinei, a temelor asociate problemei ce va fi adusă în discuție. Eficiența metodei depinde și de abilitățile elevilor de lucru în echipă.

2. Constituirea grupurilor de lucru

Se recomandă ca grupurile sinectice să fie formate din 5- 8 persoane, cu diferite aptitudini și interese de cunoaștere.

3. Prezentarea de către profesor a problemei
4. Itinerariul sinectic
5. Elaborarea modelului de soluționare a problemei
6. Verificarea și aplicarea modelului.

Controversa creativă ca metodă didactică a fost propusă de Johnson și Johnson, plecând de la premisa că, „dacă cel care învață se simte liber să fie în dezacord cu o anumită problemă, acest lucru poate sprijini o învățare mai bună datorită discuției care urmează” (McKeachie & Sviniki, 2011, apud Pânișoară, 2013, p. 27).

Modelul propus de Johnson & Johnson presupune parcurgerea a șapte pași:

1. Propunerea de către profesor a problematicei; gruparea cursanților câte doi, în vederea studierii problematicei în literatura de specialitate;
2. Întâlnirea echipelor și prezentarea argumentelor „pro” și „contra”;
3. Inversarea rolurilor între echipe și susținerea, într-un mod cât mai convingător, a punctului de vedere opus;
4. Alcătuirea în scris a unui raport care să se bazeze pe compromis;
5. Rezolvarea unui test scris pe baza materialului discutat;
6. Prezentarea orală, de către fiecare echipă, a compromisului la care au ajuns.

Modelul elaborat de Watters implică parcurgerea următoarelor etape:

1. Prezentarea topicului controversat participanților;
2. Cercetarea literaturii de specialitate de către fiecare elev, individual, și întocmirea unui material care cuprinde argumentări ale celor două perspective propuse spre analiză; organizarea elevilor în microgrupuri, jumătate dintre acestea interpretând rolul pro, iar ceilalți rolul contra;
3. La cererea profesorului, grupul pro prezintă cele mai bune argumente pro și identifică modalitățile de a le susține, în timp ce grupul contra comentează argumentele aduse de grupul pro. Apoi, procesul se inversează. Se repetă procesul, grupurile pro și contra prezentându-și alternativ argumentele.
4. La cererea profesorului, grupurile abandonează rolul de avocat al unei poziții sau a alteia și încearcă să ajungă la un compromis. Soluțiile sunt notate pe tablă sau pe o foaie de flipchart.
5. Sesiunea controversei creative se încheie prin realizarea unei analize rezumative de către profesor sau de unul dintre elevi.

Avocatul diavolului

A te juca de-a avocatul diavolului presupune a adopta un punct de vedere opus sau a formula obiecții față de o anumită afirmație sau problemă. Nu este necesar ca persoana care joacă acest rol să creadă / să fie de acord cu ideea pe care o enunță. Este important ca Avocatul Diavolului să caute argumente pentru a genera discuții.

Următoarele strategii pot ajuta la dezvoltarea abilităților de a fi un bun Avocat al Diavolului.

Strategie	Exemplu
Adresează întrebări dure	Vorbitor: Ar trebui eliminat sportul din licee. Avocatul Diavolului: Cum poți fi sigur că această propunere va funcționa? Ce fel de exemple poți da pentru a argumenta această propunere? Se va aplica pentru toată lumea sau doar în anumite licee? Care sunt beneficiile pe care le propune soluția ta?
Gândește-te și analizează ceea ce spune vorbitorul și din perspectiva altor persoane.	Vorbitor: Noul plan de învățământ va propune Educația economică pentru a fi studiată la clasa a VIII-a. Avocatul Diavolului: Pentru introducerea acestei modificări au fost consultați și elevii? Dar asociațiile de părinți?
Gândește-te la scenarii paralele prin care poți contrazice afirmația vorbitorului.	Vorbitor: Manualul școlar propune informația selectată și organizată în acord cu nivelul de dezvoltare a elevilor. Avocatul Diavolului: Informația se poate găsi și în alte surse. Poate fi preluată și prelucrată. Știm profesori care nu fac apel la manual și au rezultate bune. sau: Sunt copii în țările sărace care nu au manuale și totuși profesorii fac și acolo educație.
Propune situații ipotetice pentru a clarifica situații	Avocatul Diavolului: Chiar crezi că pentru a predă ... îți va fi util manualul? Sunt cel puțin x cuvinte pe care nu le știu prea mulți adulți ... ca să nu mai vorbim de copii.
Utilizează metoda reducerii la absurd	Avocatul Diavolului: Presupunem prin absurd că de mâine vor exista manuale digitale pentru toate clasele. Este la fel de probabil ca toți profesorii și elevii să le utilizeze cum este ca toți românii să mănânce broccoli.
Identifică excepții!	
Identifică ipoteze ascunse!	Vorbitor: Homosexualitatea nu ar trebui acceptată pentru că este un fapt nenatural. A.D: Și contracepția este nenaturală și totuși nu s-a gândit nimeni să o interzică.
Caută dovezi care au fost ignorate de vorbitor și care pot contrazice ce spune acesta	Vorbitor: Manualele nu sunt doar o sursă de informații. Ele propun elevilor un mod de a vedea lumea înconjurătoare. A.D. In Pakistan, informațiile din unele manuale de istorie și geografie au fost modificate pentru a prezenta informații favorabile contextului geopolitic pakistanez.
Arată partea negativă a propunerii vorbitorului.	Vorbitor: Manualele digitale pot reprezenta o modalitate interactivă, amuzantă, atractivă de a prezenta informația.

	A.D. Copiii petrec din ce în ce mai mult timp online. Utilizarea dispozitivelor cu lumină albastră are efecte negative asupra vederii (sindromul ochiului uscat), asupra dezvoltării fizice și chiar asupra somnului. Nu ar fi mai bine să interacționăm cu colegii sau cu profesorul în loc de a vorbi cu personajele din manuale?!
--	--

Alte metode/ tehnici de stimulare a creativității, ce ar putea fi valorificate în activitatea didactică: metoda divizării, metoda Frisco, metoda cubului, matricea descoperirii, analiza morfologică, metoda mozaicului, tehnica 6.3.5, metoda Philips 6.6.



Aplicații

- Reflectați asupra posibilităților de utilizare a metodelor de stimulare a creativității în predarea unor teme din domeniul de specialitate.
- Evidențiați, cu ajutorul unui exemplu, utilizarea unei metode de stimulare a creativității într-o activitate didactică. Specificați tema, descrieți problema/ cazul și prezentați etapele care vor fi parcurse.

Teoria și metodologia curriculumului

Componente și tipuri curriculare

Înainte de a intra în problematica specifică acestui capitol, apreciem a fi necesare unele clarificări ale conceptelor pe care le vom utiliza.

Termenul „curriculum” este de origine latină și înseamnă, literal, cursă, alergare, fugă. Pentru plural se utilizează „curricula”.

- Din punct de vedere **etimologic**, termenul „curriculum” provine din limba latină (*curriculum* – singular și *curricula* – plural) și are semnificația de „**alergare**”, „**cursă**”.
- Pe lângă sensul propriu este consemnat și **sensul figurat** și anume acela de „**drum**”, „**traectorie**” în expresii precum: *curriculum – solis, lunae, vitae* – curs al soarelui, al lunii, al vieții.

Deși este de origine latină, termenul este folosit frecvent în literatura anglo-saxonă, dar l-am preluat și este din ce în ce mai folosit, în special după anii 1990, și în lucrările de pedagogie românească, ca și în documentele de politică educațională. Termenul este asociat cu reforma învățământului și educației. Preluarea lui este determinată atât de considerente epistemologice, datorită extinderii ariei sale semantice, vehiculării sale în mai multe sensuri (care constituie însă și un izvor de confuzii și neînțelegerii), cât și de considerente pragmatice. Termenul este folosit și în expresiile *curriculum solis* (mersul circular al soarelui pe boltă), *curriculum lunae* (mersul lunii), *curriculum vitae* (mersul vieții de la naștere, cursul – curgerea vieții).

Consacrarea termenului este realizată de pedagogul și filozoful american John Dewey, prin studiul intitulat „Copilul și curriculumul” (1902). În acest studiu curriculumul reprezintă conținutul procesului de învățământ asociat cu experiențele de învățare.

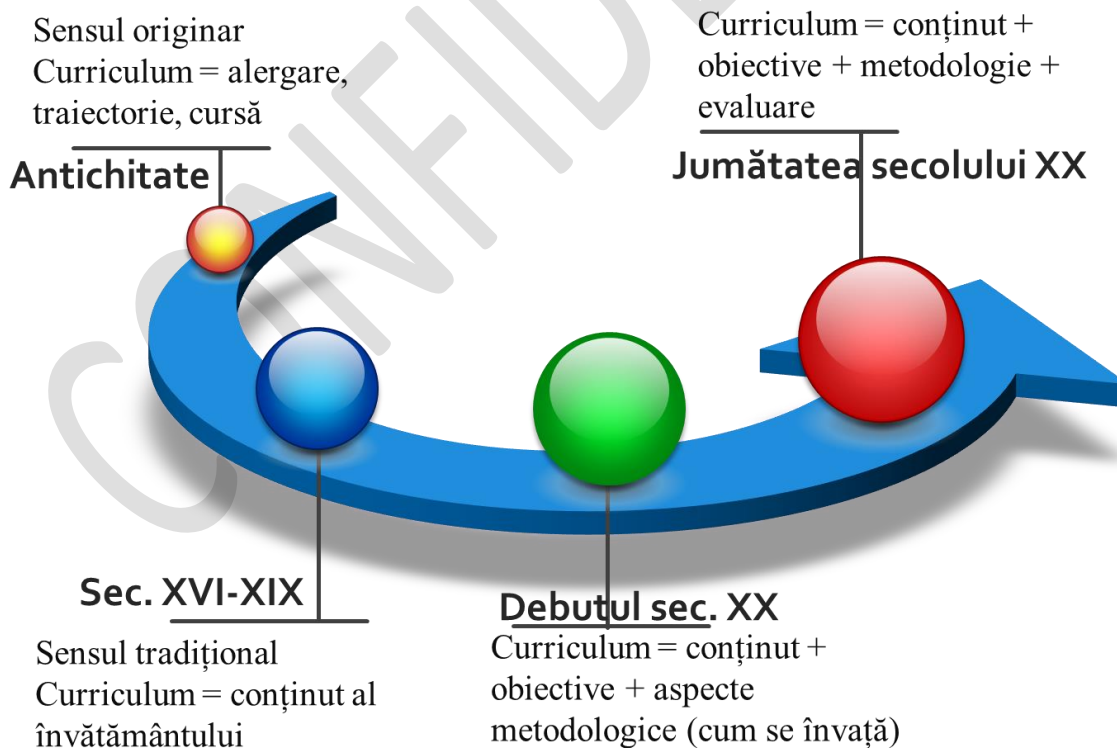


Figura 24. Evoluția conceptului de curriculum

Alte accepțiuni ale termenului de curriculum:

- curs obligatoriu de studiu sau de instruire, susținut într-o școală, universitate;
- cunoștințe preorganizate pentru a fi însușite + cărora li se asigură organizarea asimilării sau a experienței de învățare;
- ansamblu de acțiuni planificate pentru provocarea instruirii, cuprinzând:
 - definirea obiectivelor – de ce se învață ?
 - conținuturile – ce și cât se învață?
 - metode, strategii (evaluare) – cum ?
 - materiale și manuale – din ce ?
- parcurs pentru / de viață al educabililor în cadrul instituțiilor școlare;
- definește experiențele elevilor / elevilor în pregătirea pentru viață, pentru inserția socială;
- totalitatea experiențelor de învățare de care beneficiază un individ, în contexte școlare, extrașcolare, informale, în familie și în comunitate;
- întreaga experiență de învățare - formare propusă de școală prin activități școlare și extrașcolare. Această experiență se realizează prin ansamblul funcțional al componentelor și tipurilor curriculare, proiectate și aplicate în interdependență (Crețu, 1998);
- ansamblu coerent de conținuturi, metode de învățare și metode de evaluare, organizat în vederea atingerii unor obiective determinate (Văideanu, 1981).

Un termen asociat termenului curriculum este termenul de *arie curriculară* - categorie fundamentală a curriculumului național care oferă o viziune multi sau pluridisciplinară asupra obiectelor de studiu. Se referă la zona de cuprindere, de întindere, extindere și de grupare a disciplinelor de învățământ în diversele cicluri și niveluri ale sistemului de învățământ, de filiere, profiluri și specializări.

În planurile cadru de învățământ (documente curriculare descrise în ultimul subcapitol) actuale există șapte arii curriculare:

- 1) *limbă și comunicare* (disciplinele limba și literatura română, literatura universală, limbile moderne 1 și 2, limba latină);
- 2) *matematică și științe ale naturii* (matematică, fizică, chimie, biologie);
- 3) *om și societate* (istorie, geografie, științe socio – umane, religie – istoria religiilor);
- 4) *arte* (educație muzicală, educație plastică);
- 5) *educație fizică și sport* (dezvoltarea fizică armonioasă, stimularea interesului pentru participarea la activități sportive, respectarea regulilor specifice diferitelor jocuri);
- 6) *tehnologii* (abilități practice, educație tehnologică, tehnologia informației – toate acestea cu scopul înțelegerii și utilizării în mod adecvat a tehnologiilor în activitatea profesională);
- 7) *consiliere și orientare*.

Ariile curriculare oferă anumite avantaje printre care pot fi menționate echilibrarea ponderilor acordate diferitelor domenii și obiecte de studiu, precum și continuitatea și integralitatea demersului didactic pe întreg parcursul școlar al fiecărui elev.

Situația de învățare este dată de interrelația condiții, mijloace, norme, constituite într-un cadru al interacțiunii acestor elemente. Astfel, situația este parte componentă a instruirii, care generează acțiunile profesorului și elevilor.

Procesul instruirii este un lanț de situații, create și ordonate, prin care sunt antrenate, combinate, proiectate elementele curriculumului.

Situația de învățare se referă la ansamblul de împrejurări, de faze comune diverselor tipuri de învățare. Robert Gagné, în lucrarea sa „Condițiile învățării” (1975), prezintă patru faze ale secvenței de învățare:

- faza de receptare, ca eveniment inițial al unui fenomen de învățare care include starea de atenție, de înțelegere (percepție) și de codificare (diferențierea stimulului respectiv de alți stimuli);
- faza de însușire (cele receptate pot fi folosite);
- faza de stocare sau de memorare care poate fi sub forma memoriei imediate (țin minte un număr de telefon cât este necesar pentru a-l forma la aparat) și al memoriei de lungă durată, care poate să fie permanentă și să persiste chiar toată viața. Sunt și evenimente care pot fi uitate în sensul practic, dar în minte pot persista rămășițe ale lor. Persistența lor în timp constituie o problemă;
- faza de actualizare care se referă la folosirea a ceea ce a fost receptat, însușit sau stocat. Actualizările pot fi deliberate, când este vorba de reamintirea informațiilor, sau în rezolvarea unor probleme care solicită transferul celor receptate, însușite, stocate, la rezolvarea situațiilor noi.

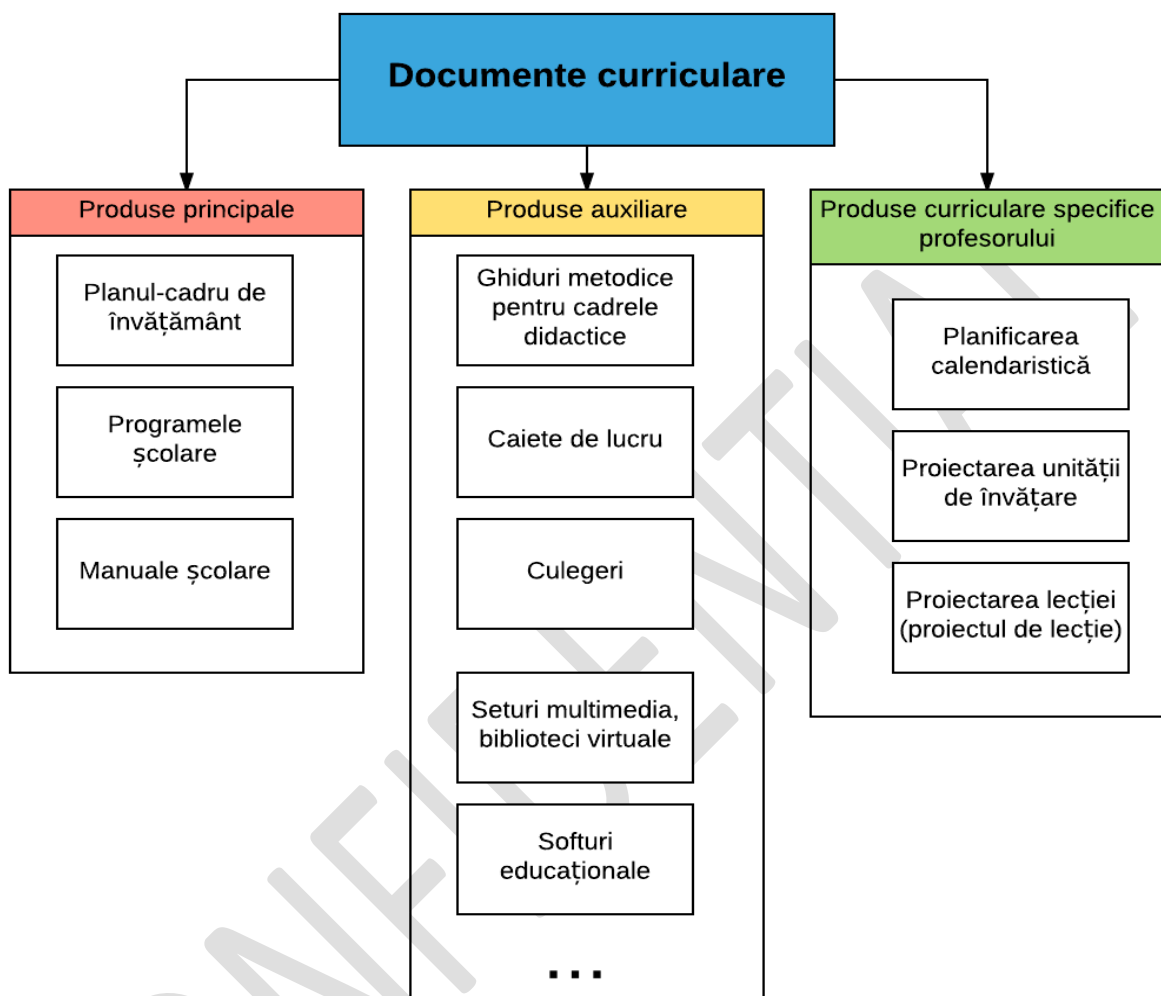
Toate cele patru faze sunt implicate într-o situație de învățare.

Teme de reflecție

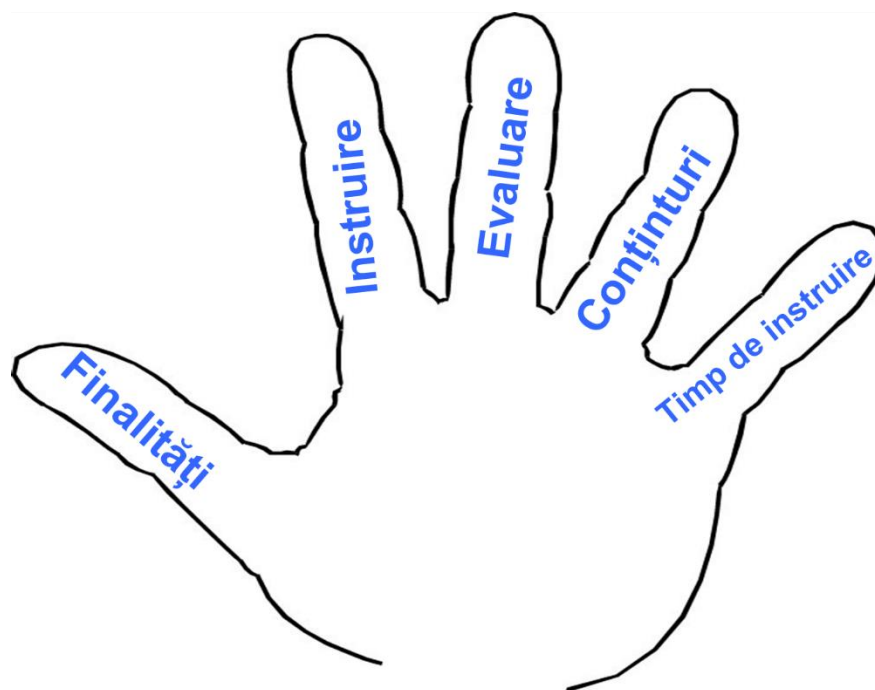


- Identificați principalele semnificații ale adoptării conceptului de curriculum, folosindu-vă de informațiile din curs, dar și de alte surse bibliografice recomandate la „Bibliografie”.
 - Exemplificați aria curriculară „Tehnologii” la unul din tipurile de licee de profil tehnic.
 - Care credeți că vor fi disciplinele din categoria „Curriculum la alegerea școlii” în planul-cadru de învățământ pentru un liceu cu profil mecanic, cu profil electric sau profil chimic.
-

Perspectiva produselor sau documentelor curriculare



Perspectiva structurală



Perspectiva procesuală

Perspectiva procesuală de analiză a curriculumului școlar vizează:

- **proiectarea** curriculumului;
- **implementarea** curriculumului;
- **evaluarea** modului în care a fost implementat curriculumul școlar.

Caracteristici și criterii de selecție a conținutului învățământului

Delimitarea tipurilor de curriculum și circumscrierea lor sunt deosebit de importante atât pentru teoria, cât și pentru praxisul curricular. Contribuțiile în acest domeniu sunt numeroase și importante.

Distingem:

- curriculum *general* (sau „core curriculum”) constituit din acel trunchi comun de materii, obligatoriu pentru toți elevii - asigură cultura generală, cunoștințe, abilități, componente obligatorii pentru toți, pe parcursul primelor stadii ale școlarității;
- curriculum *specializat* – pe categorii de cunoștințe și aptitudini (arte, știință) focalizat pentru competențe și abilități specifice;
- curriculum *ascuns* sau *subliminal* – experiențe de învățare din mediul psiho-social și cultural al școlii (determinat de climatul academic, de personalitatea profesorilor, de relații interpersonale etc.);
- curriculum *informal* – derivat din ocaziile de învățare oferite de mass-media, instituții culturale, religioase etc.;

- curriculum *formal, oficial*, având drept componente:
 - documente de politică educațională;
 - obiective generale ale sistemului de învățământ;
 - planul de învățământ;
 - obiective de formare pe tipuri și cicluri;
 - curriculum pe discipline sau arii curriculare;
 - manuale și materiale auxiliare pentru elevi;
 - ghiduri și alte materiale pentru profesori;
 - instrumente de evaluare.
- curriculumul *zonal (local)* reprezintă oferte educaționale de care beneficiază doar unii elevi dintr-un spațiu geografic pentru care respectivele valori se dovedesc prioritare, operaționale, de strictă necesitate;
- curriculumul *la decizia școlii* (C.D.S) reprezintă o formă de flexibilizare a educației prin care școala are dreptul să decidă asupra unui segment al curriculumului (procentual până la 30%), pentru a satisface preocupările specifice. C.D.S. poate fi realizat prin:
 - aprofundarea obiectivelor de referință ale Curriculumului nucleu, prin diversificarea activității de învățare;
 - extinderea obiectivelor și conținuturilor din Curriculumul – nucleu, prin noi obiective de referință și conținuturi;
 - opționale variate la nivelul disciplinei, al ariei curriculare sau al mai multor arii curriculare.

Toate acestea se realizează în limita numărului de ore afectate (Cucuș).

Niveluri curriculare:

1. *Curriculum planificat*, căruia i se asociază, de regulă, o programă = curriculum scris;
2. *Curriculum real*, ce cuprinde: materiale instrucționale utilizabile de către educatori și educabili, pentru realizarea învățării (manuale, programe auxiliare);
3. *Curriculum predat* – cuprinde practic activități de predare inițiate la nivelul clasei de către educatori;
4. *Curriculum realizat*, ce vizează experiențele aplicării curriculumului sau gradul de realizare a obiectivelor curriculare de către educabili.



Temă de reflecție

- Care credeți că vor fi disciplinele din categoria „Curriculum la alegerea școlii” în planul-cadru de învățământ pentru un liceu cu profil mecanic, cu profil electric sau profil chimic.
-

Conceptul de conținut educațional

Conceptul de **conținut** (sau conținuturi) desemnează substanța cea mai palpabilă, mai concretă, a procesului de învățământ, ceea ce se predă și ceea ce se învață în cadrul acestui proces. Conținuturile sunt transpuse în materiile școlare și activitățile educative dezvoltate la nivelul școlii. Prin intermediul unor metode, mijloace și forme de activitate adecvate, conținuturile trebuie să fie abordate de către elev în amănunt, prelucrate, stocate, reproduse, aplicate conform cerințelor stabilite prin obiective; ele constituie materia prin care sunt realizate obiectivele.

Unii autori înțeleg prin conținutul învățământului "un volum de cunoștințe, deprinderi și priceperi, ce trebuie transmise și respectiv însușite de elevi, în vederea realizării sarcinilor instrucției și educației școlare" (I. Roman și colab., 1970); alți autori semnifică prin conținuturi "volumul, structura și natura cunoștințelor cu ajutorul cărora este realizată instruirea și educarea omului, pe trepte distincte de școlarizare, într-o etapă istoricește determinată" (G. Văideanu, M. Ionescu, 1982); uneori sunt considerate a fi componenta principală a procesului de învățământ, constând dintr-un "ansamblu de valori specifice și dominante într-o societate, selectate din ceea ce a creat mai valoros umanitatea, structurate în cunoștințe ce conduc la formarea unor deprinderi, priceperi, capacități, modele de acțiune și trăiri, în conformitate cu cerințele actuale și de perspectivă ale societății..." (N. Oprescu, E. Blideanu, 1988); *alta*, care îl identifică drept "ansamblul structurat de valori din domeniile științei, culturii, practicii, sedimentate în societate la un moment dat și devenite puncte de reper pentru proiectarea și realizarea instruirii" (C. Cucuș, 1995). Pentru C. Moise, conținutul învățământului constă dintr-un ansamblu de informații, tehnici de muncă intelectuală și activitate în general, precum și direcții de viață de însușit de către educat într-o școală de un anumit grad și tip (vezi, Didactică curs IDD, 2000).

Admitem astfel, că punctul de plecare al constituirii conținutului învățământului este *informația*, ea fiind elementul care se poate conserva și transmite cel mai ușor de la o generație la alta. Informația pornește de la formele cele mai simple (concrete), respectiv *reprezentări*, și continuă cu forme crescând abstracte și complexe, de felul *noțiunilor, judecăților, teoriilor, principiilor, concepțiilor*. Informațiile se vor însoți în mod obligatoriu de *deprinderi și tehnici de lucru*, fie ele intelectuale, fie de ordin tehnico-practic sau chiar gospodăresc. Cât privește deprinderile de ordin intelectual, la rândul lor, pot fi discriminate pe categorii mai simple sau mai complicate, adică: *de ordin elementar* (scris, citit, socotit); *de ordin intermediar*, pe care într-o altă lucrare a noastră le-am numit "deprinderi de translație a culturii" (vezi și C. Moise, T. Cozma, 1996), cum ar fi, de pildă, cele *de sistematizare a informației, de rezumare a ei, de integrare* în diverse "construcții" intelectuale mai mult sau mai puțin originale (compuneri), *de combinare* în judecăți și raționamente dintre cele mai complicate; în fine, unele tehnici și capacități *de ordin superior*, adică în principiu cele care aparțin cercetării științifice propriu-zise. Direcțiile de viață, au figurat cândva (vezi I. Roman și colab., 1970) doar în limitele unor categorii și explicații restrânse, ele referindu-se la *atitudini și conduite* în general, care să li se formeze educaților de-a lungul procesului de învățământ. Ele ar urma să se formeze în mod natural, pe măsura asimilării celorlalte conținuturi și ar trebui să alcătuiască ceea ce numim *conținuturi educative în sens restrâns*.

Conținuturile învățământului evoluează istoric, ceea ce se observă cu destulă pregnanță chiar dintr-o examinare sumară a tabloului materiilor școlare predate în instituțiile de educație ale antichității, în cele medievale, sau în cele ce s-au constituit în epoca modernă (cf. Bârsănescu, coord., 1968). Lucrul este firesc, atâta vreme cât *sursa conținuturilor de învățământ este experiența socială* văzută în ansamblul ei, fie în forma științei, fie a artei, fie a practicii productive, fie a gândirii filosofice, fie a politicii, în evoluția lor de-a lungul anilor și secolelor. În epoca modernă, nu putem trece peste o anume polemică, iscată pe tema conținutului învățământului,

polemică ce grupa concepții opuse; unele propagând prioritatea absolută a *culturii materiale*, altele a *culturii formale*. Adepții culturii materiale susțineau că prin conținutul învățământului să se urmărească mai ales *dotarea tinerilor cu informație*, fiindcă dezvoltarea spiritului poate veni de la sine, odată împlinită informația. Dimpotrivă, adversarii lor de opinie considerau că importantă este *dotarea cu deprinderi și capacități*, informația putând rămâne în plan secundar. Timpul avea să-i facă înțelepți pe susținătorii celor două orientări extremiste, obligându-i să caute adevărul la mijlocul drumului dintre păreri lor.

Caracteristici și criterii de selecție a conținutului învățământului

Elaborarea conținutului

- determinarea conținutului specific;
- conținutul este prestabilit de programul tematic, dar se restructurează și recrează;
- conținutul trebuie făcut: transmisibil, inteligibil, ușor și temeinic asimilat și aplicat;
- conducătorul trebuie să:
 - selecteze
 - organizeze optimum de cunoaștere și acțiune
 - prelucreze

ceea ce înseamnă:

- reactualizarea experienței anterioare din școală sau activitatea precedentă a cercetării;
- îmbogățirea sau completarea cu date din publicații de specialitate, reviste, experiențe;
- lărgirea bazei explicative prin exemplificări, concretizări, suplimentări;
- amplificarea conținutului (prin cele mai noi descoperiri științifice, realizări, progrese);
- întărirea argumentației pentru influențarea atitudinilor, opiniilor, convingerilor
- *conținutul trebuie să fie:*
- riguros științific;
- dozat și eșalonat corespunzător;
- esențializat;
- organizat în viziune interdisciplinară.

Cultură generală sau specializare a conținuturilor?

Această raportare are deja o tradiție; de aceea, dezbaterea și analiza pedagogică se mențin încă în actualitate. Această tendință preocupă sistemele de învățământ de pretutindeni.

În organizarea conținuturilor, s-a pus și se pune accent fie pe o informație generală, cât mai cuprinzătoare, fie din contră, pe cultivarea de timpuriu a specializării profesionale. Sensurile și domeniile de cuprindere ale culturii generale și specializării sunt istoric constituite, prin urmare se schimbă odată cu modificările în cunoaștere, cultură,

societate și viața productivă. De exemplu, într-o perioadă, cultura generală putea cuprinde cât mai multe informații din lumea culturii umaniste, la care s-au adăugat apoi și cele din unele domenii

ale științei. Astăzi cultura umanistă și cultura științifică sunt completate cu elemente ale culturii tehnologice. Este de așteptat ca în perspectivă cine nu are abilități și cunoștințe de operare cu calculatorul, cu greu să poată pretinde că are o cultură generală adecvată acestei etape.

Cultura este, așadar, restructurator aditivă și nu exclusivă. Dominanta contemporană a culturii tehnologice nu trebuie să conducă la diminuarea sau chiar la excluderea culturii umaniste din fondul de cultură generală. Situația se pune asemănător și din perspectiva specializării. În urmă cu o sută de ani, cineva putea pretinde că este specialist în fizică. Specializările în domenii foarte restrânse apar și dispar cu rapiditate. De aceea, astăzi orice specialist are nevoie de o cultură generală de specialitate. Dincolo de aceste caracteristici, cultura generală și specializarea nu sunt și nu trebuie să fie considerate ca reciproc exclusive, ci mai degrabă complementare. Modul în care sistemele de învățământ au înțeles și rezolvat raportul dintre ele a avut și are repercusiuni dintre cele mai profunde asupra organizării conținuturilor.

În ultimele decenii s-au conturat din această perspectivă cel puțin două direcții de organizare a conținuturilor:

- planul de învățământ centrat pe o formație generală cât mai cuprinzătoare;
- din contră, cultivarea de timpuriu a specializării profesionale.

Sistemele care s-au orientat spre prima variantă, promovarea unui sistem coerent de valori și principii, vizau formarea unui public omogen, a unor persoane capabile de performanțe autonome în producție, creative etc.

Orientarea spre specializarea timpurie și aprofundată a generat pe termen scurt o creștere a eficienței, dar a sporit pe termen lung mobilitatea socială și profesională, diversificând sistemele valorice și limitând participarea socială.

Opțiunea care s-a dovedit cea mai eficientă este aceea în care accentual este pus pe formații de profil larg, pe baza cuceririlor științei și tehnicii, ale cunoașterii umane, pentru a realiza condițiile de mobilitate crescută a profesiilor și specializărilor. Prin urmare, restabilirea unității și coerenței s-ar putea obține nu prin ierarhizarea disciplinelor specializate produse de „explozia informațională”, ci prin selecția unui corpus unitar de cunoștințe, a unui „curriculum comun” obligatoriu pentru toți, care să constituie baza unei specializări ulterioare.

Diferențiere sau integrare a conținuturilor?

Cunoașterea umană se află astăzi într-un proces continuu de diferențiere, apărând noi discipline care se adaugă celor deja existente. Fiecare disciplină constituită militează pentru propria consacrare nu numai în plan științific, dar și în planurile de învățământ. Și pentru că școala nu poate rămâne în urma dezvoltării cunoașterii, adaugă noi discipline în planurile de învățământ. Această adivitate atinge la un moment dat un prag de saturare, dată fiind dimensiunea limitată a planului de instruire și a receptivității informaționale a elevilor. Ca atare apar unele consecințe negative: proliferarea activităților școlare, aglomerarea de cerințe, accentuarea predării în dauna învățării, apariția redundanței informaționale etc.

O caracteristică majoră a paradigmei moderne în educație este accentuarea și valorizarea excesivă a funcției informative în raport cu funcția formativ-educățională.

Consecința cea mai evidentă a acestei situații în plan curricular o constituie structura monodisciplinară a disciplinelor de învățământ, careși împart și-și delimitează într-o manieră rigidă domeniile de cunoaștere și învățare școlară, cvasiabsența relațiilor de tip pluri- și

interdisciplinar. Putem asemui acest peisaj curricular cu un oraș care este construit cu străzi paralele și perpendiculare unele pe altele, singurele zone de întâlnire fiind intersecțiile riguros delimitate și regularizate prin prezența semafoarelor și semnelor de circulație care nu permit încălcarea regulilor. Străzile pot fi considerate ca fiind disciplinele de studiu care funcționează de sine stătător și se întâlnesc foarte rar în “intersecții” predeterminate și riguros delimitate și care nu permit cooperări efective întrucât intersecțiile sunt locuri pentru oprire tocmai pentru a evita contactul cu “vehiculele” sau “pietonii” care vin din altă direcție. Putem schimba uneori denumirea străzilor (a obiectelor de învățământ), putem realiza anumite modificări arhitecturale pe fiecare stradă, putem scurta sau prelungi străzile, putem chiar adăuga străzi noi, dar aceste străzi nu afectează structura de bază a orașului (deci a Curriculum-ului). Este ceea ce numim “metafora orașului” (Emil Păun, Pedagogie, 2002, pag.19).

În asemenea condiții, în învățământ, **tendinței de diferențiere încearcă să i se opună tendința de integrare.** „Explozia informațională” conduce nu numai la creșterea cantitativă a cunoștințelor, ci și la esențializare, la integrare. **Esențializarea poate fi exprimată** prin ceea ce Mircea Malița a numit „**legea cunoștințelor utile descrescând**”. Potrivit acestei legi, în condiții de creștere exponențială a informației, „*volumul cunoștințelor utile descresce, crescând însă instrumentarul minimal cu care prelucrăm faptele de care avem nevoie*” (J.W. Botkin, M. Malița).

Planul cadru pentru învățământul preuniversitar din țara noastră caută o soluție pentru această problemă. Deși nu este o rezolvare ideală modul de organizare a disciplinelor de învățământ încearcă să sugereze intenția de a găsi soluții pentru integrarea cunoștințelor. Astfel, obiectele de învățământ sunt grupate pe arii curriculare, șapte la număr, și anume: Limbă și comunicare, Matematică, Om și societate, Arte, Educație fizică și sport, Tehnologie, Consiliere și orientare. O asemenea organizare a conținuturilor școlare/preșcolare, prin integrarea conținuturilor, cu toate avantajele sale, și-a dovedit propriile dificultăți și limite:

- imposibilitatea aprofundării de către elevi a cunoașterii științifice specializate;
- dificultatea pregătirii cadrelor didactice care să predea obiecte integrate de învățământ;
- lipsa de tradiție pedagogică a integrării;
- opoziția latentă sau activă a educatorilor față de tendințele integratoare.

Disciplinele obligatorii sau opționale?

Din perspectiva acestei axe, practica pedagogică ne oferă exemple de planuri de învățământ în care:

- sunt incluse numai disciplinele obligatorii și comune pentru toți elevii - varianta prescriptivă;
- sunt prevăzute discipline opționale și facultative (pe lângă disciplinele obligatorii și comune) - varianta opțională.

Atât una cât și cealaltă variantă au ca notă specifică măsura în care elevul/preșcolarul are latitudinea să decidă asupra modului de construcție a formației sale. În varianta prescriptivă, planul de învățământ este obligatoriu, elaborat de factori de decizie, iar elevul se conformează. În varianta opțională, dintr-o listă a ofertelor, elevul decide ce discipline va parcurge.

În ce privește planul-cadru de învățământ din țara noastră se poate spune că începutul a fost făcut în sensul introducerii unor discipline opționale la toate nivelurile de școlarizare. Din punct de vedere formal, această tendință de modernizare a învățământului este relativ bine reprezentată.

Sunt diferențiate astfel discipline din trunchiul comun, obligatoriu pentru toți copiii, și disciplinele opționale. Școala este cea care trebuie să asigure un raport optim între disciplinele obligatorii și cele opționale.

Trunchiul comun corespunde numărului minim pentru fiecare disciplină obligatorie în parte. La aceste discipline se adaugă disciplinele opționale care se împart în mai multe categorii:

- opționalul derivat dintr-o disciplină studiată, ca adâncire a acesteia, dincolo de extinderi, respectiv dincolo de maximum admis ca număr de ore în cadrul unei arii curriculare;
- opționalul, ca alte discipline decât cele menționate în cadrul ariei curriculare.

Supraîncărcarea- descongestionarea conținutului

„Optimizarea învățământului presupune și chiar cere aerisirea conținutului învățământului, începând cu școala elementară și terminând cu învățământul superior; presupune descongestionarea: planurilor, programelor și manualelor. Manualele sunt în marea lor majoritate niște tratate, atât prin volumul cunoștințelor tratate cât și prin stilul celor cărora li se adresează” (Drăgan, 1995)

Supraîncărcarea este aglomerarea elevilor cu sarcini școlare și extrașcolare într-un volum mai mare decât cel optim în raport cu vârsta, la o materie, la mai multe sau pe ansamblul activităților. (Dicționar de pedagogie, Editura Didactică și Pedagogică, 1979, p. 430)

Tabelul 5. Cauze și limite ce favorizează suprasolicitarea

- explozia informației exponențială	- posibilități limitate de asimilare;
- evoluția științelor spre integrare, amplificarea conexiunilor;	- conținuturi ale învățământului structurate monodisciplinar;
- multiplicarea surselor de informație; noi discipline, noi educații (tehnologice, manageriale, mediu, pace, nutriționale etc.)	- acces limitat în planurile de învățământ;
- accelerarea dezvoltării schimbărilor;	- limite ale proiectării din perspectiva viitorului;
- dinamica dezvoltării științelor;	- selectare insuficientă a unităților informaționale, conservatorism în degrevare a excedentului, perimatului;
- tendința spre specializări științifice;	- insuficienta prelucrare pedagogică a conținutului, limbaj greu accesibil.

Astăzi pot fi ușor observate multiplicarea și amplificarea surselor care alimentează conținuturile învățământului. Principalele surse susceptibile de a fi puncte de reper în dimensionarea conținuturilor (Văideanu, 1981) sunt:

- evoluția științelor exacte (mutații și revoluții epistemologice, transferuri metodologice și interdisciplinare, discipline de graniță și combinații inedite de discipline, generalizarea folosirii informaticii și ordinatoarelor);

- evoluția tehnologiei (impactul excepțional al acesteia asupra producției moderne, urbanismului, asupra vieții de familie, a stilurilor de viață);
- evoluția științelor sociale și umane (rolul lor sporit în cultivarea atitudinilor, capacităților, valorilor);
- evoluția culturii și a artei (noi curente, forme inedite de participare la creație, mutații survenite în gusturile receptorilor);
- aspirațiile tineretului (participarea, nevoia de viață democratică, dorința de a cunoaște și a comunica, interesul pentru probitate și pentru respectarea valorilor);
- importanța crescândă a mijloacelor de comunicare în masă și a comunicării (sporirea considerabilă a volumului informației acumulate de elevi și elevi în afara activităților didactice);
- problematica lumii contemporane, caracterizată prin universalitate, globalitate, interdependențe și caracter prioritar.

Posibile soluții:

„Cum vor putea fi introduse și structurate elementele noi fără a ajunge la Suprasolicitare? Mai putem susține ideea descongestionării?” (Văideanu, 1981)

dozarea = determinarea cantitativă a materialului de studiu

= norma de încărcare a sarcinii instructiv-educative

degrevarea programelor = eliminarea surplusului informațional ne semnificativ ca și a acelor informații ce pot fi accesibile în afara instruirii școlare

valorizarea formativă

= mesaj cognitiv incitant

= curriculum centrat pe trebuințe ale elevului

= construire graduală de competențe

= aprecierea efortului de a învăța

= aplicarea legii cunoștințelor utile descrescânde (Malița), conform căreia în condițiile creșterii exponențiale a informațiilor, descrește volumul cunoștințelor utile, incluzând instrumentarul mintal de prelucrare a datelor

Orientări contemporane în problematica organizării conținuturilor

Tradițional, s-au structurat cel puțin două forme de ordonare a conținuturilor (distinct față de accepțiunea modernă de curriculum):

1. ordonarea liniară și

2. ordonarea concentrică

1. *Ordonarea liniară* presupune ordonarea secvențială a unităților tematice succesiv, fără a se mai relua în etapele următoare – înlănțuite logic (Figura 25).



Figura 25. Ordonarea liniară a conținuturilor

De exemplu: se învață adunarea, scăderea, urmează înmulțirea drept o adunare repetată etc.

2. Ordonarea concentrică

Conținuturile se reiau în etapele viitoare într-o formă accentuată, aprofundată, extinsă.

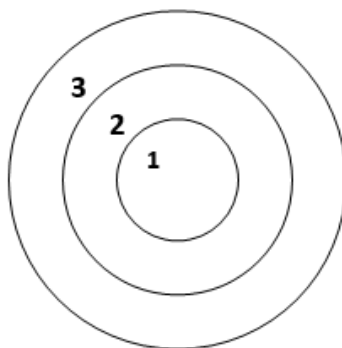


Figura 26. Ordonarea concentrică a conținuturilor

De exemplu: amplasarea școlii în cartier, în oraș, în țară etc., adoptându-se principiul „de la apropiat la îndepărtat”.

Desigur, au mai fost în istoria pedagogiei și alte modele de instruire: structurarea pe centre de interes, pornind de la interesele celui ce învață (nevoia de adăpost, de hrană etc.); structurarea pe proiecte, în funcție de care se solicită cunoașterea (sunt forme incipiente de abordare interdisciplinară).

- *Interdisciplinaritatea.* Organizarea interdisciplinară a conținuturilor educaționale reprezintă o constantă a politicii curriculare din ultimele două decenii și, desigur, și în perspectivă.

Interdisciplinaritatea implică un anumit grad de integrare între diferite domenii de cunoaștere, diferite abordări și utilizarea unui limbaj comun, permițând schimburi de ordin conceptual și metodologic.

Abordarea interdisciplinară determină corelații, interferențe între două discipline sau mai multe, generând soluționarea unor probleme aflate la granița dintre ele, cum ar fi, de pildă, chimie-fizică, biochimie-electrotehnică etc. Acest tip de organizare curriculară se pretează la predarea pe echipe sau poate fi soluționată prin dubla specializare a profesorilor.

Interdisciplinaritatea stimulează flexibilitatea gândirii, capacitatea de a comuta demersul învățării cu ușurință de la un domeniu la altul, fiind un important factor favorizant al creativității.

Interdisciplinaritatea facilitează transferul între probleme sau teme de studiu, transferul de metode sau strategii de investigație științifică, transferul de concepte.

- *Multidisciplinaritatea* este înțeleasă ca o corelație între mai multe discipline - determină formarea unei concepții sistemice, holistice, armonizarea competențelor integrate într-o profesie și deschideri spre domenii conexe.
- *Transdisciplinaritatea* poate fi definită prin depășirea simplelor corelații între discipline și structurarea altor principii, altor demersuri, altor interpretări ce se constituie într-o nouă disciplină integratoare.

Un exemplu îl reprezintă mecatronica, o disciplină nouă, rezultată din îmbinarea sinergică a mecanicii, energeticii și informaticii. Corelarea celor trei discipline consacrate, tradiționale, are multiple efecte benefice pe mai multe planuri:

- în dezvoltarea unei gândiri sistemice;
- în promovarea inteligenței, prin aportul informaticii;
- în valorificarea și economisirea energiei și materialelor;
- în dezvoltarea unor tehnologii curate, nepoluante etc.

În lucrarea *Învățarea integrată – fundament pentru un curriculum transdisciplinar*, Lucian Ciolan (2008) susține, argumentat științific, ideea că “dezvoltarea personală și socială a individului prin educație trebuie să se producă mai ales în contexte integrate (multi, inter sau transdisciplinare”.

Teme de reflecție



- Oferiți exemple de modalități de descongestionare a conținuturilor, în accepțiunea voastră, pornind de la informațiile oferite în acest subcapitol.
- Exemplificați structurarea concentrică a conținuturilor, pentru o disciplină studiată, la alegere.
- Enumerați situații concrete de abordare interdisciplinară a conținuturilor.

Orientări privind structura conținutului în învățământul profesional și tehnic

Organizarea modulară a conținuturilor - Modulele didactice sunt formate din seturi de cunoștințe, situații didactice, activități, mijloace materiale destinate studiului. Modulul didactic este un ansamblu de elemente educaționale specifice, ce poate fi parcurs independent de restul sistemului din care face parte, ansamblu care procură cunoștințe sau abilități precise, centrat pe competențe, pe prioritățile celui ce învață și care se integrează în itinerarii și logici variate ale învățării.

Criterii de organizare - Modulul pedagogic trebuie să respecte câteva criterii importante:

- să prezinte sau să definească un ansamblu de situații de învățare;
- să posede o funcție proprie, specificată cu grijă;
- să vizeze competențe bine definite;
- să propună probe pentru cel ce studiază și/sau a cel ce predă;
- să ofere un feed-back;
- să se poată integra în logica și itinerariile contextului învățării.

Reperetele organizării modulare a conținuturilor:

- obiectivele educaționale ale domeniului cunoașterii din care face parte modulul;
- tabloul general al modulelor elaborate pentru acoperirea domeniului și marcarea poziției modulului X pe tablou, ca parte a unui întreg;
- rezumatul conținutului modulului;

- durata medie de parcurgere a modulului;
- condițiile de acces în modul (cunoștințele și capacitățile anterioare);
- indicarea segmentelor umane cărora le este recomandat modulul;
- indicarea modulelor ce vor fi accesibile după absolvirea modulului X;
- calificarea și validarea achizițiilor obținute prin parcurgerea modulului;
- indicarea modulelor care pot fi parcurse simultan;
- metode și procedee de instruire, detalii de evaluare sau de re-orientare;
- transinformarea didactică a temei modulului (conținuturile) în promovarea inteligenței, prin aportul informaticii;
- în valorificarea și economisirea energiei și materialelor;
- în dezvoltarea unor tehnologii curate, nepoluante etc.

Avantaje și condiționări ale modulului didactic:

- se racordează obiectivelor învățării permanente;
- permite articularea educației formale și nonformale;
- facilitează actualizarea permanentă a conținuturilor de însușit;
- este o strategie a reușitei, opusă rigidității structurii și programelor tradiționale, care oferă trasee curriculare unice;
- fiecare modul se poate articula cu ușurință altor module, într-o structură optimă, pentru o situație dată;
- reduce sau chiar elimină redundanța;
- acoperă lacunele sau omisiunile;
- asigură liantul între învățare, corecție, specializare;
- se pretează cu ușurință transpunerii în limbajele de programare pe calculator;
- deschide posibilități largi aporturilor interdisciplinare;
- permite individualizarea învățării, oferind o paletă de alternative de cursuri pentru aceeași temă;
- se integrează în toate structurile învățământului;
- reprezintă un releu al democratizării învățământului; modulele didactice cu conținut transcultural pot fi distribuite în toate regiunile globului;
- costul și timpul elaborării unui modul didactic sunt considerabile, necesitând o vastă muncă de cooperare între experți din diferite arii curriculare, psihopedagogi, epistemologi etc.;
- necesită timp pentru experimentare și aplicare firească în școală, fără șocuri și discontinuități;
- sensibilizează și formează conceptorii, educatorii practicieni și educații;

- modularizarea are încă statut de inovație în practica educațională curentă și, ca atare, se confruntă cu rezistențe de ordin administrativ;
- atrage după sine opoziția părinților care, fideli formelor tradiționale de învățare, percep modularizarea ca pe o modalitate de instruire lipsită de rigoare, care poate amplifica riscul la examenele convenționale de admitere în ciclurile superioare.

Un program modular de formare urmărește obținerea unor competențe proprii, pentru a exercita o funcție, o meserie, sau o anumită ocupație pe un post de lucru.

Pentru inițierea unui program modular, trebuie definite - în termeni de obiective comportamentale - competențele viitoare ale formării.

Ce se înțelege, însă, prin competențe ?

Competența este un ansamblu integrat de deprinderi, cunoștințe, atitudini ce conferă individului realizarea la un anumit nivel de performanță a unei activități profesionale bine definită.

De exemplu, specialistul care are profesia de bază electrician - tensiune electrică trebuie să poată executa o serie de lucrări bine precizate, în condiții tehnice cunoscute. Fiecare operație trebuie executată la un anumit nivel de calificare, predeterminat, care să corespundă unei aptitudini legată de o calificare precisă, ce răspunde unui obiectiv cunoscut, fixat în termeni operaționali.

În general, se poate considera că pentru a pune la punct un program modular în învățământul tehnic, trebuie parcurse următoarele operații:

1. evaluarea nevoilor;
 2. analiza sarcinilor;
 3. stabilirea obiectivelor formării;
 4. analiza documentelor și a mijloacelor mass-media;
 5. stabilirea conținutului modulelor;
 6. experimentarea modulului;
 7. evaluarea finală;
 8. revizuirea permanentă.
- *Evaluarea nevoilor:* Este inoportună crearea unui program de formare dacă nu există nevoi previzibile pentru specialitățile propuse.
 - *Analiza sarcinilor* este necesară în mod deosebit în ceea ce-i privește pe muncitorii sau tehnicienii angajați în meseria sau în specialitatea respectivă.
 - *Obiectivele formării.* Un obiectiv operațional se compune, în general, din trei părți:
 - acțiunea de executat, descrisă în termeni operaționali;
 - condițiile în care munca de executat și performanța trebuie să se întâlnească;
 - criteriile evaluării nivelului competenței (performanța bazată pe normele de cantitate, calitate și de timp de execuție). Un program inițial de formare va reține ca sarcină de îndeplinit numai pe aceea care va fi executată în industrie de operatori, muncitori sau tehnicieni.
 - *Analiza documentelor și mass-mediei.* Învățământul nu poate fi complet dacă nu lasă în mâinile elevului un document care să-i amintească despre ceea ce a învățat și care să facă o sinteză a ceea ce trebuie reținut.

- *Conținutul modulelor.* Conținutul fiecărui modul trebuie să fie pregătit în virtutea obiectivelor de atins în raport cu analiza lucrărilor, dar, mai ales, în raport cu obiectivele predeterminate.
- *Experimentarea modulului.* Înainte de a fi reprodus și aplicat sistematic, modulul trebuie experimentat și evaluat pe grupe de elevi.
- *Evaluarea finală* se face prin post-teste sau probe terminale.
- *Revizuirea permanentă.* Conținutul modulelor, ca și diferitele mijloace utilizate trebuie să fie revizuite în permanență. Pot fi introduse noi echipamente și procedee didactice, deci eficacitatea fiecărui modul și a ansamblului modular trebuie să fie verificată periodic, pentru o revedere a analizei sarcinilor meseriei, în colaborare cu viitorii utilizatori.

Cursurile modulare pot fi: de scurtă durată (de la cinci la zece săptămâni, în cazul unui timp complet) și de mai multe săptămâni (în timp parțial).

Un elev își poate organiza, în mare măsură, propriul său program de studiu, adaptat nevoilor și posibilităților sale, în timpul și cu resursele financiare de care dispune.

Fiecare modul trebuie să fie cunoscut de elev, de preferință după discuții cu întreprinderile, și să aibă un ansamblu de obiective bine definite.

Pentru a absolvi un modul, elevul trebuie să treacă printr-un gen de examen, dar examinatorul poate fi chiar propriul său patron, care hotărăște dacă elevul va putea urma unul sau mai multe module în cursul anului.

Se acordă chiar un certificat intermediar, când elevul a urmat un anumit număr de module; acesta contează ca un fel de calificare. Diploma finală poate fi astfel acordată după obținerea a două sau trei certificate.

Este ușor de imaginat că aplicarea sistemului modular la o familie de meserii oferă accesul la un avantaj de combinații ce asigură o mare suplețe de adaptare atât la posibilitățile locale, dar și la aspirațiile celor care învață.

Distribuția modulelor și a unităților modulare se poate face după multiple criterii, în funcție de obiectivele propuse sau de cunoștințele prealabile ale fiecărui elev.

Anumite module sunt disociate în unități modulare care corespund, fiecare, unei sarcini sau unei deprinderi precise.

Acestea sunt combinațiile acelor unități modulare și ale acelor module care permit formarea - de exemplu domeniul mecanizării automobilului - a următoarelor specializări: tehnician în carburanți; muncitor calificat în reglaje și în punerea la punct a mașinii; operator de station-service; specialist în reglajul diferențialului, a sistemului de frânare (servo-frână, ABS), service pentru garantarea acumulatorilor auto (releu, aternator, baterie - concentrație de acid), sisteme de securitate și alarmă auto; tehnician de diagnostic; tinichigiu auto.

Administrarea și gestionarea unui astfel de sistem necesită o organizare minuțioasă, care - pentru a garanta credibilitatea în fața unui juriu profesional - presupune:

- a) analiza meseriilor și distribuția lor în elemente constitutive;
- b) controlul unităților modulare care au fost parcurse cu succes de către fiecare elev.

Programele de pregătire tehnică și profesională vor avea în vedere realizarea celor trei componente de bază ale formării:

- competențele profesionale (prin care se asigură satisfacerea exigențelor partenerilor economici și sociali), stabilite prin standardele de pregătire profesională;
- competențele tehnice (prin care se asigură integrarea competențelor profesionale în cunoștințele tehnice generale de specialitate);
- competențele polifuncționale (prin care se asigură capacitatea de a interveni în activități conexe cu activitatea de bază: de control, de întreținere, de organizare etc.).

În cadrul familiilor ocupaționale, pregătirea tehnică și profesională se va realiza în trepte, de la general la particular, la specializare, cu posibilitatea de ieșire din sistem la nivele diferite de formare:

Practic, elaborarea documentelor de învățământ pentru formarea profesională într-o anumită familie ocupațională, meserie sau specialitate va implica următoarele faze de lucru:

- *Studiul de oportunitate*: prin care se vor deduce necesitățile primordiale, concrete de formare profesională din fiecare familie ocupațională.
- *Elaborarea standardului de formare profesională*: prin care se va defini configurația competențelor generale pentru fiecare familie ocupațională și a celor specifice meseriilor și specialităților stabilite în faza de oportunitate. În această fază se înlesnește comunicarea și punerea de acord a diferiților parteneri sociali, precum și a acestora cu școala.
- *Elaborarea curriculum-ului de pregătire*: planuri de învățământ, programe școlare, conținutul și tehnicile de evaluare, listele de echipamente și materiale didactice, manuale școlare etc.
- *Elaborarea modalităților de validare a formei de pregătire*: regulamente școlare de organizare a procesului de învățământ, procesul de evaluare și cel de certificare etc.

Structura sistemului modular poate fi: piramidală, dreptunghiulară, trapezoidală, sau în trepte. Ea determină organizarea experiențelor de învățare, practic a modulelor, după principiul diferențierii progresive, astfel încât pregătirea inițială să fie mai generală, dar cuprinzătoare, corespunzătoare unei familii ocupaționale sau unui grup de meserii, pentru ca apoi să se realizeze diferențieri, specializări progresive, încorporări ale noutăților, adaptări flexibile la cererile forței de muncă, resimțite ca cerințe de formare de către fiecare individ.

Fiecărui modul de pregătire îi corespunde o unitate sau un grup de unități de competență, care-i permit celui care l-a parcurs îndeplinirea unei funcții, operații într-un loc de muncă. Modulele pot fi asociate cu sistemul de credite: acumularea creditelor permite avansări-încadrări noi pe piața forței de muncă; acestea, la rândul lor, sunt recunoscute și transferabile pentru ocupații și profesii înrudite.

- *Organizarea piramidală a unui sistem modular de pregătire*. Grafic, o astfel de organizare poate avea următoarea configurație (
- Figura 27):

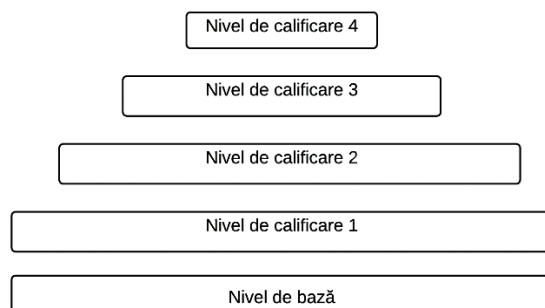


Figura 27. Organizarea piramidală a unui sistem modular de pregătire

Într-un astfel de model, modulele pe niveluri sunt absolut obligatorii, pentru că cele de la nivelul ierarhic superior nu ar avea pe ce se baza, aşezarea modulelor realizându-se pe îmbinarea a două module de la nivel ierarhic inferior.

Nivel 4				
Nivel 3				
Nivel 2				
Nivel 1				

Figura 28. Module pe niveluri

În acest caz, baza epuizează toate posibilităţile de construcţie modulelor şi rutelor ipotetice de urmat. Desigur, modulele grele vor aşezate la bază, asigurând stabilitate sistemului.

- *Organizarea în trepte a unui sistem modular de pregătire* presupune corespondenţa dintre fiecare treaptă şi modulele componente, cu nivelele de competenţă şi ieşirile din sistem pe piaţa forţei de muncă. În niciun caz nu vor putea exista modele de structuri trapezoidale cu baza mică în jos, sau în scară fără asigurarea suportului, a bazei pentru fiecare treaptă. S-ar impune permanente consolidări ale nivelelor ierarhic superioare, investiţia fiind nerentabilă şi nedurabilă.

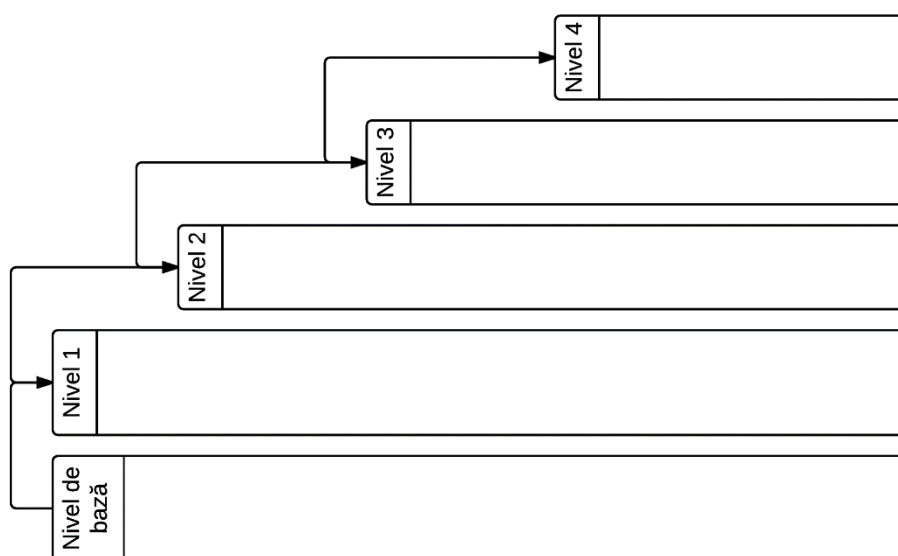


Figura 29.

Organizarea în trepte a unui sistem modular de pregătire

Din analiza variatelor de mai sus ale modelelor ipotetice de structură modulară, putem concluziona:

- modulele de bază sunt cele care asigură stabilitatea, rezistența;
- independența modulelor este relativă, între cele de pe orizontală, precum și între cele de pe verticală existând legături necesare, pentru asigurarea stabilității;
- modulele superioare sunt mai ușoare;
- într-o structură unitară, modulele de legătură între două rute posibile au logica lor;

Între modulele parcurse, nivelele de calificare și unitățile de competență ale standardelor se stabilesc relații funcționale.

Distribuția modulelor, ariilor modulare se face corespunzător unităților de competență din standarde.



Temă de reflecție

- În urma unei temeinice documentări, schițați un modul didactic la o disciplină tehnică sau tehnologică de învățământ.

Planuri, programe și manuale

Planurile, programele și manualele configurează conținutul procesului de învățământ și sunt cunoscute în practica școlară drept documente curriculare.

Planul de învățământ:

- exprimă politica educativă corespunzător gradului, tipului de școală;
- nominalizează obiectele de învățământ ce vor fi studiate în fiecare clasă, ordinea, numărul de ore afectat fiecărei discipline.

- planul de învățământ conține atât discipline obligatorii (trunchiul comun) cât și curriculum la decizia școlii (CDS).
- în țara noastră, pentru învățământul preuniversitar, planurile de învățământ sunt elaborate de ministerul de resort, iar în învățământul superior, conform principiului autonomiei universitare, planurile de învățământ se elaborează la nivelul facultăților.

Programele școlare

- configurează conținutul procesului de învățământ specific unui obiect de învățământ;
- sistematizat pe capitole, teme și lecții, indicând numărul de ore destinate;

Programa analitică a unui obiect de învățământ are, de regulă, următoarea structură:

1. *partea introductivă*, care subliniază locul și importanța disciplinei în cadrul ariei curriculare respective, relațiile interdiscipline, finalitățile urmărite;
 2. *programa propriu-zisă*, care conține unitățile de conținut (capitole, subcapitole), succesiunea acestora, timpul orientativ alocat fiecăreia, sugestii de ordin metodic și standardele naționale de performanță, pe baza cărora pot fi evaluate rezultatele școlare ale elevilor.
- Totalitatea programelor școlare formează curriculum-ul național.
 - Programele analitice orientează cadrele didactice, pe baza lor elaborându-se planificările calendaristice.

Manualul școlar

- cartea care dezvoltă în mod sistematic temele prezentate în programa de învățământ pentru fiecare obiect de studiu și pentru fiecare clasă.
- îndeplinește următoarele funcții (Nicola, 1994, p. 304):
 - funcția de informare, de prezentare a unui ansamblu de cunoștințe prin intermediul limbajului scris și a altor mijloace (scheme, desene, fotografii ș.a.);
 - funcția formativă, de dezvoltare, prin informațiile prezentate și sarcinile de lucru propuse, a unor capacități cognitive și creatoare;
 - funcția stimulativă, de declanșare și susținere a motivației pentru învățatură;
 - funcția de autoinstruire, de exersare a tehnicilor de muncă intelectuală.
- Manualul școlar răspunde unor *cerințe* (Moldoveanu, 2004, p. 122) de natură: științifică (rigurozitate, corectitudine), psihopedagogică (accesibilitate, operaționalitate, posibilități de autoevaluare etc.), estetică (prezentarea grafică), igienică (alegerea culorilor, dimensiunea literelor, natura hârtiei etc.).
- Alături de manualul tradițional au apărut materiale auxiliare precum caiete ale elevului (conținând exerciții, teme pentru activitatea independentă), dar și manuale ale profesorilor, conținând indicații metodice, culegeri de texte, de exerciții și probleme ș.a.
- Corespunzător manualului școlar, în învățământul superior se utilizează *cursul universitar*.



Teme de reflecție

- Alegeți de pe internet o programă școlară, analizați-o surprinzând modul ei de structurare, părțile sale componente.
 - Analizați critic unul din documentele curriculare specificate mai jos: un manual din învățământul preuniversitar sau un document curricular auxiliar (un Ghid metodic, un caiet de lucru etc.).
-



Aplicații

- Exemplificați aria curriculară Tehnologii la unul din tipurile de licee de profil tehnic.
 - Definiți pentru o profesie, competențele specifice și construiți un sistem modular pentru dezvoltarea unei competențe sau unui grup de competențe (raportați-vă la specializarea și experiența dumneavoastră în domeniu).
-

Finalitățile educației

Ce reprezintă finalitățile educației?

Așadar, este scopul educației să ne facă să fim creatori de viitor? Sau își propune educația să creeze o lume interconectată, verde, în care comunitățile pot atinge un nivel optim de stare de bine? Sau poate educația își propune să ne alfabetizeze astfel încât să putem citi și înțelege un text, realiza operații matematice și enumera țările din America Latină? Toate acestea sunt *finalități ale educației*, deși unele dintre ele sunt desigur mai tangibile decât altele.

În contextul discuției despre educație, termenul de *finalități* este folosit pentru a descrie idealul, scopurile și obiectivele, deoarece acestea reprezintă „finalitățile” sau „rezultatele finale” pe care educația își propune să le atingă. Acest termen reflectă ideea că procesul educațional formal și nonformal nu este doar un ansamblu de activități de predare și învățare, ci este orientat către atingerea unor rezultate sau finalități bine definite .

Astfel, putem afirma că finalitățile educației desemnează orientările asumate la nivelul sistemului de învățământ în vederea realizării activității de formare-dezvoltare a personalității umane conform anumitor valori angajate în proiectarea sistemului și procesului de învățământ (Manasia & Negreanu, 2016).

În contextul acestui material vom face distincția între mai multe categorii de finalități ale educației: *ideal, scop, obiective*.

Idealul educațional reprezintă finalitatea de maximă generalitate care se referă la valorile³ sau principiile cele mai generale, pe care o societate le consideră ca fiind dorința supremă a educației (Chazan, 2022). Idealul educațional descrie atât ținta dezirabilă a unui sistem educațional, cât și rezultatele sau realizările dorite în final. Idealul educațional stabilește în ultimă instanță direcția generală a unui sistem educațional. În România, Legea 198/2023, *Legea învățământului preuniversitar*, prevede, la articolul 1, că:

„(2) Misiunea învățământului preuniversitar este aceea de asigurare a condițiilor și a cadrului necesar pentru atingerea potențialului de dezvoltare al fiecărui beneficiar primar al educației, atât din punct de vedere cognitiv, socioemoțional, profesional, civic, cât și în domeniul antreprenoriatului, astfel încât acesta să participe activ și creativ la dezvoltarea societății, având sentimentul apartenenței naționale și europene.

(3) *Idealul educațional* al școlii românești constă în dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a individualității umane, în formarea personalității autonome și în asumarea unui sistem de valori care sunt necesare pentru împlinirea și dezvoltarea personală, pentru dezvoltarea spiritului antreprenorial, pentru participarea cetățenească activă în societate, pentru incluziune socială și pentru angajare pe piața muncii.” (Legea Învățământului Preuniversitar Nr. 198, 2023)

Așadar, idealul educațional răspunde la întrebări fundamentale precum *Ce tip de persoane dorim să formeze sistemul nostru educațional?* sau *Ce tip de societate dorim să construim prin educație?*

³ Valorile sistemului de învățământ românesc sunt: colaborarea, diversitatea, excelența, echitatea, incluziunea, integritatea, profesionalismul, respectul, responsabilitatea (art.2, Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023)

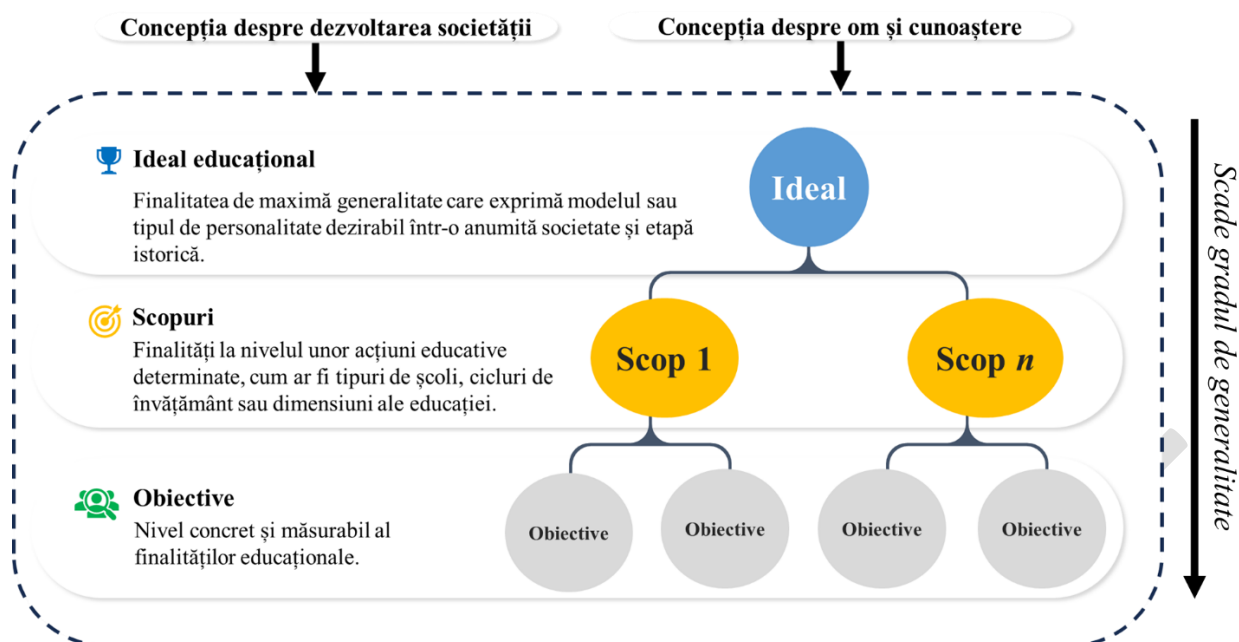


Figura 30. Categoriile de finalități educaționale (Sursa: Manasia și Negreanu, 2016)

Scopurile educației desemnează finalități la nivelul unor acțiuni educative determinate, cum ar fi tipuri de școli, cicluri de învățământ sau dimensiuni ale educației. De exemplu, conform Legii învățământului preuniversitar, programele educaționale de tip „A doua șansă” sunt programe care au ca scop sprijinirea minorilor și respectiv a adulților care nu au fost înscriși în învățământul preuniversitar sau care au părăsit prematur sistemul de educație, fără a finaliza învățământul primar și/sau gimnazial și/sau liceal, și care au depășit vârsta de școlarizare corespunzătoare acestor niveluri, astfel încât aceștia să își poată completa și finaliza învățământul obligatoriu, precum și să poată obține o calificare profesională, având inclusiv posibilitatea reintegrării în învățământul de masă. Prin Legea 198/2023 se înființează Centrul Național Românesc pentru Învățământ la Distanță, cu scopul de a promova identitatea culturală românească și dialogul intercultural, în baza acordurilor bilaterale semnate în acest sens, prin oferta de programe de limbă, cultură și civilizație românească în străinătate.

Definițiile și exemplele de mai sus ne conduc către constatarea că idealul educațional și scopurile educaționale sunt finalități cu generalitate ridicată, stabilite la nivelul sistemului și care indică transformări pe termen mediu și lung, în timp obiectivele vizează procesul de învățământ, derulat în instituțiile de învățământ.

Așadar, conceptul de obiective face referire la un nivel mai concret al finalităților educaționale, care pot fi enunțate pentru cicluri și niveluri educaționale, ani de studiu și lecții. În contextul disciplinei noastre, ne interesează obiectivele de învățare (en. *learning objectives*) pe care profesorii le stabilesc pe lecțiile sau alte tipuri de activități de învățare formală pe care le derulează. *Obiectivele învățării* fac referire la specificarea rezultatelor care trebuie atinse la finalizarea unei activități de învățare. Acestea includ dobândirea sau ameliorarea cunoștințelor, abilităților și competențelor în orice context personal, civic, social sau profesional (*International Standard Classification of Education*, 2012, p. 81).

În relație cu discuția noastră despre educație și finalitățile acesteia, este relevant să introducem și conceptul de *rezultate ale învățării*, exprimate sub formă de cunoștințe, abilități, responsabilitate și autonomie.

Conceptul de *rezultate ale învățării* desemnează enunțuri care se referă la ceea ce cunoaște, înțelege și este capabil să facă un cursant la terminarea unui proces de învățare și care sunt definite sub formă de cunoștințe, abilități, responsabilitate și autonomie (*International Standard Classification of Education*, 2012) – vezi Figura 5. În fapt, putem afirma că rezultatele învățării reprezintă „inima” oricărui sistem educațional și a fiecărei experiențe de învățare, pentru că ele concretizează transformările așteptate la nivelul celui care învață.

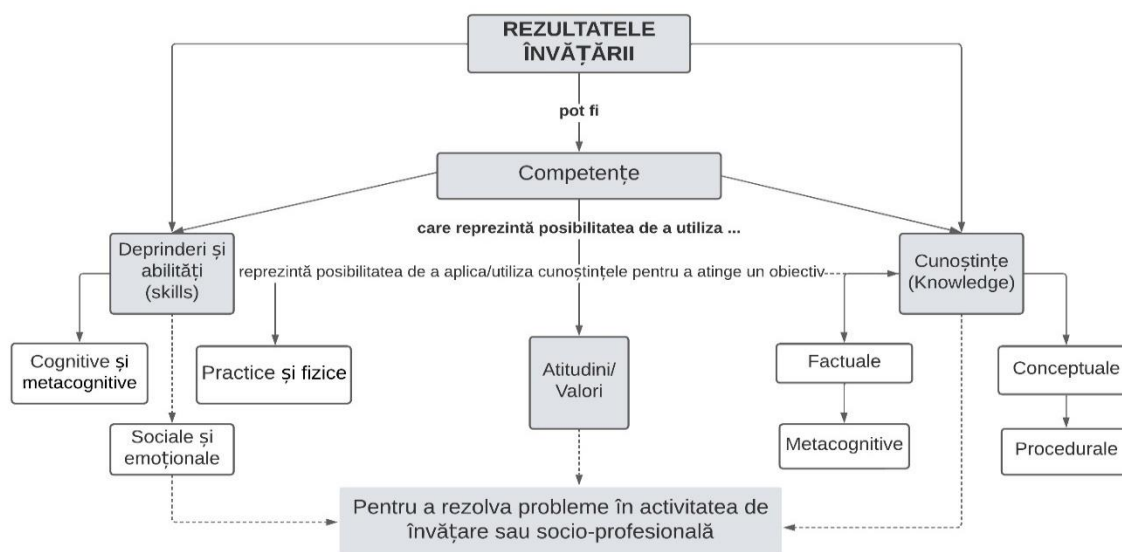


Figura 31. Rezultate ale învățării

Întrucât rezultatele învățării reflectă competențele dobândite de cel care învață, acestea trebuie să facă explicit referire la selectarea, combinarea și utilizarea adecvată a cunoștințelor, abilităților, valorilor și atitudinilor, pentru rezolvarea cu succes a unei anumite categorii de situații de muncă sau de învățare, precum și pentru dezvoltarea profesională sau personală în condiții de eficacitate și eficiență. Competențele sunt definite ca o combinație între cunoștințe, aptitudini și atitudini (Consiliul Uniunii Europene, 2018; European Commission. Directorate General for Education, Youth, Sport and Culture., 2019). *Cunoștințele*, factuale, conceptuale, procedurale și metacognitive, reprezintă ansamblul de fapte, principii, teorii și practici, clasificări asociate unui anumit domeniu de muncă sau de studiu, dobândite prin învățare. *Abilitățile* se referă la aplicarea și la utilizarea cunoștințelor, pentru a duce la îndeplinire sarcini și pentru a rezolva probleme, cu ajutorul gândirii logice, intuitive și creative (abilitățile cognitive) sau practice, implicând utilizarea de metode, materiale, unelte și instrumente. *Atitudinile* descriu modul în care se raportează cel care învață la propria activitate, preponderent din perspectiva responsabilității și autonomiei, dispoziția și mentalitatea de a acționa sau de a reacționa la idei, persoane sau situații.

Competențe, indicatori și criterii de performanță

Competența reprezintă capacitatea unui individ de mobilizare și combinare eficientă a unei varietăți de resurse interne și externe în cadrul unei categorii de probleme sau situații-problemă. (Tardif, 2006)

În Cadrul European al Calificărilor competența este definită ca fiind capacitatea dovedită de a selecta, combina și utiliza adecvat cunoștințe, abilități și alte achiziții (valori și atitudini), în vederea rezolvării cu succes a unei anumite categorii de situații de muncă sau de învățare, precum și pentru dezvoltarea profesională sau personală în condiții de eficacitate și eficiență.

Competențele sunt ansambluri structurate de cunoștințe, deprinderi și atitudini dobândite prin învățare, ce permit desfășurarea cu succes a unei activități.

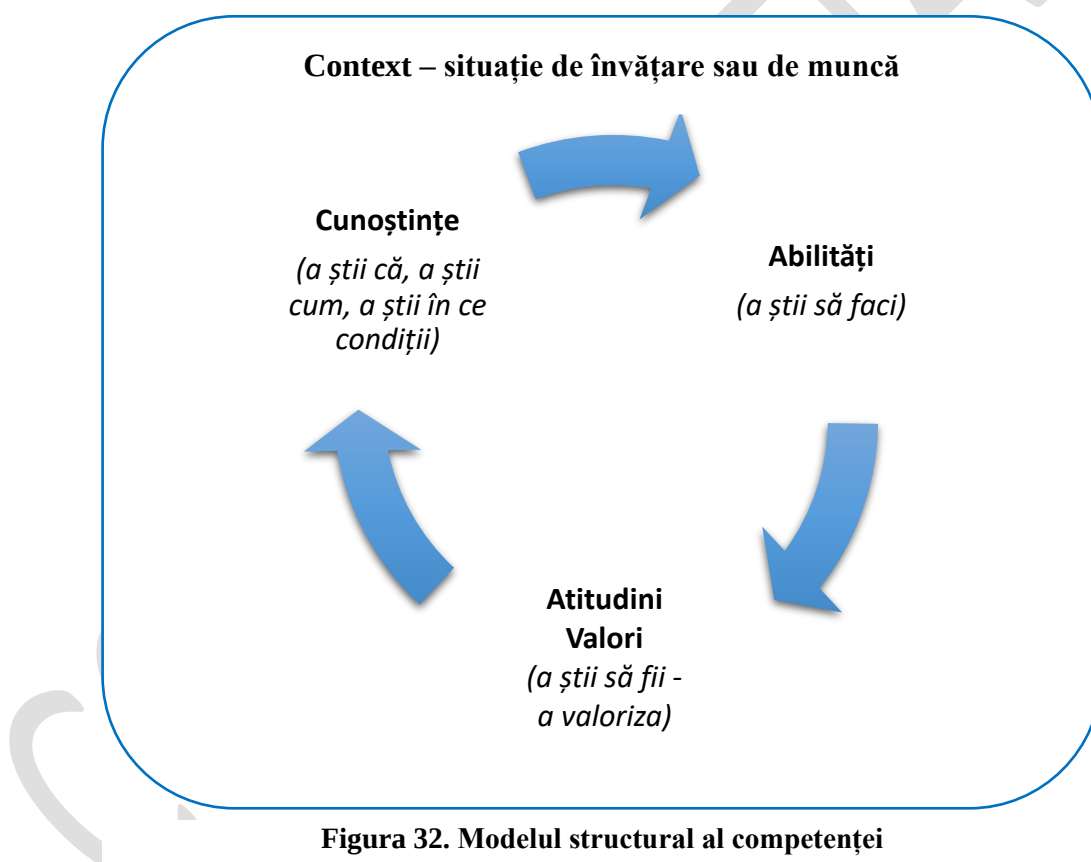


Figura 32. Modelul structural al competenței

În condițiile învățământului modern, finalitățile educaționale se definesc în termeni de competențe. **Competențele generale** se definesc pe obiect de studiu și se formează pe durata învățământului preuniversitar. Au un grad ridicat de generalitate și complexitate și au rolul de a orienta demersul didactic către achizițiile finale ale elevului.

Competențele specifice se definesc pe obiect de studiu și se formează pe parcursul unui an școlar. Ele sunt derivate din competențele generale, fiind etape în dobândirea acestora. Competențelor specifice li se asociază prin programă anumite unități de conținut.

În domeniul educațional competența se exprimă în performanțe școlare. Nivelul competenței se stabilește în raport cu anumite standarde ale competenței – *descriptori de performanță*. Pentru a asigura o evaluare corectă și unitară, rezultatele fiecărui elev în învățare trebuie să fie raportate la standarde de performanță stabilite la nivel național. După cum apreciază Potolea, Neacșu și Manolescu (2011, p. 31), competențele școlare dobândite de elev în cadrul unei instruiți și evaluări “autentice” au luat locul obiectivelor operaționale. Evaluarea din perspectiva competențelor școlare implică, între altele, luarea în considerare, pe lângă achizițiile cognitive, și a altor indicatori, precum personalitatea, conduita, atitudinile; aplicarea în practică a celor învățate. Criteriile de evaluare sunt dimensiuni în funcție de care se evaluează rezultatele școlare ale elevilor. Indicatorul specifică nivelul de dezvoltare a unei caracteristici, desemnată prin criteriul de performanță. Indicatorul se raportează la un criteriu. Indicatorii de evaluare sunt “elementele din descriptorii de performanță asociați calificativelor care semnalează prezența diverselor aspecte care trebuie să caracterizeze rezultatul elevului pentru a i se acorda o notă sau un calificativ.” (Potolea, Neacșu și Manolescu (2011, pg. 32, 33).

Competențe-cheie

În 2006, Parlamentul European împreună cu Consiliul Uniunii Europene au emis Recomandarea referitoare la competențele esențiale pentru învățarea continuă. Acest cadru de referință european a devenit un reper fundamental în evoluția educației și formării orientate spre competențe.

Într-o economie care se bazează pe cunoaștere⁴, simpla memorare a datelor și procedurilor este crucială, dar nu suficientă pentru a realiza progrese și a obține succes. Rezolvarea de probleme, gândirea critică, capacitatea de colaborare, creativitatea, gândirea computațională sau autoregularea devin din ce în ce mai importante în contextul societății noastre care evoluează rapid. Aceste abilități sunt esențiale pentru a aplica cunoștințele dobândite în mod practic și în timp real, contribuind astfel la crearea de idei noi, teorii, produse și cunoștințe (Consiliul Uniunii Europene, 2018).

Ce sunt competențele-cheie?

Competențele-cheie sunt esențiale pentru toți cetățenii în vederea dezvoltării personale și a ocupării unui loc de muncă. Aceste competențe nu sunt doar fundamentale pentru succesul profesional, dar și pentru dezvoltarea individuală și adaptarea la o societate în continuă schimbare. Dezvoltarea acestor competențe începe din copilărie și continuă pe întreaga durată a vieții adulte, fiind un proces continuu și dinamic (Consiliul Uniunii Europene, 2018). Ele includ cunoștințe, abilități și atitudini.

Cadrul de referință stabilește opt competențe-cheie – vezi Figura 33 și Tabelul 6: (1) competențe de alfabetizare; (2) competențe multilingvistice; (3) competențe în domeniul științei, tehnologiei, ingineriei și matematicii; (4) competențe digitale; (5) competențe personale, sociale și de a învăța

⁴ Economia bazată pe cunoaștere se referă la un sistem economic în care producția, distribuția și utilizarea cunoașterii joacă rolul principal în crearea bunăstării și a dezvoltării. În astfel de economii, capitalul intelectual și expertiza sunt considerate resurse-cheie, iar fluxul de informații și inovarea sunt vitale pentru creșterea economică și competitivitate.

să înveți; (6) competențe cetățenești; (7) competențe antreprenoriale; (8) competențe de sensibilizare și expresie culturală.



Figura 33. Cele 8 competențe-cheie (Consiliul Uniunii Europene, 2018)

Tabelul 6. Descrierea competențelor-cheie (Consiliul Uniunii Europene, 2018, pp. 8–11)

Competențe-cheie	Descriere
competențe de alfabetizare	Alfabetizarea este capacitatea de a identifica, înțelege, exprima, crea și interpreta concepte, sentimente, fapte și opinii, atât verbal, cât și în scris, folosind materiale vizuale, auditive/audio și digitale în diferite discipline și în diferite contexte. Ea implică capacitatea de a comunica și de a stabili conexiuni cu alte persoane, în mod eficient, adecvat și creativ. Dezvoltarea alfabetizării reprezintă baza pentru continuarea învățării și a interacțiunii lingvistice. În funcție de context, competențele de alfabetizare pot fi dezvoltate în limba maternă, în limba de școlarizare și/sau în limba oficială dintr-o țară sau regiune.
competențe multilingvistice;	Această competență definește capacitatea de a utiliza diferite limbi în mod corespunzător și eficient pentru comunicare. Ea împărtășește în linii mari principalele dimensiuni ale aptitudinilor de alfabetizare: se bazează pe capacitatea de a înțelege, exprima și interpreta concepte, gânduri, sentimente, fapte și opinii, atât oral, cât și în scris (ascultare, vorbire, citire și scriere) într-o gamă corespunzătoare de contexte societale și culturale, în funcție de necesități sau dorințe. Competențele în materie de limbi integrează o dimensiune istorică și competențe interculturale. Ele se bazează pe capacitatea de a crea conexiuni între diferite limbi și medii de comunicare, astfel cum se precizează în Cadrul european comun de referință pentru limbi. După caz, acestea pot include menținerea și dezvoltarea în continuare a competențelor de

	limbă maternă, precum și învățarea limbii/limbilor oficiale ale unei țări.
competențe în domeniul științei, tehnologiei, ingineriei și matematicii;	A. Competențele în domeniul matematicii sunt definite drept capacitatea de a dezvolta și de a folosi gândirea și raționamentul matematic pentru a rezolva o serie de probleme în situații de zi cu zi. Având ca bază stăpânirea competențelor numerice, se pune accent atât pe procese și activități, cât și pe cunoștințe. Competențele matematice implică, la niveluri diferite, capacitatea și disponibilitatea de a utiliza moduri matematice de gândire și de prezentare (formule, modele, grafice, diagrame). B. Competențele în știință se referă la capacitatea și la disponibilitatea de a explica fenomenele naturale utilizând cunoștințele și metodologia aflate în uz, inclusiv observarea și experimentarea, pentru a identifica întrebări și pentru a trage concluzii bazate pe dovezi. Competențele în domeniul tehnologiei și ingineriei sunt aplicarea acestor cunoștințe și metodologii pentru satisfacerea dorințelor și nevoilor cetățenilor. Competențele în știință, tehnologie și inginerie implică înțelegerea schimbărilor cauzate de activitatea umană și a responsabilității fiecărui cetățean.
competențe digitale;	Competențele digitale implică utilizarea cu încredere, critică și responsabilă a tehnologiilor digitale, precum și utilizarea acestora pentru învățare, la locul de muncă, și pentru participarea în societate. Ele includ alfabetizarea în domeniul informației și al datelor, comunicarea și colaborarea, educația în domeniul mass-mediei, crearea de conținuturi digitale (inclusiv programarea), siguranța (inclusiv bunăstarea digitală și competențele legate de securitatea cibernetică), chestiunile legate de proprietatea intelectuală, precum și soluționarea problemelor și gândirea critică.
competențe personale, sociale și de a învăța să înveți;	Competențele personale, sociale și de a învăța să înveți înseamnă capacitatea de a reflecta asupra propriei persoane, gestionarea eficace a timpului și a informației, munca în echipă în mod constructiv, păstrarea rezilienței și gestionarea propriului proces de învățare și a carierei. Ele includ capacitatea de a face față incertitudinii și situațiilor complexe, de a învăța să înveți, de a susține bunăstarea fizică și emoțională, de a menține o bună stare de sănătate fizică și mintală și capacitatea de a duce o viață care ține seama de aspecte legate de sănătate și orientată spre viitor și de a empatiza și a gestiona conflicte într-un context favorabil incluziunii și sprijinirii.
competențe cetățenești	Competențele cetățenești înseamnă capacitatea de a acționa în calitate de cetățeni responsabili și de a participa pe deplin la viața civică și socială, pe baza înțelegerii conceptelor și structurilor sociale, economice, juridice și politice, precum și a evoluțiilor și a durabilității la nivel mondial.
competențe antreprenoriale	Competențele antreprenoriale se referă la capacitatea de a acționa în fața oportunităților și a ideilor și de a le transforma în valori pentru ceilalți. Ele se întemeiază pe creativitate, gândire critică și soluționarea

competențe de sensibilizare și expresie culturală	problemelor, luarea de inițiative și perseverență și capacitatea de a lucra în colaborare cu scopul de a planifica și a gestiona proiecte care au o valoare culturală, socială sau financiară. Competențele de sensibilizare și expresie culturală implică înțelegerea și respectul față de modul în care ideile și înțelesurile sunt formulate și comunicate în mod creativ în diferite culturi și printr-o serie de arte și alte forme culturale. Aceasta implică participarea la înțelegerea, dezvoltarea și exprimarea ideilor proprii și a sentimentului de apartenență sau a rolului în societate în diverse moduri și contexte.
---	---

Competențe pentru viitor

Pentru a deveni *pregătiți pentru viitor*, avem nevoie de mai mult decât a dobândi cunoștințe, abilități, atitudini și valori. Avem nevoie să devenim *competenți*, capabili să operăm cu cunoștințele, abilitățile, atitudinile dobândite pentru a îndeplini sarcini complexe în contexte variate.

Dacă acceptăm ipoteza că educația ne pregătește pentru viitor, atunci nu putem să nu ne întrebăm dacă rezultatele învățării asociate disciplinelor pe care le studiem în școală pot răspunde optim tuturor provocărilor cu care ne putem confrunta în viitor. Pentru a răspunde acestei întrebări, introducem conceptul de *competențe transversale*. Acestea sunt, în general, considerate ca nefiind specifice unui anumit loc de muncă, sarcină, disciplină academică sau domeniu de cunoaștere și care pot fi folosite într-o varietate largă de situații și medii de lucru (de exemplu, abilitățile de organizare) (UNESCO, 2016).

Competențele transversale, cunoscute și sub numele de competențe generice sau soft skills, sunt un set de cunoștințe, abilități și atitudini esențiale care ne ajută să navigăm eficient într-o lume complexă și interconectată. Aceste competențe includ, dar nu se limitează la, gândirea critică, creativitatea, colaborarea, comunicarea eficientă, adaptabilitatea, soluționarea problemelor și managementul emoțional. Aceste abilități nu sunt legate direct de un anumit domeniu academic sau profesional, ci sunt aplicabile și valoroase în multiple contexte.

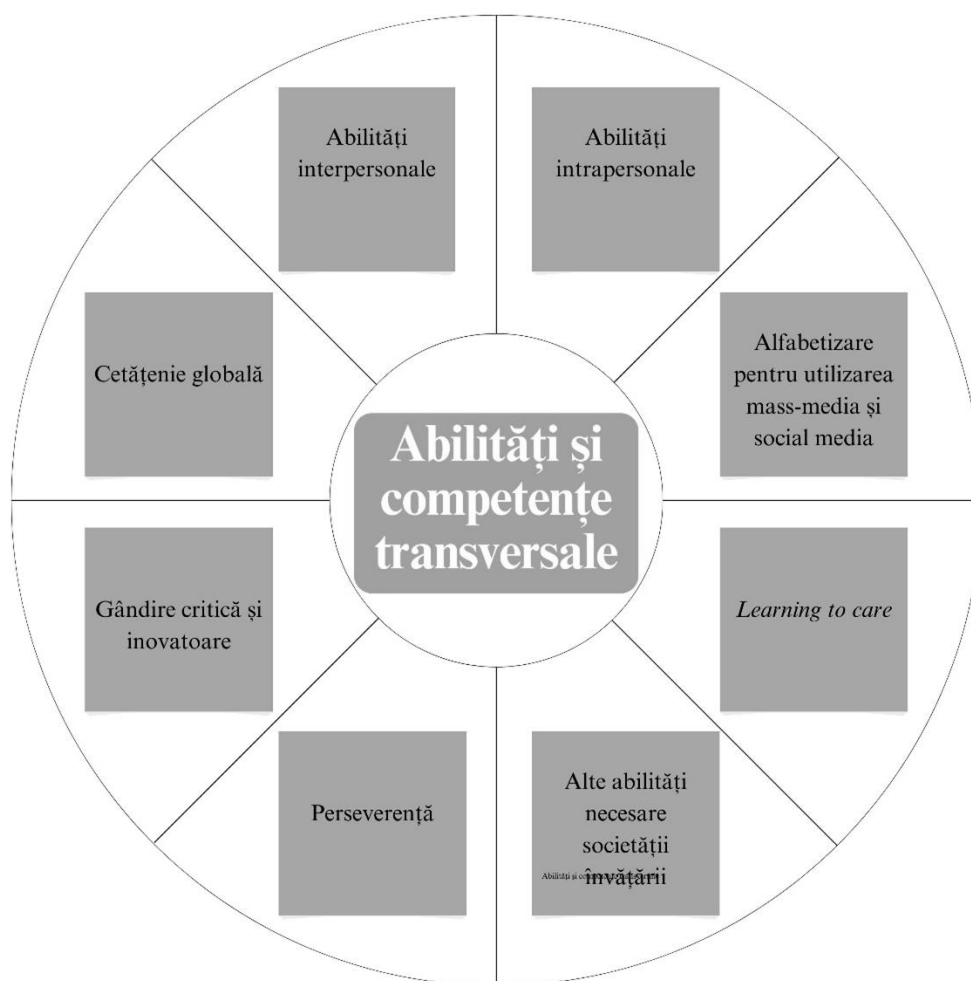


Figura 34. Competențe transversale (UNESCO, 2016)

De exemplu, gândirea critică și rezolvarea problemelor sunt competențe transversale care permit indivizilor să analizeze informații, să identifice soluții inovatoare și să ia decizii informate, indiferent de domeniul în care activează. Comunicarea eficientă, fie ea verbală, scrisă sau non-verbală, este crucială în toate aspectele vieții, de la relații personale la medii profesionale.

Într-o lume în continuă schimbare, unde cunoașterea tehnică devine rapid învechită, competențele transversale oferă flexibilitatea și adaptabilitatea necesare pentru a învăța și a reuși în noi domenii. Ele permit indivizilor să se adapteze la schimbări, să colaboreze cu diverse echipe și să contribuie creativ la soluții inovatoare.

În contextul educațional, este esențial ca sistemele de învățământ să integreze dezvoltarea acestor competențe transversale în curriculum, alături de alte rezultate ale învățării. Aceasta nu numai că îi pregătește pe elevi pentru piața muncii, ci și le oferă instrumentele necesare pentru a fi cetățeni responsabili și activi în societate.

Organizația Economică pentru Cooperare și Dezvoltare (OECD) propune teoreticienilor și practicienilor din educație un instrument comprehensiv care să ghideze înțelegerea tipurilor de rezultate ale învățării necesare într-o societate dinamică, în schimbare și competitivă. Acest instrument a fost denumit „*busola învățării*” (en. learning compass) – vezi Figura 35.



La fel cum o busolă orientează călătorii, busola învățării este o busolă orientată spre oameni, oferind direcții pentru designul experiențelor de învățare. Figura 35 prezintă aspectele cheie: *rezultate de bază ale învățării* (cunoștințe, abilități, atitudini și valori) și *competențe transformatoare* (i.e., asumarea responsabilității, crearea de valoare și reconcilierea tensiunilor și dilemelor) și ciclul reprezentat de *anticipare, acțiune și reflecție*. Scanează codul QR pentru a viziona prezentarea busolei învățării.

Conceptul central este acela de *competențe transformatoare*. Fiecare dintre noi are nevoie să dezvolte un sentiment al propriei identități în societățile în care trăim. Pentru a se adapta la complexitate și incertitudine, și pentru a putea contribui la modelarea unui viitor mai bun, fiecare elev trebuie să fie echipat cu anumite competențe transformatoare. Aceste competențe sunt numite transformatoare atât pentru că permit elevilor să-și dezvolte și să reflecteze asupra propriei perspective, cât și pentru că sunt necesare pentru a învăța cum să modeleze și să contribuie la o lume în schimbare. Crearea de noi valori, asumarea responsabilității și reconcilierea conflictelor, tensiunilor și dilemelor sunt esențiale pentru a prospera și a ajuta la modelarea viitorului.

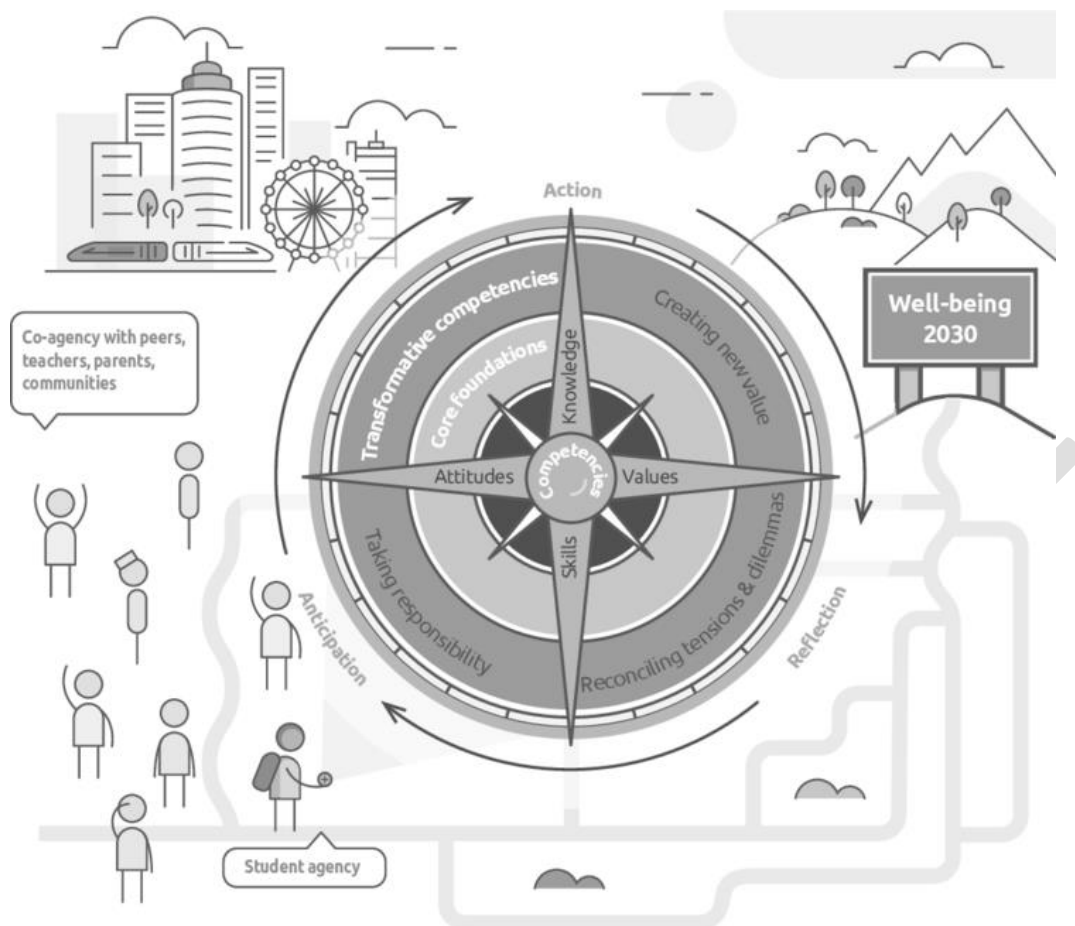


Figura 35. Busola învățării (OECD, 2019)

Crearea de noi valori înseamnă a inova pentru a modela vieți mai bune, cum ar fi crearea de noi locuri de muncă, afaceri și servicii, și dezvoltarea de noi cunoștințe, înțelegeri, idei, tehnici, strategii și soluții, și aplicarea acestora la probleme vechi și noi. Când elevii creează noi valori, ei pun sub semnul întrebării status quo-ul, colaborează cu alții și încearcă să gândească „dincolo de limitele obișnuite”(OECD, 2019).

Reconcilierea tensiunilor și dilemelor înseamnă a lua în considerare variatele interconexiuni și inter-relații dintre idei, logici și poziții aparent contradictorii sau incompatibile și a considera rezultatele acțiunilor din perspective pe termen scurt și lung. Prin acest proces, cei care învață dobândesc o înțelegere mai profundă a pozițiilor opuse, dezvoltă argumente pentru a susține propria poziție și găsesc soluții practice pentru dileme și conflicte (OECD, 2019).

Asumarea responsabilității este legată de capacitatea de a reflecta asupra și de a evalua propriile acțiuni în lumina experienței și educației, și prin luarea în considerare a obiectivelor personale, etice și sociale (OECD, 2019).

Taxonomia obiectivelor educației

În scopul eficientizării acțiunilor educative, obiectivele au fost clasificate pe domenii și clase comportamentale. Au fost elaborate, astfel, modele taxonomice de organizare a obiectivelor.

Termenul „taxonomie” desemnează știința clasificării și, totodată, produsul obținut: o clasificare elaborată pentru un anumit domeniu. În pedagogie, taxonomia este o clasificare ierarhică, elaborată în conformitate cu anumite principii explicite, în particular cel al complexității crescânde (Landscheer G. & V., 1979, p. 104).

Taxonomiile obiectivelor educaționale corespund celor trei mari domenii comportamentale:

- domeniul cognitiv: vizează asimilarea cunoștințelor și formarea deprinderilor și capacităților intelectuale;
- domeniul afectiv: se referă la formarea convingerilor, sentimentelor, atitudinilor și, mai general, la adaptarea personală;
- domeniul psihomotor: privește învățarea conduitelor motrice, a operațiilor manuale.

Taxonomia obiectivelor educaționale pentru domeniul cognitiv

Cel mai cunoscut model taxonomic pentru domeniul cognitiv este cel elaborat de Bloom, B. și colaboratorii săi. Obiectivele sunt clasificate în clase sau categorii taxonomice după criteriul de la simplu la complex.

Tabelul 1. Taxonomia obiectivelor educaționale pentru domeniul cognitiv (B. Bloom)

Categorii taxonomice	Exemple
1. Cunoaștere	Asimilarea cunoștințelor - cunoașterea datelor particulare; (cunoașterea terminologiei; cunoașterea faptelor particulare); - cunoașterea căilor care permit prelucrarea datelor particulare (a regulilor/convențiilor; a tendințelor și secvențelor; a clasificărilor; a criteriilor, a metodelor); - cunoașterea elementelor generale aparținând unui domeniu de activitate (principii și legi, teorii).
2. Comprehensiunea	Înțelegerea (comprehensiunea) - transpoziția (transformarea); - interpretarea; - extrapolarea (transferul).
3. Aplicare	Utilizarea cunoștințelor pentru a rezolva situații noi
4. Analiză	Analiza elementelor, relațiilor, principiilor de organizare
5. Sinteză	Definirea unui concept, elaborarea unui plan al acțiunii, derivarea unui ansamblu de relații elaborate
6. Evaluare	Evaluarea pe baza unor criterii interne și externe

Taxonomia lui Bloom cuprinde două secțiuni: prima corespunde nivelului Cunoaștere și cuprinde obiectivele de tip informativ; a doua include celelalte categorii taxonomice și se referă la obiectivele care vizează formarea deprinderilor și capacităților intelectuale.

Pentru o mai bună înțelegere a taxonomiei lui Bloom vom prezenta descrierea categoriilor taxonomice după criteriul de evaluare (Școala belgiană; Raynal și Rieunier, 1997, apud Minder 2011, p.70).

1. A cunoaște - Implică memorarea și restituirea unor informații în aceeași termeni. Pentru evaluare se folosesc întrebări de tipul *Ce știi despre ...?*
2. A înțelege - Implică restituirea sensului informațiilor. Se solicită la evaluare *Explică!, Rezumă!, Enunță folosind cuvinte proprii! Oferă exemple!*
3. A aplica - Se referă la utilizarea de reguli, principii, algoritmi pentru a rezolva o problemă. Presupune transferul cunoștințelor la o situație nouă.
4. A analiza - Înseamnă identificarea elementelor constitutive ale unui întreg și a relațiilor dintre acestea. Întrebări de evaluare: *De ce? Cum se face că?*
5. A sintetiza - Presupune combinarea părților într-un tot, organizarea și exprimarea în amieră personală a diferitelor elemente ale unei situații. Cerințe: *Găsește singur regula!, Spune ce trebuie făcut pentru...?*
6. A evalua - Se referă la formularea de judecăți de valoare, cantitative sau calitative. Întrebări de evaluare: *Ce crezi despre...? Asta trebuia făcut?*

Taxonomia obiectivelor educaționale pentru domeniul afectiv

Comportamentul uman angajează diferite componente, printre care și afectivitatea. Aceasta din urmă declanșează și susține acțiunile motorii și cognitive ale individului. Obiectivele de învățare afectivă vizează „modificarea intereselor, a atitudinilor, a valorilor, ca și progresele în judecata și în capacitatea de adaptare.” (Bloom, 1969, apud Minder, 2011)

Cea mai cunoscută taxonomie pentru domeniul afectiv îi aparține lui D. R. Krathwohl. Criteriul de organizare a obiectivelor în clase sau categorii taxonomice este interiorizarea valorilor. Sunt evidențiate în taxonomie treptele de parcurs în asimilarea și practicarea unei valori/ norme, în formarea unei atitudini.

Tabelul 2. Taxonomia obiectivelor pentru domeniul afectiv (Krathwohl, D. R., apud Stanciu, 1999, p. 148)

Categorii taxonomice	Exemple
1. Receptare	Conștientizarea prezenței unei valori
2. Reacție/ Răspuns	Reacția adecvată față de aceasta
3. Caracterizare	Acceptarea și conceptualizarea valorii
4. Organizare	Sedimentarea și organizarea valorilor într-un sistem
5. Valorizare	Exprimarea valorilor prin întregul comportament, în momentul în care acestea caracterizează personalitatea

Primul nivel corespunde obiectivelor ce vizează toleranța sau atenția elevului la anumiți stimuli. Al doilea nivel descrie comportamentele de angajare a elevului într-o activitate, nu neapărat din proprie inițiativă. Elevul acționează conform stimulului/ mesajului, fiind motivat la început de dorința de a asculta de educator sau de a fi pe placul acestuia, iar ulterior datorită satisfacției pe care i-o aduce acel comportament. Al treilea nivel este cel de interiorizare a unei valori. Comportamentul elevului este motivat de adeziunea afectivă/ angajamentul față de valoarea respectivă. Următorul nivel implică organizarea valorilor într-un sistem. Elevul demonstrează că a dobândit convingerea că valoarea este importantă și dezirabilă și încearcă să dezvolte aceeași

atitudine față de valoarea respectivă la ceilalți. Cel mai înalt nivel descrie coerența și stabilitatea sistemului de valori, credințe, atitudini.

Taxonomia obiectivelor educaționale pentru domeniul psihomotor

Taxonomia obiectivelor educaționale pentru domeniul psihomotor (Simpson, S.) descrie etapele formării unei deprinderi/ gradul de perfecționare a acesteia.

Tabelul 3. Taxonomia obiectivelor educaționale pentru domeniul psihomotor, Simpson, S. (apud Jinga, 1998, pg. 168, 169)

Categorii taxonomice	Exemple
1. Percepție	Comportamentul pregătit neobservabil direct, bazat pe stimulare și discriminare senzorială
2. Dispoziție	Starea de pregătire mintală, fizică sau emoțională, pentru a săvârși un act motor
3. Răspunsul ghidat	Actul comportamental observabil al unui individ dirijat de un instructor, accentul punându-se pe elementele componente ale deprinderii
4. Automatism	Răspunsul învățat devenit deprindere
5. Răspuns manifest complex	Îndeplinirea cu ușurință și eficiență a unui act motor cu o structură complexă
6. Adaptare	Modificarea voluntară a mișcărilor
7. Creație	Crearea unor noi sisteme de mișcări

Taxonomiile obiectivelor educaționale au rolul de a orienta activitatea didactică, prin oferirea unor repere în enunțarea rezultatelor învățării în termeni de comportamente observabile, la diferite niveluri, în funcție de situația concretă de instruire.

Temă de reflecție



- Reflectați asupra următorului aspect: din experiența dvs. de elev considerați că se împletesc armonios obiectivele educaționale cognitive, afective și psihomotorii?

Operaționalizarea obiectivelor

În sens larg, operaționalizarea este activitatea de specificare sau identificare a referințelor sau incidențelor concrete sau practice ale unui concept sau enunț general și abstract. Operaționalizarea se referă la ansamblul operațiilor succesive de trecere de la abstract la concret, cât și la specificarea criteriilor sau indicatorilor prin care o acțiune sau un comportament dobândește caracteristica de a fi operațional sau concret.

În sens pedagogic, prin operaționalizare înțelegem specificarea criteriilor sau indicatorilor pe baza cărora un obiectiv dobândește caracteristica de a fi operațional. De regulă, sunt menționate două

criterii de elaborare și apreciere ale operaționalității unui obiectiv: performanța/ criteriul comportamental și capacitatea intelectuală/ criteriul competenței.

Performanța este expresia nivelului de realizare a unei sarcini de învățare. Fiind dat un conținut al învățării, prin operaționalizare trebuie specificat acel indicator pe baza căruia se poate constata și aprecia că elevul a realizat un anumit progres, că s-a produs o anumită schimbare în sistemul de personalitate la sfârșitul perioadei în care a fost angajat într-o situație de predare/învățare. Indicatorul cel mai concret al performanței în învățare este comportamentul, actul sau manifestarea vizibilă pe care elevul o poate releva. Comportamentul manifestat/etalat de elev trebuie să fie observabil și măsurabil cu ajutorul unor instrumente de evaluare pedagogică.

Observabilitatea comportamentului se relevă în următorii termeni:

- verbali (nominalizare, enumerare, enunțare de reguli sau definiții, explicitare, povestire);
- fizici sau psihomotori (identificarea de obiecte sau comportamente, realizare de acțiuni simple și complexe sub control, realizarea automată a unor acțiuni);
- atitudinali (enumerarea consecințelor probabile ale unei acțiuni, manifestarea unei acțiuni sau a unei conduite în relații interpersonale sau într-o situație socială).

Competența este considerată acea capacitate intelectuală care dispune de posibilități multiple de transfer sau de aplicabilitate și operarea cu conținuturi diverse. Spre deosebire de performanță, competența este realizabilă în intervale mai lungi de timp. Specificarea competențelor constă, de fapt, în delimitarea capacităților sau operațiilor intelectuale de genul: capacitatea de detecta, selecta, analiza și sintetiza date, informații sau relații, capacitatea de a învăța, de a acționa sau judeca. Fiecare capacitate se bazează pe anumite operații mentale.

Spre deosebire de obiectivul centrat pe performanță, cel în care competența este prioritară pune accentul pe formarea operațiilor propriu-zise care conduc la o anumită performanță.

Avantajul obiectivelor axate pe competențe este că accentuează caracterul formativ al învățământului, pe când dezavantajul constă în reducerea operaționalității. Criteriul performanței și cel al competenței sunt complementare. Pentru aceasta este necesar să se stabilească o legătură strânsă între obiectivele specifice, în care accentul se pune pe indicarea capacităților mentale sau a operațiilor intelectuale implicate și dezvoltate prin conținuturile unui obiect de învățământ și obiectivele operaționale definite în termeni de performanță sau comportamente finale.

C. Bârzea propune și analizează trei criterii ale operaționalizării (C.Bârzea, 1979):

- 1) un obiectiv operațional precizează, înainte de toate, o modificare calitativă și nu doar cantitativă, a capacităților elevilor, altfel, nu putem vorbi despre operaționalizare. Modificările constatate reprezintă achiziții noi, precum și abilități noi, pe care elevul nu le poate poseda în etapa elaborării/ formulării obiectivelor.
- 2) este absolut necesar ca pentru fiecare obiectiv operațional să se precizeze situațiile de învățare sau condițiile care determină modificările proiectate și așteptate. Operaționalizarea urmează două direcții: precizarea și descrierea condițiilor în care performanța va fi formată și precizarea condițiilor în care performanțele vor fi evaluate.

- 3) este necesară pentru definirea unui obiectiv operațional nivelul realizării, mai precis nivelul minim de realizare a obiectivului operațional, prin care înțelegem asigurarea unor limite ale intențiilor pedagogice proiectate/programate printr-un obiectiv operațional.

Continuând analiza criteriilor de operaționalizare a obiectivelor, le supunem analizei și pe următoarele:

- Concretizarea pretinde ca orice obiectiv să se refere la activitatea elevului/ învățarea și nu la cea a profesorului.
Obiectivele concrete vizează procese, acțiuni, operații observabile, ușor de constatat, precizând și rezultatele așteptate de la finele fiecărei secvențe de instruire.
Verbele- „cuvinte-acțiuni” să fie alese în așa fel încât să vizeze acțiuni, fapte observabile și nu procese psihice care nu pot fi observate și evaluate precis.
„Cuvintele-acțiuni” precizează clar natura performanțelor urmărite prin realizarea fiecărui obiectiv operațional.
- Operaționalizarea presupune și precizarea condițiilor didactice/ psihopedagogice în care elevii se vor exersa și vor dovedi schimbarea calitativă și/sau cantitativă dorită. Condițiile vizează atât procesul învățării realizat pentru atingerea obiectivelor operaționale stabilite, cât și modalitățile de verificare și evaluare a performanțelor. Prin specificarea condițiilor de manifestare a comportamentului, elevii sunt puși în situații de acțiune, exersare, verificare.
- Evaluarea, criteriile, tipurile și modalitățile de apreciere a rezultatelor - este vorba despre verificarea și evaluarea nivelului reușitei școlare.

Modele practice ale operaționalizării

Tehnica lui R.F.Mager de operaționalizare a obiectivelor (R. F. Mager,1972)

Autorul a propus o tehnică de elaborare a obiectivelor operaționale bazată pe considerarea performanțelor sub forma comportamentelor finale observabile și măsurabile obținute până la sfârșitul fiecărei etape de predare-învățare. Conform acestei tehnici, orice obiectiv operațional include un singur comportament final caracterizat de următorii indicatori:

- Specificarea comportamentului final- luând ca referință categoriile taxonomice și verbale de acțiune corespunzătoare în funcție de conținutul fiecărei sarcini de învățare, se descrie rezultatul care se așteaptă de la elev la finalul realizării acesteia.
- Descrierea condițiilor de realizare circumscrise cadrului de manifestare a comportamentului final
Se disting două tipuri de condiții: prealabile, referitoare la comportamente pe baza căruia este posibilă realizarea comportamentului final și actuale adică mijloacele și contextul de realizare a performanței.
- Criteriile de evaluare sau specificarea nivelului de reușită minimală înseamnă că performanțele se distribuie pe trei niveluri și anume, nivelul minim, nivelul mediu și nivelul maxim.

Nivelul minim indică acel raspuns al elevului fără de care nu este posibilă trecerea spre o etapă nouă de învățare. Acest nivel este apreciat în funcție de conținutul sarcinilor ulterioare de învățare. Pornind de la nivelul minim, urmează nivelul mediu și nivelul maxim. Performanțele situate peste

nivelul minim sunt opționale pentru elev și depind de așteptările cadrului didactic și de motivația elevilor pentru învățare. Aceasta înseamnă că profesorul operează cu anumite standarde privind aprecierea reușitei elevilor în învățare. Cu cât exigența crește, cu atât standardele sunt mai ridicate. Pentru a indica un nivel de reușită sau standardele minimale se specifică numărul minim de răspunsuri corecte solicitate sau numărul maxim de greșeli tolerate și intervalul de timp maxim oferit pentru rezolvarea sarcinii.

Operaționalizarea obiectivelor prin definirea performanțelor așteptate are avantajul preciziei, concretizării și măsurabilității. La sfârșitul unei perioade de instruire se poate stabili cu exactitate nivelul performanțelor învățării și implicit al predării, iar cadrul didactic poate ști ce măsuri să ia pentru a crește eficiența activității pedagogice.

Analiza de sarcină (R. M. Gagné, 1975)

Analiza de sarcină presupune o analiză regresivă aplicată obiectivului terminal prin descompunerea lui într-o suită de subobiective și microobiective din ce în ce mai simple. Adică este nevoie de o ierarhie a învățării, adică specificarea pe trepte a deprinderilor și priceperilor necesare apropierii elevilor de obiectivul planificat.

Aplicații

- Comentați următoarele dificultăți/ greșeli în formularea obiectivelor:
 - confundarea obiectivului cu ceea ce profesorul are în intenție să facă;
 - includerea a mai mult de un obiectiv în formularea rezultatului unei învățări;
 - formularea obiectivelor în termeni de proces, adică ce să facă elevul pentru a ajunge la un rezultat, în loc de formularea în termeni de produs, adică ce trebuie să demonstreze că știe să facă.
 - Alcătuiți un inventar cât mai complet al formulelor de acțiune repartizate pe categorii ale taxonomiei obiectivelor cognitive, afective și psihomotorii.
-

Ce desemnează conceptul de competență?

Explorarea noțiunii de competență este în sine o **provocare de armonizare a opiniilor** din literatura de specialitate sau de revelare a avantajelor și a inconvenientelor care sunt asociate acestui concept. Rey și colaboratorii (2012, p. 10) avertizează că există o adevărată dezbatere publică referitoare la noțiunea de competență. Exemplificând această idee, autorii identifică prezența unei filiere de opinii care fundamentează competența prin raportare la antagonismul dintre competențe și cunoștințe (Rey et al., 2012, p. 10). Alte opinii salută triumful competențelor în defavoarea cunoștințelor, văzând în formarea competențelor un mijloc adecvat de a promova

adevăratul sens al școlii. Dezbaterea ar putea continua și din perspectiva altor ramificații conceptuale, dar obiectivul nostru este în principal unul de natură funcțională, anume de a explicita legitimitatea termenului de competență în relație cu metacogniția, ca produs al educației formale și al procesului de învățământ. În acest sens, vom analiza definiții formulate conceptului de competență, identificând aspectele de relevanță majoră pentru obiectivul enunțat.

Noțiunea de competență ocupă un spațiu important în discursul pedagogic contemporan (Potolea & Toma, 2010; Potolea, 2013; Rey et al., 2012), devenind omniprezentă în discursul sistemelor de formare și promovare a capitalului uman (Potolea, 2013, p.937). Însă originea termenului nu este în mod primar relaționată contextului școlii. Regăsim acest concept în lumea organizațiilor și întreprinderilor private, angrenate în câmpul muncii productive. Din această perspectivă, noțiunea de competență desemnează un **ansamblu de calități unice** pe care le poate avea un individ, datorită istoricului său profesional sau personal și care îi permit să se adapteze situațiilor de muncă noi (Rey et. al, p. 17). Modul în care școala operează cu noțiunea de competență este însă net diferit (*ibid.*). Competențele vehiculate în mediul școlar sunt o finalitate necesar a fi atinsă ca urmare a experienței școlarizării. Ardelean și Pop (2011) definesc conceptul de competență prin capacitatea unei persoane sau a unui grup de persoane de a realiza o sarcină – de învățare, profesională sau socială – la un nivel de performanță prestabilit de un standard, într-un context dat. Deși larg vehiculat în spațiul educațional, conceptul vizat are certitudinile și incertitudinile sale, ambiguități epistemice și vulnerabilități, după cum afirmă profesorul Dan Potolea (2013, p. 937). Elementul definitoriu în raport cu care se definește competența este **îndeplinirea eficace a unei sarcini** (Rey et al., 2012, p. 18). Competențele pot fi dezvoltate în diferite gradiente de complexitate. Rey și colaboratorii (2012) prezintă trei gradiente de complexitate (Tabelul 1).

Tabel 1: Gradiente ale competențelor

Gradiente de competență	Descriptori
Competențe elementare	În general, competențele elementare presupun executarea unei operațiuni sau a unei suite de operațiuni ca răspuns la un semnal. Acest semnal poate fi parte a unei sarcini cu un grad scăzut de dificultate și care nu îi ridică probleme subiectului (Rey et al., 2012, p. 31).
Competențe elementare cu încadrare	Această categorie are un grad de complexitate mai ridicat în comparație cu precedentă. În general, competențele elementare cu încadrare caracterizează un subiect care deține întreaga gamă a competențelor elementare și utilizează selectiv una dintre acestea în rezolvarea unei sarcini inedite . În acest caz, subiectul va realiza o interpretare a situației și o <i>încadrare</i> a competențelor elementare în noua sarcină (Rey et al., 2012).
Competențe complexe	Competențele complexe presupun operații de selecție și combinare a competențelor elementare și de încadrare pentru a trata o situație nouă și complexă (<i>ibid.</i>).

Documentele de politici educaționale elaborate la nivel european propun, încă din anul 2000, orientarea sistemelor educaționale comunitare către formarea și dezvoltarea unor competențe-cheie sau transversale, având rolul de piloni de susținere în dezvoltarea societății cunoașterii. Cele **opt competențe-cheie** (Competențe-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții, 2006) vizează: comunicarea în limba maternă, comunicarea în limbi străine, competența matematică și competențe de bază în știință și tehnologie, competențe digitale, competența de a învăța să înveți, competențe sociale și civice, antreprenoriale, interculturale.

1. *comunicarea într-o limbă maternă*: abilitatea de a exprima și interpreta concepte, gânduri, sentimente, fapte și opinii, atât în formă orală, cât și scrisă.

2. *comunicarea într-o limbă străină*: ca mai sus, dar include și abilitățile de mediere (adică rezumarea, parafrizarea, interpretarea sau traducerea) și înțelegerea interculturală.

3. *competența matematică, științifică și tehnologică*: buna stăpânire a aritmeticii, o înțelegere a lumii naturale și o abilitate de a pune în aplicare cunoștințele și tehnologia pentru a răspunde nevoilor umane percepute (precum medicina, transportul sau comunicarea).

4. *competența digitală*: utilizarea cu încredere și în mod critic a tehnologiei informației și comunicațiilor pentru muncă, timp liber și comunicare.

5. *a învăța să înveți*: abilitatea de gestionare eficientă a propriei învățări, fie individual, fie în grupuri.

6. *competențe sociale și civice*: abilitatea de a participa într-un mod eficient și constructiv la viața socială și de muncă și de a se implica în mod activ și democratic, mai ales în societățile din ce în ce mai variate.

7. *spirit de inițiativă și antreprenariat*: abilitatea de a pune ideile în practică prin creativitate, inovație și asumarea de riscuri, precum și abilitatea de a planifica și gestiona proiecte.

8. *sensibilizare și exprimare culturală*: abilitatea de a aprecia importanța exprimării creative a ideilor, experiențelor și emoțiilor într-o varietate de medii, precum muzica, literatura și artele vizuale și ale spectacolului.

Se subliniază interdependența acestor competențe-cheie, accentul căzând pe gândirea critică, inițiativă, creativitate, rezolvarea problemelor, evaluarea riscurilor, luarea deciziilor și gestionarea constructivă a sentimentelor (Competențe-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții, 2006). Formarea acestor competențe susține învățarea pe tot parcursul vieții.

Într-o Comunicare a Comisiei Europene (Spațiul european de învățare pe tot parcursul vieții, 2001), relevanța competențelor-cheie și, în speță a competenței de a învăța să înveți, este argumentată printr-o complexitate crescândă a contextelor sociale, care nu mai reclamă doar competențe elementare, ci, mai ales, complexe.

Statutul de **competență-cheie al competenței a învăța să înveți** este fundamentat în principal pe trei considerații (Rychen & Salganik, 2003, pg. 66-67, *apud* Institutul de Științe ale Educației, 2012): a) competența de a învăța să înveți este un **rezultat înalt valorizat** la nivelurile societal și individual, fiind asociat ideilor de societate care funcționează bine și viață de succes; b) este un instrument care permite oferirea de răspunsuri la cerințele complexe și importante ale unui larg **spectru de contexte**; c) este o competență importantă pentru toți indivizii. Conform Recomandării Parlamentului și a Consiliului European – Competențe-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții 2006/962/CE din 2006 (*apud* Fredriksson & Hoskins, 2008, p. 17), competența de a învăța să înveți este definită prin abilitatea omului de a-și urmări și organiza propria învățare, prin managementul eficient al timpului și al informației, individual sau în grupuri. Această competență presupune conștientizarea procesului de învățare și a nevoilor proprii, bazându-se pe identificarea

oportunităților și pe abilitatea de a depăși obstacolele pentru a învăța cu succes. În structura acestei competențe, **motivația și încrederea** sunt elemente cruciale. Figura 1 traduce iconic definiția formulată pentru **competența de a învăța să înveți**.



Figura 36: Posibil model de operaționalizare a competenței de a învăța să înveți. Adaptare după Fredriksson & Hoskins (2008)

Strategii de instruire: concept, clasificare, exemplificare, structură. Designul situațiilor de instruire

Ce reprezintă strategia de instruire?

Strategia de instruire este un demers creativ, subordonat obiectivelor pedagogice, bazat pe valorificarea metodelor (activităților de învățare) și a resurselor materiale pe care le au la dispoziție cadrele didactice, presupunând organizarea frontală, grupală sau individuală a învățării, într-un interval de timp delimitat.

Strategia de instruire are un caracter flexibil și poate fi adaptată situației concrete, apărute spontan în lecție. Scopul strategiei este maximizarea rezultatelor învățării. Rolul oricărei activități didactice este de a ajuta elevii să învețe – să dobândească noi cunoștințe, să fie capabili să facă ceea ce înainte nu reușeau, să-și schimbe atitudini. Pentru fiecare lecție, profesorul caută cele mai eficiente și mai atractive modalități de dirijare a învățării în vederea realizării obiectivelor pedagogice. Termenul „strategie didactică” se utilizează pentru a descrie modul cum se prefigurează și implementează o situație concretă de instruire.

Conceptul de strategie a pătruns în științele educației prin transfer din domeniul militar, din nevoia de a găsi alternative la practicile de instruire tradiționale, centrate pe profesor și pe materia de învățat. Strategia didactică este o schemă procedurală cu caracter dinamic, flexibil, elaborată de cadrul didactic în scopul eficientizării învățării.

Principalele componente ale strategiei didactice sunt: metodele de învățământ, mijloacele de învățământ și formele de organizare a activității elevilor.

Gaston Mialaret definește strategia didactică drept „știința sau arta de a combina și de a coordona acțiunile în vederea atingerii scopului. Ea corespunde unei planificări pentru a ajunge la un rezultat, în acord cu obiectivele de atins și cu mijloacele examinate pentru a le atinge” (Mialaret apud Frumos, 2008, p. 161). În opinia lui Potolea (1983), strategia didactică este „un mod deliberat de programare a unui set de acțiuni sau operații de predare și învățare orientate spre atingerea în condiții de maximă eficacitate și eficiență a obiectivelor prestabilite” (Potolea, 1983, apud Iucu, 2001, p. 98). Referindu-se la posibilitatea de opțiune în derularea unor secvențe acționale, Cerghit apreciază că strategia didactică este „o ipoteză de lucru, o linie directoare de acțiune, căreia i se asociază un mod global de organizare a învățării și a condițiilor învățării, de utilizare cu precădere a unor metode și mijloace” (Cerghit, 1988, apud Iucu, 2001, p. 98).

Oprea (2008) definește strategia didactică drept „modalitatea eficientă prin care profesorul îi ajută pe elevi să accedă la cunoaștere și să-și dezvolte capacitățile intelectuale, priceperile, deprinderile, aptitudinile, sentimentele și emoțiile. Ea constituie un ansamblu complex și circular de metode, tehnici, mijloace de învățământ și forme de organizare a activității, complementare, pe baza cărora profesorul elaborează un plan de lucru cu elevii, în vederea realizării cu eficiență a învățării” (Oprea, 2009, p. 26).

În definițiile anterioare strategia didactică este prezentată ca un demers creativ, subordonat obiectivelor pedagogice, bazat pe valorificarea metodelor și a resurselor materiale pe care le au la dispoziție cadrele didactice, într-un interval de timp delimitat. Caracterul flexibil al strategiei didactice rezidă în posibilitatea de adaptare a acțiunilor de predare-învățare la situațiile concrete, apărute spontan în lecție. Scopul strategiei este maximizarea rezultatelor învățării.

Analizând definițiile propuse de specialiști, Iucu (2008, pg. 119-120) evidențiază **trăsăturile caracteristice ale strategiei didactice**, pe care le redăm sintetic în Figura 37.

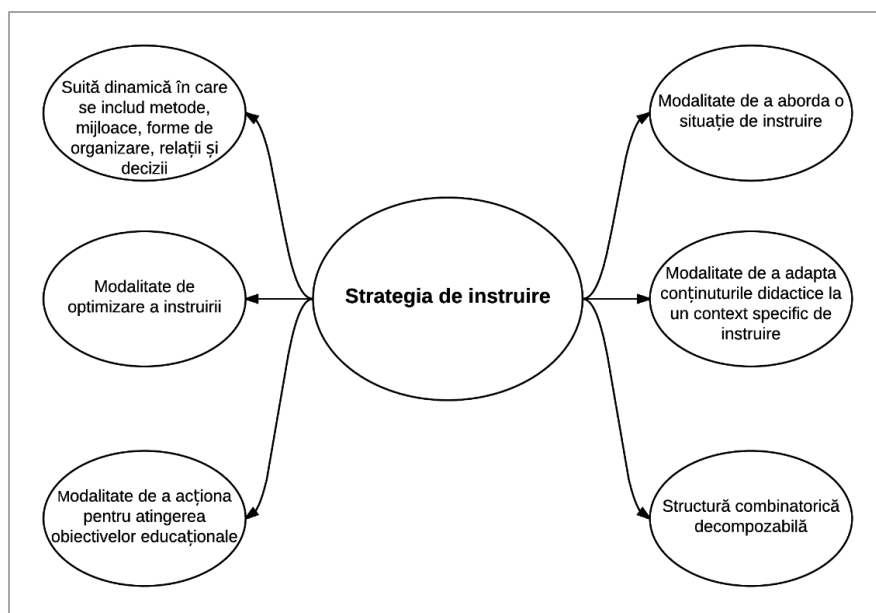


Figura 37: Caracteristicile strategiei didactice (apud Iucu, 2008)

Strategia didactică reprezintă un mod de abordare a unei situații de instruire (o lecție sau o secvență de lecție). În construcția unei strategii, cadrul didactic va ține cont atât de dimensiunea psihosocială (relațiile la nivelul clasei de elevi), cât și de cea psihopedagogică (modul în care elevii învață, profilul motivațional al acestora, interesele, tipul de personalitate ș.a.). Un element care imprimă unicitate strategiei didactice este dat de convingerile și reprezentările pedagogice ale profesorului.



Temă de reflecție

Cum considerați că reprezentările și convingerile pedagogice ale profesorului pot influența designul unei strategii didactice?

Prin intermediul strategiei de instruire, conținuturile didactice sunt adaptate din perspectivă logică și psihopedagogică unui anumit context în care instruirea are loc.



De exemplu, dacă profesorul constată că elevii nu au reacții pozitive și de implicare activă atunci când conținutul este transmis prin metode de comunicare scrisă, atunci în construcția ulterioară a strategiilor didactice va putea apela la metode de explorare și descoperire, însoțite de mijloacele de învățământ adecvate și accesibile în contextul dat.

Astfel, strategia le oferă profesorului și elevilor o perspectivă de abordare a unui context de instruire, luând în considerare variabile asociate atât personalității profesorului, cât și personalităților elevilor. Obiectivarea, implementarea cu succes a strategiei presupune însă o activitate de planificare riguroasă, bazată pe combinarea elementelor structurale și de context cu scopul de a realiza obiectivele pedagogice.

Strategia are o structură multinivelară, în care sunt incluse: metode de învățământ; mijloace de învățământ; forme de organizare a instruirii; interacțiuni și relații instrucționale; decizia instrucțională.

„Strategia se înscrie în demersul de optimizare a instruirii, fiind un mod funcțional de gestionare a resurselor instrucționale în vederea atingerii criteriilor de eficiență și eficacitate a procesului” (Iucu, 2001, pg. 98-99).



Temă de reflecție

Reflecțați asupra următoarei afirmații și precizați în ce măsură sunteți sau nu de acord cu aceasta: *Strategia de instruire se confundă, practic, cu lecția.*

Clasificarea strategiilor didactice

Strategiile de instruire pot fi clasificate după următoarele criterii (Iucu, 2001, pg. 100-101):

A. după **domeniul activităților instrucționale predominante** (Bloom, Merrill și Kelety, 1981;

Lesgold, 1984; Cerghit, 1983):

- strategii *cognitive*;
- strategii *psihomotrice*;
- strategii *afectiv- atitudinale*;
- strategii *combinatorii*.

B. după **strategiile (logica) gândirii** (Di Vesta, 1983; Anderson, 1980; Norman, 1985; Campione și Brown, 1998):

- strategii *inductive* (bazate pe abstractizare și generalizare) – traseul cognitiv pornește de la concret la abstract;
- strategii *deductive* (bazate pe concretizare logică și particularizare) – traseul cognitiv pornește de la principiu la exemplu, de la ipoteză la faptul testat prin observație și experiment;
- strategii *analogice* (bazate pe comparație ca operație a gândirii);
- strategii *transductive* (bazate pe raționamente complexe, metaforice, eseistice etc.);
- strategii *mixte* (presupun integrarea mai multor operații specifice strategiilor descrise anterior).

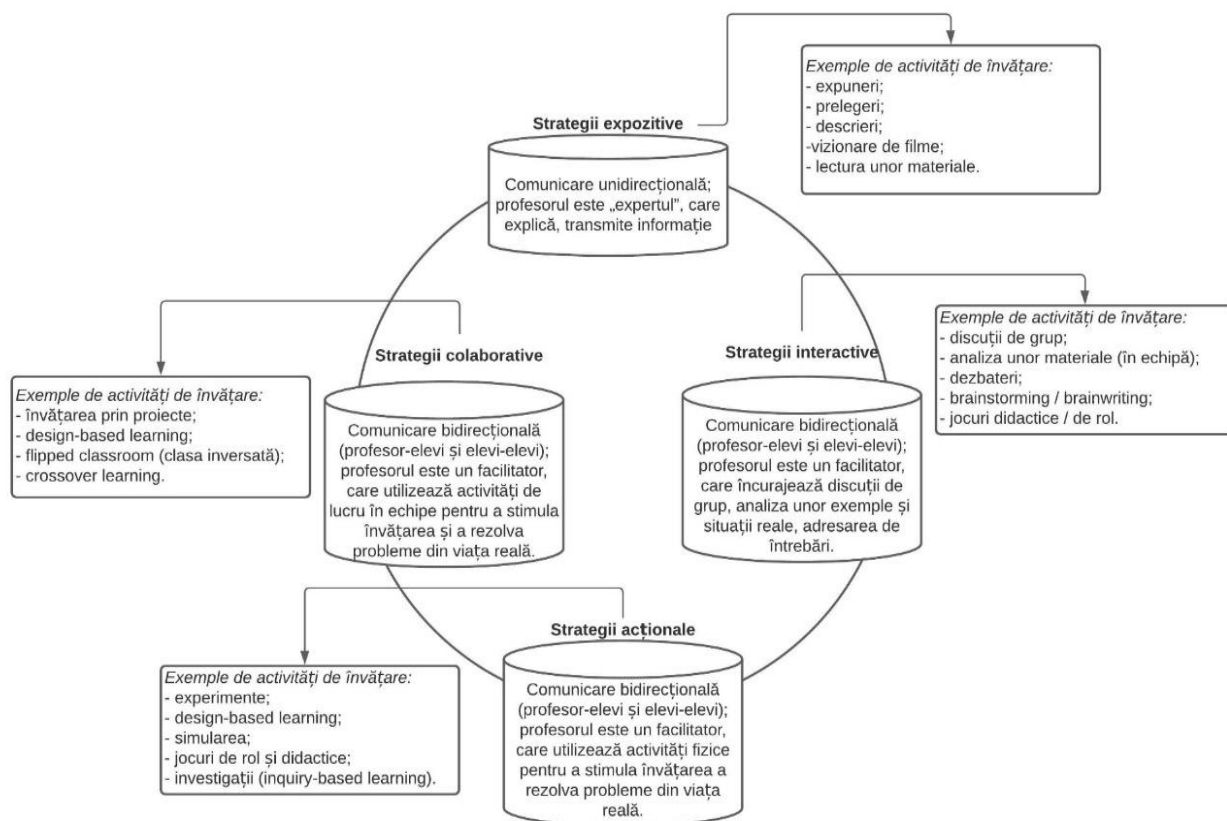
C. după **gradul de structurare a sarcinilor de instruire** (O'Neal, 1988; Wertsch, 1991; Barca, 1995; Iucu, 1999; Coll, 1999):

- strategii *algoritmice* (presupun parcurgerea unor pași succesivi pentru realizarea unui obiectiv bine determinat; algoritmii au diferite grade de complexitate, ei putând fi combinați în funcție de obiectiv, conținut, abilități);
- strategii *semi-prescrise, nealgoritmice* (dirijarea procesului de învățare nu mai este strictă, iar comportamentele vizate de obiective nu mai sunt atât de clar conturate);
- strategii *euristice* (facilitează descoperirea noilor cunoștințe, încurajează comportamentul de căutare, îl pun pe cel care învață în situații noi, de incertitudine, de risc; se bazează pe abilitățile de explorare ale elevului).

D. După rolul profesorului și natura sarcinilor de învățare:

- a. Strategii expositive;
- b. Strategii interactive;
- c. Strategii acționale;

d. Strategii colaborative.



Exemple de strategii de instruire

Disciplina	Fizică, clasa a VI-a	
Subiectul lecției	Refracția luminii	
Obiective operaționale	La finalul secvenței de lecție elevii vor fi capabili să: O1: Identifice fenomenul de refracție în aspecte specifice vieții cotidiene, în baza exemplelor furnizate pe parcursul lecției O2: Explice fenomenul refracției, făcând apel la argumente și legi discutate pe parcursul lecției	
Strategia de instruire pentru o secvență de lecție (inductivă, euristică)		
Metode și procedee • experimentul; • conversația; • explicația;	Mijloace de învățământ • pahar transparent din plastic; • apă; • creioane; • fișe de observare; • aplet refracția luminii (http://www.walter-fendt.de/ph14ro/refraction_ro.htm)	Forme de organizare a activității elevilor • frontală; • individuală;

Descrierea experienței de învățare	
Elevii primesc pahare din plastic și creioane. Sarcina de lucru: Umpleți un pahar transparent de plastic pe jumătate cu apă. Introduceți un creion în interiorul său. Completați fișa de lucru primită.	
Priviți creionul de deasupra paharului  Descrieți imaginea creionului 	Priviți creionul din fața paharului  Descrieți imaginea creionului și de această dată
Cum puteți explica modul în care vedeți creionul? Ce credeți că se întâmplă când introduceți creionul în paharul cu apă? În baza răspunsurilor elevilor, provocați-i să își imagineze ce s-ar întâmpla cu lumina unui laser care trece din aer în apă (două medii optice cu proprietăți diferite). Există diferențe față de modul în care vedem lumina laserului doar prin aer? Elevii își notează scenariul imaginat. După ce au făcut predicții, profesorul rulează aplet-ul și explică ceea ce se întâmplă la trecere luminii prin diferite medii. Sunt introduse conceptele de refracție și unghi de refracție.	
Evaluare	formativă

Disciplina	Matematică, geometrie clasa a VIII-a	
Subiectul lecției	Teorema celor trei perpendiculare	
Obiective operaționale	La finalul secvenței de lecție, elevii vor fi capabili: O1: Să demonstreze teorema celor celor trei perpendiculare, aplicând metoda de demonstrare indicată de profesor O2: Să recunoască diferite configurații geometrice în care teorema celor trei perpendiculare poate fi aplicată	
Strategia de instruire pentru o secvență de lecție (deductivă, algoritmică)		
Metode și procedee • demonstrația; • conversația; • explicația;	Mijloace de învățământ • tabla și creta; • instrumente geometrice;	Forme de organizare a activității elevilor • frontală; • individuală;
Descrierea experienței de învățare		
Profesorul anunță conținutul lecției: teorema celor trei perpendiculare și demonstrația acesteia. Se formulează enunțul teoremei. Se formulează ipotezele. Apoi profesorul trece la realizarea propriu-zisă a demonstrației, pe tablă. După finalizarea demonstrației, le propune elevilor să identifice în sala de clasă configurații pentru care se poate aplica teorema celor trei perpendiculare. Fiecare elev își notează ce a identificat. Ulterior, observațiile elevilor sunt discutate frontal.		
Evaluare	formativă	

Vă prezentăm în continuare un **algoritm orientativ** pentru proiectarea strategiilor de instruire (după Iucu, 2001):

1. Precizarea intențiilor urmărite;
2. Analizarea resurselor și a condițiilor concrete de desfășurare a procesului instrucțional:
 - resurse umane - caracteristicile elevilor;
 - resurse materiale – mijloacele de învățământ disponibile;
 - resurse de timp școlar etc.;
3. Organizarea conținutului procesului de instruire și educație;
4. Definirea structurilor operaționale – descrierea comportamentelor observabile pe care elevii trebuie să fie capabili să le probeze la sfârșitul lecției;
5. Stabilirea activităților de instruire- implică decizii educaționale cu privire la: tipuri de învățare, modalități de lucru, metode și procedee, mijloace de învățământ;
6. Stabilirea modalităților de evaluare;

Demersul de proiectare a unei strategii se desfășoară în două faze: 1) faza de analiză și 2) faza de sinteză. Subetapele specifice acestei faze aparțin algoritmului descris mai sus și reprezentat grafic în Figura 38.

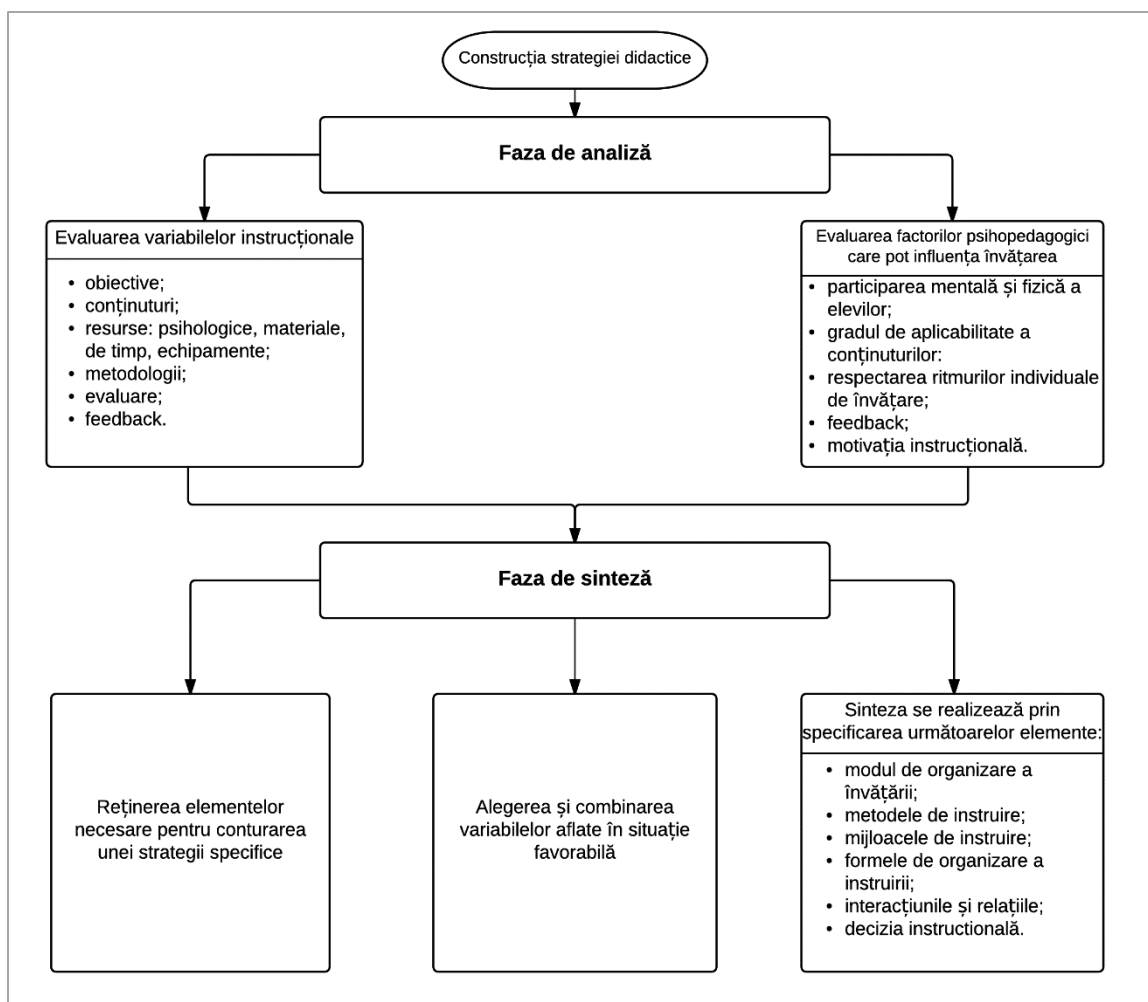


Figura 38: Fazele de proiectare a strategiei didactice (apud Iucu, 2008, pg. 124-125)

Metode de instruire

Brainstorming (furtună de idei)

Se prezintă o situație-problemă. Sunt generate idei în baza principiului „cantitatea generează calitate”. Sunt analizate ideile. Poate fi combinată cu alte metode de testare a ideilor.

Dezbatare

Se prezintă o situație-problemă. Elevii documentează situația și își expun punctul de vedere în mod organizat. Clasa este împărțită, de regulă, în trei grupuri: cei care susțin, cei care sunt contra și judecătorii.

Studiu de caz

Se utilizează pentru a explora o situație reală, complexă, care necesită documentare și analiza unor relații și fenomene. „Cazul” este autentic, reprezentativ, accesibil, conține o problemă de rezolvat și luarea unei decizii.

Conversația

Presupune adresarea de întrebări de variate tipuri pentru a-l conduce pe elev să exploreze o situație, un eveniment sau relații dintre fenomene și situații. Poate fi utilizată și în evaluare. (vezi conversația socratică)

Descriere

Descrierea urmărește evidențierea părților componente sau a caracteristicilor unui obiect sau fenomen, de cele mai multe ori în prezența obiectului descris.

Povestire (storytelling)

Povestirea constă în nararea unor fapte, evenimente, într-o formă expresivă, menită să declanșeze stări afectivele elevilor.

Explicație

Explicația constă în clarificarea unui adevăr științific, pe baza unui șir de argumentații.

Prelegere

Presupune transmiterea unui volum mare de informații, selectate și organizate pe baza unui plan de idei. Profesorul recurge la argumentări, definiții, comparații, exemple, concluzii în vederea prezentării accesibile și convingătoare a temei.

Problematizare

Constă în crearea, pe parcursul învățării, a unor „situații-problemă” și formularea de întrebări care să îi conducă pe elevi la analiza situației din diferite unghiuri, propunând răspunsuri sau scenarii ipotetice.

Observare sistematică

Presupune urmărirea, investigarea unor obiecte sau fenomene în vederea obținerii de informații despre acestea.

Experiment

Experimentul constă în provocarea intenționată a unui fenomen în scopul studierii lui și al testării de ipoteze. Poate avea caracter *demonstrativ* sau *investigativ, de cercetare*.

Demonstrație

Constă în prezentarea unor obiecte sau fenomene reale, a unor substitute ale acestora sau a unor acțiuni, operații ce urmează a fi învățate și dirijarea înțelegerii prin intermediul explicațiilor și al conversației.

Modelare

Constă în utilizarea modelelor ca sursă pentru dobândirea noilor cunoștințe. Modelul didactic este un sistem artificial, construit prin analogie cu cel real, din care reține numai trăsăturile esențiale, semnificative, fiind o simplificare a realului.

Exercițiu

Metoda se referă la executarea conștientă, sistematică și repetată a unei acțiuni. În principal, prin această metodă se urmărește învățarea unor deprinderi

Învățarea prin proiecte

Se bazează pe anticiparea mentală și efectuarea unor acțiuni complexe, legate de o temă. Elevii lucrează individual sau în grup, într-un timp mai îndelungat. Elevii se informează, investighează, proiectează sau elaborează și prezintă un produs finit (prototip, activitate etc.

Joc didactic (learning games)

Se aseamănă ca formă cu jocurile de societate, dar din punctul de vedere al conținutului tematic, are scop de învățare. Jocul didactic presupune valorificarea elementelor de joc (timp, competențe, recompense) în atingerea unor obiective de învățare.

Joc de rol

Presupune mișcare fizică, stimulează improvizația și adaptarea permanentă a propriului comportament, utilizată pentru a simula situații din viața reală și a rezolva probleme.

Rezolvarea de probleme

Presupune rezolvarea unor probleme sau situații-problemă. Elevii caută soluții și rezolvă problema, iar profesorul facilitează rezolvarea. Pot lucra individual sau în grupuri.

Puzzle / ferăstrău / jigsaw

Clasa este împărțită în grupuri. Fiecare grup primește o sarcină de lucru diferită, dar complementară. După rezolvarea sarcinilor, fiecare grup prezintă rezultatele activității.

Think - pair - share

Elevii primesc o sarcină de lucru. Citesc și analizează/caută soluții (think). Apoi, în perechi, discută ideile. Se notează răspunsurile și apoi se discută cu toată clasa.

Știu - vreau să știu - am învățat (KWL)

Pe un poster sunt marcate trei întrebări: Ce știu? Despre ce aș vrea să știu? Ce am învățat. Elevii completează posterul individual sau în echipă.

6/3/5 (brainwriting)

Este asemănătoare brainstorming-ului, numai că se realizează în scris. Ideile noi se scriu pe foile de hârtie care circulă între participanți. Tehnica se numește 6/3/5 pentru că există 6 participanți în grupul de lucru, care notează câte 3 soluții fiecare, la o problemă dată, timp de 5 minute.

Crossover learning

Combina învățarea formală cu cea informală. Se formulează o sarcină de lucru pe care elevul o documentează în clasă și continuă rezolvarea în medii informale (discută cu părinții, cu specialiști ș.a.) pentru a formula un răspuns.

Metoda pălăriilor gânditoare

Metodă de stimulare a creativității, care se bazează pe interpretarea de roluri în funcție de pălăria aleasă. Sunt 6 pălării gânditoare, fiecare având câte o culoare: alb, roșu, galben, verde, albastru și negru. Membrii grupului își aleg pălăriile și vor interpreta astfel rolul asociat.

Cubul

Metoda poate fi aplicată individual sau în grupuri mici pentru a aborda din diverse perspective o anumită temă. Elevii abordează situația / tema pe baza instrucțiunilor scrise pe fețele unui cub: descrie / compară / asociază / aplică / analizează / argumentează.

Acvariul

Urmărește ca elevii implicați să fie puși, alternativ, în dublă ipostază: pe de o parte participanți activi la o dezbatare, pe de altă parte, observatori ai interacțiunilor care se produc.

Diagramele Venn

Se utilizează pentru a prezenta comparativ două fenomene, obiecte, procese. Poate fi utilizată cu rol de fixare sau de evaluare a cunoștințelor. Se desenează pe un poster diagramele Venn și se completează corespunzător.

CONFIDENTIAL

Evaluarea școlară: definire, etape, funcții, forme, strategii și metode (tradiționale și complementare)

Locul și funcțiile evaluării

În contextul educațional actual, problematica evaluării capătă o importanță din ce în ce mai mare în activitatea factorilor de decizie, a specialiștilor și, mai ales, a practicienilor. Influența evaluării, în special prin intermediul examenelor, se face tot mai mult resimțită atât asupra activității de predare, cât și asupra celei de învățare. Profesorul, cât și elevul/profesorul sunt cei dintâi interesați în realizarea unei evaluări obiective, bazată pe criterii unitare, cunoscute și aplicate în practica școlară curentă.

În cadrul procesului de învățământ, activitățile de predare, învățare și evaluare constituie elemente importante care se află într-o strânsă legătură. Orice schimbare produsă la nivelul uneia dintre aceste activități influențează modalitățile de realizare a celorlalte, generând o adevărată reacție în lanț, care impune revenirile și revizuirile necesare. De aceea, **predarea-învățarea-evaluarea trebuie proiectate în același timp**. Evaluarea, ca activitate în sine, cuprinde trei etape principale, și anume:

- măsurarea rezultatelor școlare prin procedee specifice, utilizând instrumente adecvate scopului urmărit (probe scrise/orale/practice, proiecte, portofolii etc.);
- aprecierea acestor rezultate pe baza unor criterii unitare (bareme de corectare și notare, descriptorii de performanță etc.);
- formularea concluziilor desprinse în urma interpretării rezultatelor obținute în vederea adoptării deciziei educaționale adecvate.

Definiție

Procesul de evaluare a performanțelor elevilor în cadrul procesului de învățământ reprezintă totalitatea activităților prin care se colectează, organizează și interpretează datele obținute în urma aplicării unor instrumente de măsurare în scopul emiterii unei judecăți de valoare pe care se bazează o anumită decizie în plan educațional.

În general, evaluarea performanțelor elevilor are următoarele **funcții generale**:

- *diagnostică*, în sensul de a face cunoscute situațiile și factorii care conduc la obținerea anumitor rezultate ale elevilor pentru a stabili eventualele proceduri de remediere a punctelor critice.
- *prognostică*, în sensul anticipării performanțelor viitoare ale elevilor pe baza rezultatelor înregistrate și al planificării secvențelor următoare ale activității de învățare. De obicei, această funcție a evaluării se asociază celei de diagnoză, fiind complementare.
- *de certificare* a nivelului de cunoștințe și abilități al elevilor la sfârșitul unei perioade lungi de instruire (ciclu de învățământ, învățământ obligatoriu etc.);

- *de selecție* a elevilor pentru accesul într-o treaptă superioară de învățământ sau într-un program specific de instruire (gimnaziu, liceu, învățământ superior, cursuri postuniversitare, cursuri speciale în domenii artistice etc.). Realizarea acestei funcții permite clasificarea/ierarhizarea elevilor în urma rezultatelor obținute, în condițiile existenței, de obicei, a unui număr limitat de locuri pentru frecventarea cursurilor/formei de învățământ respective.

În afara funcțiilor generale menționate anterior, evaluarea mai îndeplinește și o serie de **funcții specifice**, dintre care menționăm:

- *funcția motivațională*, de natură să stimuleze activitatea de învățare a elevilor prin valorificarea optimală a feedback-ului pozitiv oferit de către actul evaluativ în sine;
- *funcția de orientare școlară și profesională*, prin intermediul căreia evaluarea performanțelor elevilor furnizează informații utile elevilor în vederea alegerii formei corespunzătoare de învățământ.

Teoria și practica pedagogică operează cu mai multe clasificări ale **tipurilor de evaluare** în funcție de diferite criterii (domeniul în care se realizează, momentul, modul în care se interpretează rezultatele etc.). Câteva dintre cele mai uzuale clasificări sunt prezentate în continuare.

După modul în care se integrează în desfășurarea procesului didactic, evaluarea poate fi de trei tipuri:

- *evaluare inițială*, care se realizează la începutul unui nou ciclu de învățare sau program de instruire în scopul stabilirii nivelului de pregătire al elevilor. Prin intermediul evaluării inițiale se identifică nivelul achizițiilor elevilor în termeni de cunoștințe, competențe și abilități, în scopul asigurării premiselor atingerii obiectivelor propuse pentru etapa de învățământ respectivă. Informațiile obținute în urma realizării unei evaluări inițiale sprijină planificarea activităților viitoare ale profesorului din perspectiva adecvării acestora la posibilitățile elevilor sau a inițierii, dacă este cazul, a unor programe de recuperare.
- *evaluarea formativă* însoțește întregul parcurs didactic, realizându-se prin verificări sistematice ale tuturor elevilor asupra întregii materii. Din acest motiv, efectele sale ameliorative asupra activității de învățare sunt considerabile, oferind permanent posibilitatea de raportare la obiectivele operaționale propuse și de evidențiere a progresului înregistrat de la o secvență la alta a instruirii. În cazul evaluării formative, feed-back-ul obținut este mult mai util și eficient, ajutând atât elevul cât și profesorul să își adapteze activitatea viitoare la specificul situației.

- *evaluarea sumativă* se realizează, de obicei, la sfârșitul unei perioade mai lungi de instruire (de exemplu, capitol, semestru, an școlar, ciclu de învățământ etc.), oferind informații utile asupra nivelului de performanță al elevilor în raport cu obiectivele de instruire propuse. Evaluarea sumativă se concentrează mai ales asupra elementelor de permanență ale aplicării unor cunoștințe de bază, ale demonstrării unor abilități importante dobândite de elevi într-o perioadă mai lungă de instruire. Caracterul ameliorativ al evaluării sumative este relativ redus, efectele resimțindu-se după o perioadă mai îndelungată, de regulă, pentru seriile viitoare de elevi.

Dacă se urmărește drept criteriu *cine realizează evaluarea*, aceasta poate fi de două tipuri:

- *evaluări interne*, atunci când acțiunea evaluativă este efectuată de către aceeași persoană/instituție care este implicată direct și în activitatea de instruire (de exemplu, profesorul de la clasă);
- *evaluări externe*, în care se implică o persoană/instituție, alta decât cea care a asigurat realizarea procesului didactic.



Teme de reflecție/aplicații

- Analizați principalele evaluări și examene naționale din sistemul educațional românesc din perspectiva funcțiilor îndeplinite și a criteriilor de clasificare menționate mai sus.
- Discutați despre rolul și importanța studiilor internaționale de evaluare a performanțelor elevilor la care participă/a participat și România (PIRLS, TIMSS, PISA etc.) și despre concluziile care se desprind de aici.
- Analizați caracteristicile procesului de evaluare în practica școlară curentă, cu referire directă la rolul profesorului în planificarea și realizarea acestui proces.

Metode și tehnici de evaluare

Teoria și practica evaluării discriminează între metodele tradiționale de evaluare și cele complementare.

Metodele tradiționale de evaluare au căpătat această denumire datorită consacrării lor în timp ca fiind cele mai des utilizate. Din această categorie fac parte:

- probele orale;
- probele scrise;
- probele practice.

Pentru asigurarea unui consens din punct de vedere conceptual, vom adopta în continuare următoarea definiție de lucru (Stoica, 2001):

Probă = orice instrument de evaluare proiectat, administrat și corectat de către profesor.

1. *Probele orale* reprezintă metoda de evaluare cel mai des utilizată la clasă. Datorită fidelității și validității lor scăzute, aceste probe nu sunt recomandabile în situații de examen. Însă, în evaluarea la clasă, acestea își demonstrează valoarea mai ales în cazul disciplinelor care presupun demonstrarea unor capacități și abilități dificil de surprins prin intermediul probelor scrise (de exemplu, capacitatea de comunicare verbală).

Avantajele utilizării probelor orale vizează:

- flexibilitatea și adecvarea individuală a modului de evaluare prin posibilitatea de a alterna tipul întrebărilor și gradul lor de dificultate în funcție de calitatea răspunsurilor oferite de către elev;
- posibilitatea de a clarifica și corecta imediat eventualele erori sau neînțelegeri ale elevului în raport de un conținut specific;
- formularea răspunsurilor urmărește logica și dinamica unui discurs oral, ceea ce oferă mai multă libertate de manifestare a originalității elevului, a capacității sale de argumentare etc.;
- nu în ultimul rând, tipul de interacțiune directă creată între evaluator și evaluat (profesor și elev) este de natură să stimuleze modul de structurare a răspunsurilor de către elev, încurajând și manifestări ce permit evaluarea comportamentului afectiv-atitudinal.

Este necesar, însă, să fie avute în vedere și **limitele acestor probe**, dintre care menționăm:

- diversele circumstanțe care pot influența obiectivitatea evaluării (de exemplu, gradul diferit de dificultate al întrebărilor de la un elev la altul, variația comportamentului evaluatorului, etc.), ceea ce generează o puternică varietate interindividuală și intraindividuală între persoanele care evaluează sau la același evaluator în momente diferite;
- nivelul scăzut de validitate și fidelitate;
- consumul mare de timp, având în vedere că elevii sunt evaluați individual.

Decizia profesorului de a utiliza probele orale în anumite situații ale practicii școlare curente trebuie să se întemeieze pe rațiuni care țin de: obiectivele evaluării în situația concretă; tipul de evaluare promovat; numărul elevilor; timpul disponibil; resursele materiale alocate; tipul de informație pe care profesorul dorește să o obțină prin răspunsurile elevilor; natura și specificul disciplinei.

2. *Probele scrise* sunt practicate, și uneori chiar preferate, datorită unora dintre **avantajele lor** imposibil de ignorat în condițiile în care se dorește eficientizarea procesului de instruire și creșterea gradului de obiectivitate în apreciere. Dintre acestea menționăm:

- economia de timp pe care o realizează în cadrul bugetului alocat relației predare-învățare-evaluare. Probele scrise permit evaluarea unui număr mare de elevi într-un timp relativ scurt.

- acoperirea unitară ca volum și profunzime pe care o asigură la nivelul conținutului evaluat. Probele scrise fac posibilă evaluarea tuturor elevilor asupra aceleiași secvențe curriculare, ceea ce face comparabile rezultatele elevilor, iar evaluarea în sine mai obiectivă.
- posibilitatea profesorului de a emite judecăți de valoare mult mai obiective, întemeiate pe existența unor criterii de evaluare clar specificate și prestabilite;
- posibilitatea elevilor de a-și elabora răspunsul independent, fără nici un fel de intervenție din afară, reflectând cunoștințe și capacități demonstrate într-un ritm propriu;
- diminuarea stărilor tensionale, de stress, care pot avea un impact negativ asupra performanței elevilor timizi sau cu alte probleme emoționale.

Dezavantajul major este presupus de relativa întârziere în timp a momentului în care se realizează corectarea unor greșeli sau completarea unor lacune identificate.

3. *Probele practice* sunt utilizate în vederea evaluării capacității elevilor de a aplica anumite cunoștințe teoretice, precum și a gradului de stăpânire a priceperilor și deprinderilor de ordin practic. Cu toate că activitățile practice oferă posibilitatea elevului de a-și dezvolta atât competențele generale (comunicare, analiză, sinteză, evaluare), cât și pe cele specifice, aplicative, (manipularea datelor, instrumentelor de lucru, interpretarea rezultatelor), evaluarea elevilor prin probe practice, atât în situații de examinare curentă, cât și în situații de examen, este foarte puțin pusă în valoare.

Pentru realizarea cu succes a unei activități practice, este normal ca încă de la începutul anului școlar, elevii să fie avizați asupra (Neacșu și Stoica, 1996, p.76): tematicii lucrărilor practice; modului în care ele vor fi evaluate (baremele de notare); condițiilor care le sunt oferite pentru a realiza aceste activități (aparate, unelte, săli de sport etc.).

Așa cum menționam anterior, metodele tradiționale de evaluare, concepute ca realizând un echilibru între probele orale, scrise și cele practice, constituie la momentul actual elementele principale și dominante în desfășurarea actului evaluativ. Pornind de la această realitate obiectivă, strategiile moderne de evaluare caută să accentueze acea dimensiune a acțiunii evaluative care să ofere elevilor suficiente și variate posibilități de a demonstra ceea ce știu (ca ansamblu de cunoștințe), dar, mai ales, ceea ce pot să facă (priceperi, deprinderi, abilități). Acest lucru se poate realiza prin utilizarea metodelor complementare de evaluare, ca alternativă viabilă la metodele tradiționale de evaluare.

Principalele metode complementare de evaluare, al căror potențial formativ susține individualizarea actului educațional prin sprijinul acordat elevului sunt:

- observarea sistematică a activității și a comportamentului elevilor;
- investigația;
- proiectul;
- portofoliul;
- autoevaluarea.

1. **Observarea sistematică a activității și a comportamentului elevilor** furnizează profesorului informații relevante asupra performanțelor elevilor săi din perspectiva capacității lor de acțiune și relaționare, a competențelor și abilităților de care dispun aceștia. Pentru a atinge acest scop, profesorul trebuie să utilizeze un instrumentar adecvat obiectului observării. În mod practic, profesorul are la dispoziție trei modalități de înregistrare a acestor informații (vezi și Gronlund, 1991, pg. 434-450): *fișa de evaluare*; *scara de clasificare*; *lista de control/verificare*.

Este important de subliniat în legătură cu aceste modalități de înregistrare a informațiilor faptul că pot fi utilizate atât pentru evaluarea procesului, cât și a produselor realizate de elevi, surprinzând atât obiectivări comportamentale ale domeniului cognitiv, cât și ale domeniului afectiv și psihomotor.

- *Fișa de evaluare* este completată de către profesor, în ea înregistrându-se date factuale despre evenimentele cele mai importante pe care profesorul le identifică în comportamentul sau modul de acțiune al elevilor săi (fapte remarcabile, probleme comportamentale, evidențierea unor aptitudini deosebite într-un domeniu sau altul etc.). La acestea se adaugă interpretările profesorului asupra celor întâmplate, permițându-i acestuia să surprindă modelul comportamental al elevilor săi. Deci, profesorul, într-o primă instanță, este cel care decide ce comportament va fi observat și înregistrat, configurând aria comportamentală, eventualele limite ale observațiilor înregistrate, gradul de extindere în utilizare al acestor observații. **Un avantaj** important al acestor fișe de evaluare este acela că nu depinde de capacitatea de comunicare a elevului cu profesorul, profesorul fiind cel care înregistrează și interpretează comportamentul tipic sau alte produse și performanțe ale elevului. **Un dezavantaj** de care trebuie ținut seamă este acela al marelui consum de timp pe care îl implică (timpul necesar profesorului, spre exemplu, pentru a nota descrierile verbale ale comportamentului elevilor săi), la care se adaugă faptul că aceste notări nu au o cotă ridicată de obiectivitate, ceea ce are repercursiuni asupra fidelității acestor înregistrări.
- *Scara de clasificare* însumează un set de caracteristici (comportamente) ce trebuie supuse evaluării, însoțit de un anumit tip de scară, de obicei scara Likert. Potrivit acestui tip de scară, elevului îi sunt prezentate un număr de enunțuri în raport de care acesta trebuie să-și manifeste acordul sau dezacordul, discriminând între cinci trepte: puternic acord; acord; indecis (neutru); dezacord; puternic dezacord.

- *Lista de control/verificare*, deși pare asemănătoare cu scara de clasificare ca manieră de structurare (un set de enunțuri, caracteristici, comportamente etc.), se deosebește de aceasta prin faptul că prin intermediul ei doar se constată prezența sau absența unei caracteristici, comportament etc., fără a emite o judecată de valoare oricât de simplă. **Un avantaj** al listei de control este acela că se elaborează relativ ușor, fiind obiectivă în evaluarea abilităților care pot fi în mod clar divizate în pași specifici. Un tip special de observație este observația participativă cu implicații semnificative asupra relației profesor-elev din clasă. Acest tip de observație practică de către profesorul este, în esență, subiectivă, dar poate să-și sporească procentul de obiectivitate dacă atenția va fi concentrată asupra construcției și utilizării instrumentelor. În ceea ce privește costurile implicate de această metodă, ea este ieftină, dar mare consumatoare de timp.
2. **Investigația**, ca metodă complementară de evaluare, oferă posibilitatea elevului de a aplica în mod creativ cunoștințele însușite, în situații noi și variate, pe parcursul unei ore sau unei succesiuni de ore de curs.

În cadrul unei investigații, obiectivele evaluate (de exemplu: definirea și înțelegerea problemei; identificarea procedurilor de obținere a informațiilor; colectarea și organizarea datelor; formularea și testarea ipotezelor; descrierea metodelor de investigație a problemei; elaborarea unui scurt raport despre rezultatele investigației) capătă semnificații diferite, corelate cu gradul de complexitate al sarcinii de lucru și cu natura disciplinei la care se aplică. Un element important în desfășurarea unei investigații, după proiectarea ei, îl constituie preexperimentarea, ceea ce asigură un plus de validitate instrumentului de evaluare pe care profesorul intenționează să-l propună elevilor săi. Activitatea didactică desfășurată prin intermediul acestei practici evaluative, poate să fie organizată individual sau pe grupuri de lucru, iar aprecierea modului de realizare a investigației este, de obicei, de tip holistic.

Aportul acestui tip de activitate asupra dezvoltării capacităților de ordin aplicativ ale elevilor este considerabil (mai ales în cazul rezolvării problemelor, dezvoltării capacități de argumentare, gândirii logice etc.).

3. **Proiectul** reprezintă o activitate de evaluare mai amplă decât investigația. Proiectul începe în clasă, prin definirea și înțelegerea sarcinii de lucru - eventual și prin începerea rezolvării acesteia - se continuă acasă pe parcursul a câtorva zile sau săptămâni, timp în care elevul are permanente consultări cu profesorul și se încheie tot în clasă, prin prezentarea în fața colegilor a unui raport asupra rezultatelor obținute și, dacă este cazul, a produsului realizat. Ca și investigația, proiectul are mai multe etape și poate fi realizat individual sau în grup.

Etapile proiectului presupun direcționarea eforturilor elevilor în două direcții la fel de importante din punct de vedere metodologic și practic: colectarea datelor și realizarea produsului. Fiecare

direcție conține elemente care conferă specificitate proiectului în funcție de disciplina pe care o vizează.

Printre achiziții ale elevilor posibil de evaluat prin intermediul acestei metode se pot enumera:

- adecvarea metodelor de lucru și a instrumentarului ales la obiectivele propuse prin proiect;
- folosirea corespunzătoare a materialelor și echipamentelor din dotare;
- oferirea unei soluții corecte (rezolvarea de probleme);
- realizarea cu acuratețe a produsului, din punct de vedere tehnic;
- posibilitatea generalizării problemei/soluției;
- prezentarea proiectului.

Strategia de evaluare a proiectului, care este una de tip holistic, trebuie, la rândul ei, să fie clar definită prin criterii negociate sau nu cu elevii, astfel încât să evidențieze efortul exclusiv al elevului în realizarea proiectului.

- 4. Utilizarea portofoliului** ca metodă complementară de evaluare în practica școlară curentă se impune din ce în ce mai mult atenției și interesului profesorilor. Portofoliul include rezultatele relevante obținute prin celelalte metode și tehnici de evaluare (probe orale, scrise, practice, observarea sistematică a comportamentului elevului, proiectul, autoevaluarea), precum și sarcini specifice fiecărei discipline.

Portofoliu reprezintă „cartea de vizită” a elevului, urmărindu-i progresul de la un semestru la altul, de la un an școlar la altul și chiar de la un ciclu de învățământ la altul.

Important rămâne scopul pentru care este proiectat portofoliul, ceea ce va determina și structura sa. Alături de scop, în definirea unui portofoliu, sunt la fel de relevante contextul și modul de proiectare a portofoliului.

O funcție importantă pe care o preia portofoliul este aceea de investigare a majorității "produselor" elevilor, care, de obicei, rămân neinvestigate în actul evaluativ, reprezentând în același timp un stimulent pentru desfășurarea întregii game de activități didactice (nu doar pregătirea stereotipă pentru teste de cunoștințe). În același timp, sarcina evaluării continue este preluată cu succes și fără tensiunea pe care ar putea-o genera metodele tradiționale de evaluare aplicate frecvent.

Prin complexitatea și bogăția informației pe care o furnizează, sintetizând activitatea elevului de-a lungul timpului (un semestru, an școlar sau ciclu de învățământ), portofoliul poate constitui parte integrantă a unei evaluări sumative sau a unei examinări.

- 5. Autoevaluarea**, prin informațiile pe care le furnizează are un rol esențial în întregirea imaginii elevului din perspectiva judecății de valoare pe care o emite profesorul.

Pentru ca evaluarea să fie resimțită de către elev ca având efect formativ, raportându-se la diferite capacități ale sale în funcție de progresul realizat și de dificultățile pe care le are de depășit, este foarte utilă formarea și exersarea la elevi a capacității de autoevaluare. Elevii au nevoie să se autocunoască. Acest fapt are multiple implicații în plan motivațional și atitudinal.

Ca și profesorul care conduce activitatea, elevul aflat în situația de învățare are nevoie de anumite puncte de referință care să-i definească rolul, sarcina, natura și direcțiile activității sale, ajutându-l să conștientizeze progresele și achizițiile făcute, să-și elaboreze stilul propriu de lucru, să se poată situa personal în raport cu exigențele de învățare.

Un loc aparte în această sferă îl ocupă autoevaluarea comportamentelor din domeniul afectiv al dezvoltării personale. Acest lucru se realizează prin intermediul chestionarelor, scărilor de clasificare etc.

Dintre valențele formative ale metodelor complementare de evaluare pot fi menționate:

- *oportunitatea creată profesorului de a obține noi și importante informații asupra nivelului de pregătire al elevilor săi.* Pe baza acestor informații profesorul își fundamentează judecata de valoare, pe care o exprimă într-o apreciere cât mai obiectivă a performanțelor elevilor și a progreselor înregistrate de către aceștia.
- *posibilitatea elevului de a arăta ceea ce știe și, mai ales, ceea ce știe să facă, într-o varietate de contexte și situații;*
- *oferirea unei imagini permanent actualizate asupra performanțelor elevilor, în raport cu abilitățile și capacitățile pe care aceștia le dețin, precum și a unei imagini cât mai complete asupra profilului general al nivelului de achiziții al elevului, ambele în sprijinul profesorului;*
- *asigurarea unui demers interactiv al actului de predare-învățare, adaptat nevoilor de individualizare a sarcinilor de lucru pentru fiecare elev, valorificând și stimulând potențialul creativ și originalitatea acestuia;*
- *exersarea abilităților practic-aplicative ale elevilor, asigurând o mai bună clarificare conceptuală și integrare în sistemul noțional a cunoștințelor asimilate, care astfel devin operaționale.*



Teme de reflecție

- În ce măsură rolul formativ al metodei complementare de autoevaluare contribuie la dezvoltarea în ansamblu a personalității elevului? Exemplificați adecvat.
 - Comentați modul în care se integrează metodele tradiționale și cele complementare de evaluare în practica școlară curentă, în funcție de specificul nivelului educațional (primar, gimnazial etc.).
-



Aplicații

- Analizați comparativ probele orale și probele scrise, ca metode tradiționale de evaluare.
 - Analizați rolul formativ al următoarelor metode complementare de evaluare în practica școlară curentă, exemplificându-le adecvat pe fiecare: proiectul, portofoliul și autoevaluarea.
 - Argumentați în aproximativ două pagini, preferința dvs. pentru o metodă tradițională de evaluare și o metodă complementară de evaluare, așa cum considerați că ar trebui valorificate acestea în sistemul educațional actual.
-

CONFIDENTIAL

Proiectarea, implementarea si evaluarea documentelor curriculare

Etapele proiectării didactice

Proiectarea activității de instruire, cu o trimitere terminologică mai largă la proiectarea pedagogică, reprezintă o componentă fundamentală a teoriei și practicii educației formale în special, dar și a celei nonformale.

Conceptul de **proiectare didactică** desemnează un ansamblu de procese, acțiuni și operații prin care se anticipează pașii care vor fi parcurși în activitatea de instruire. Proiectarea didactică are un caracter intențional, deliberativ.

În mod tradițional, proiectarea didactică însemna „programarea materiei de studiat pe unități de timp și de activitate, elaborarea planului calendaristic, a sistemului de lecții și a proiectelor de lecții” (Bocoș, 2008, p. 347). În viziune modernă, conceptul de proiectare didactică se apropie ca semnificație de cel de **design instrucțional**, prin care facem referire la „actul de a anticipa, de a prefigura demersul didactic în modalități operaționale, în termeni care să îl facă traductibil în practică” (*idem op. cit.*, p. 347).

Schimbările în plan curricular au condus la conturarea unei noi abordări în demersul de proiectare didactică. Această nouă viziune presupune orientarea proiectării în raport cu **paradigma competenței**. Astfel, **conținuturile** devin mijloace în atingerea obiectivelor de diferite grade de generalitate și intermediari în formarea **competențelor** (Bocoș, 2008, p. 348).

Proiectarea este o activitate care se desfășoară la mai multe niveluri, pe care le prezentăm sintetic în tabelul 18:

Tabelul 7: Nivelul ale proiectării pedagogice

Nivel	Caracteristici	Rezultate
Macro	Reprezintă anticiparea ansamblului acțiunilor și operațiilor angajate în cadrul activităților de instruire și educare conform finalităților asumate la nivel de sistem și de proces (Bocoș, 2008, p. 348).	Se concretizează în: • plan de învățământ; • programe școlare.
Micro	Ansamblul operațiilor de anticipare a obiectivelor, conținuturilor, strategiilor de instruire și evaluare, în condițiile în care s-a optat pentru o anumită formă de organizare a procesului de învățământ (Bocoș, 2008, p. 349).	Se concretizează în: • proiectarea activității anuale / semestriale (planificare calendaristică); • proiectele unităților de învățare; • proiectele de lecție.

Responsabilitățile cadrului didactic privind proiectarea fac în mod specific referire la **proiectarea realizată la nivel micro**.

În realizarea proiectării eșalonate, recomandăm parcurgerea următoarelor etape (Ulrich, 2007, p. 62):

1. **lectura personalizată** a programei școlare;
2. **realizarea planificării calendaristice** (orientative):
 - i. realizarea asocierilor dintre obiectivele de referință / competențele specifice și conținuturi;

- ii. împărțirea în unități de învățare;
 - iii. stabilirea succesiunii de parcurgere a unităților de învățare;
 - iv. alocarea timpului considerat necesar pentru fiecare unitate de învățare, în concordanță cu obiectivele de referință / competențele specifice și conținuturile vizate.
3. realizarea proiectării secvențiale a unităților de învățare;
 4. proiectarea lecțiilor / activităților didactice.

Profesorului i se solicită, astfel, a avea o imagine sistemică asupra disciplinei predate.

Lectura personalizată a a programei școlare se referă la dreptul și responsabilitatea profesorului de a lua decizii proprii în legătură cu modalitățile optime de creștere a eficacității activităților instructiv-educative.

Se recomandă citirea pe orizontală a programei, în următoarea succesiune (vezi Figura 39):

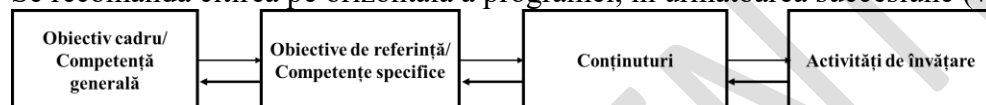


Figura 39: Lectura pe orizontală a programei școlare

În programa școlară, **competențelor generale** le sunt asociate **competențe specifice**, care se ating cu ajutorul conținuturilor. Profesorul poate opta pentru activitățile specificate în programă sau poate imagina altele, adecvate condițiilor pedagogice concrete. **Activitățile de învățare** se construiesc prin relaționarea competențelor specifice cu conținuturile și sunt orientate spre un anumit obiectiv educațional, corelat cu tema activității.

Programa școlară constituie jalonul proiectării didactice, însă nu trebuie privită ca pe un instrument rigid, care limitează pârghiile de acțiune ale profesorului. Lectura programei școlare și manualelor nu se mai realizează obligatoriu în manieră liniară (Ulrich, 2007).

Unitatea de învățare reprezintă elementul generator al planificării calendaristice, înțeleasă și concepută ca structură didactică deschisă și flexibilă, căreia îi sunt asociate unități de conținuturi instructiv-educative și care se caracterizează prin:

1. coerență la nivelul competențelor vizate;
2. coerență internă a conținutului tematic (nu abordează teme care nu au o zonă de convergență semnificativă);
3. parcurgerea acestora este sistematică, bazată pe mai multe secvențe de instruire, într-un interval bine delimitat de timp;
4. se finalizează prin evaluare sumativă.

Documentele proiectării

Indiferent de natura rezultatelor învățării (deprinderi, priceperi, aptitudini, competențe), este important și util ca profesorul să conștientizeze faptul că are posibilitatea de a construi un **demers didactic personalizat** (Ulrich, 2007, p. 62).

Documentele de proiectare didactică sunt documente cu rol administrativ „care asociază într-un mod personalizat elementele programei – obiective de referință / competențe specifice, conținuturi, activități de învățare, cu alocarea de resurse (metodologice, temporale, materiale).

În urma activității de proiectare didactică desfășurată micronivelar, rezultă următoarele documente: **planificare calendaristică, proiectul unității de învățare și proiectul de lecție.**

Planificarea calendaristică

Planificarea calendaristică reprezintă documentul prin care se transpune în practică programa școlară a unei discipline (Bocoș, 2008, p. 355).

Conținutul planificării calendaristice are valoare orientativă; eventualele modificări determinate de aplicarea sa efectivă în practică pot fi consemnate în rubrica *Observații*. O planificare anuală corect elaborată va acoperi integral programa școlară din punctul de vedere al competențelor specifice și al conținuturilor. Specificitatea unei unități de învățare este dată de tema acesteia.

Documentul rezultat poate fi organizat ca în exemplul următor:

Planificare calendaristică

Școala:

Disciplina:

Semestrul:

Unitatea de învățare	Competențe specifice	Conținuturi	Nr. de ore	Săptămâna	Observații

Proiectul unității de învățare

Proiectarea unității de învățare presupune parcurgerea următoarei succesiuni de pași (Figura 40):



Figura 40: Interogații utile în realizarea proiectului unității de învățare

Demersul de elaborare a proiectului unității de învățare presupune detalierea pe orizontală a elementelor necesar a fi incluse în proiect: a) competențele; b) conținutul științific; c) activitățile de învățare; d) resursele de timp, procedurale și materiale; e) strategia de evaluare.

Documentul rezultat în urma întreprinderii acțiunilor complexe descrise mai sus poate avea următoarea structură:

Proiectul unității de învățare

Unitatea de învățare:

Competențe specifice	Conținuturi științifice	Activități de învățare	Resurse			Strategia de evaluare
			Timp	Metode	Mijloace	



Temă de reflecție

Care considerați că este legătura între unitatea de învățare și lecție?

Proiectarea activităților didactice

Orice activitate didactică este necesar a fi proiectată în detaliu. Pentru a proiecta și organiza în detaliu activitatea pe care o va desfășura cu elevii, profesorul trebuie să știe ce acțiuni va întreprinde în prealabil, în ce constau acestea și care este succesiunea lor (Moldoveanu, 2009).

Proiectarea lecției este o acțiune menită să anticipeze, să prefigureze teoretic, modalitățile de organizare și de desfășurare a activității didactice (Oproiu, 2003).

În urma stabilirii datelor cu privire la lecția pe care o va susține (clasa, tema, subiectul lecției, data susținerii etc.), profesorul va întreprinde următoarele demersuri:

- va studia programa școlară și manualul;
- va analiza, din punct de vedere logic și psihologic, conținutul învățării (cunoștințele pe care le va preda) și va stabili obiectivele și sarcinile didactice;
- va stabili strategia de predare- învățare și evaluare;
- va elabora proiectul lecției (în calitatea acestuia de sinteză a demersurilor anterioare), stabilind relații între conținuturi - sarcini didactice – obiective - metode și mijloace de învățământ, precum și succesiunea situațiilor de învățare pe care le va organiza la clasă.

Lecția este principala formă de organizare și desfășurare a activității didactice, care se desfășoară în școală, sub conducerea unui cadru didactic, într-o perioadă de timp precis determinată. Se caracterizează prin următoarele elemente de bază:

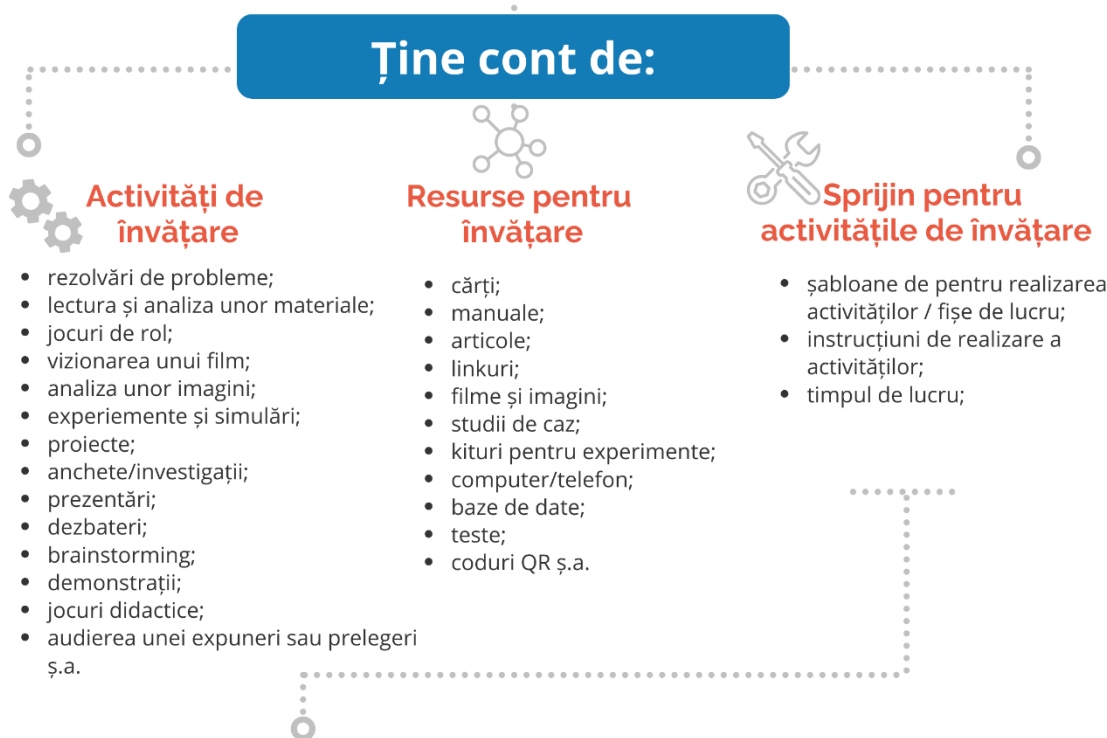
- finalități;
- rezultate / performanțe școlare;
- conținut;
- strategii didactice;
- tehnici / instrumente de evaluare;
- condiții materiale de desfășurare;
- interval de timp alocat;

Ce presupune designul învățării?

Designul învățării face referire la o varietate de modalități prin care profesorul poate crea **experiențe de învățare** pentru elevi, constând într-o succesiune de **activități** și **interacțiuni**, care au loc într-un interval de **timp**, cu scopul de a atinge **obiective** ale învățării.



Gândește-te că a pregăti o lecție este ca și cum ai scrie **scenariul** pentru o piesă de teatru sau un episod de film. Imaginează-ți **imaginea de ansamblu** și apoi **conturează fiecare scenă**.



Proiectează fiecare activitate de învățare

După ce scenariul îți este clar, încearcă să te gândești la fiecare activitate în parte. În mod ideal, fiecare activitate de învățare are un obiectiv clar. Asigură-te că le furnizezi elevilor instrucțiuni clare cu privire la realizarea activităților, la utilizarea resurselor și menționezi timpul de lucru. Dacă este posibil, realizează fișe de lucru pe care să prezinți foarte clar activitățile de învățare. Respectă principiul varietății în alegerea activităților de învățare.

Zoom out!

După ce ai o imagine asupra fiecărei activități, încearcă să revezi toată povestea. Activitățile de învățare „curg” natural? Crezi că este prea simplu pentru elevi? Dar prea complicat/obositor? Sunt explicațiile clare? Crezi că lipsește ceva?

Fii creativ(ă)!

Creează experiențe de învățare antrenante și relevante!

Studierea programei școlare și a manualului/manualelor

Prin studierea programei școlare și a manualului, profesorul va avea în vedere următoarele aspecte:

- va stabili locul lecției sale în sistemul de lecții de la disciplina la care predă, locul și importanța cunoștințelor pe care le va predă în ansamblul pregătirii profesionale a elevilor;
- va identifica și va inventaria cunoștințele, noțiunile (însușite anterior de către elevi) care stau la baza înțelegerii cunoștințelor noi, și pe care le va reactualiza;
- va identifica și inventaria cunoștințele pe care elevii le vor însuși în activitatea ulterioară, și a căror înțelegere depinde de cele pe care le predă pentru a asigura condițiile de transfer în învățare;
- va stabili tipul de lecție (de comunicare de noi cunoștințe, de formare a deprinderilor, mixtă ș.a.).

Toate aceste date vor putea fi folosite oportun în etapa de stabilire a strategiei de predare-învățare.

Analiza conținutului lecției

Analiza conținutului activității de învățare presupune parcurgerea următoarelor etape:

- identificarea conținutului activității de învățare, în conformitate cu obiectivele și conținuturile prevăzute în programa școlară;
- divizarea și organizarea conținutului în jurul unor idei principale, secvențe, arii de conținut, pentru care se vor stabili obiectivele operaționale;
- stabilirea ordinii de parcurgere a elementelor de conținut și identificarea relațiilor dintre ele.

Stabilirea obiectivelor operaționale

În proiectarea activității didactice la disciplinele de specialitate, obiectivele se stabilesc în funcție de:

- competențele specifice unui profil de pregătire;
- cunoștințele pe baza cărora se formează competențele respective;
- nivelul pregătirii teoretice și practice a elevilor.



Informații suplimentare

Obiectivele operaționale sunt rezultate parțiale, urmărite în cadrul fiecărei discipline și al fiecărei lecții, care conduc la dobândirea competențelor profesionale.

În proiectarea lecției profesorul va formula **obiective operaționale (rezultate observabile și măsurabile)**. Acestea vor fi astfel formulate încât să evidențieze:

- comportamentul pe care trebuie să-l dobândească elevul, exprimat în termeni de conduită observabilă și măsurabilă;

- condițiile în care se va produce comportamentul (de exemplu, ce ajutor va primi elevul în timpul desfășurării acestuia);
- criteriile de reușită.

Construirea strategiilor de predare-învățare

Această activitate presupune:

- selectarea metodelor de învățământ;
- alegerea mijloacelor de învățământ;
- stabilirea modalităților de organizare a activității didactice;
- alegerea variantei de lecție.

CONFIDENTIAL

CUM PLANIFIC O ACTIVITATE DE ÎNVĂȚARE?

OBIECTIVE ȘI REZULTATE ALE ÎNVĂȚĂRII

Primul pas în designul activităților de învățare îl reprezintă stabilirea Țintelor.

Q: Ce dorim să obținem în urma activității de învățare?

Metode de instruire

Metodele sunt „calea” pe care o urmează profesorul și elevii pentru atingerea obiectivelor, activitățile pe care le vor realiza.

Q: Ce vom face pentru a ne atinge obiectivele?

Forme de organizare a activității

Pentru realizarea activităților de învățare, elevii pot lucra frontal (toată clasa), individual sau grupal (pe echipe). Pot rezolva aceeași sarcină de lucru sau sarcini diferite (instruire diferențiată).

Q: Cum vor lucra elevii:

R: Individual/frontal/grupal

STRATEGIA DE INSTRUIRE

Strategia reprezintă planul pe care profesorul îl construiește pentru a-și atinge obiectivele: activități, resurse și mod de organizare a activității elevilor.

Q: Cum vom proceda pentru a ne atinge obiectivele?

Mijloace de instruire

Mijloacele reprezintă resursele utilizate pentru a stimula învățarea. Unele resurse conțin informație (hărți, baze de date, fișe de lucru), altele doar ajută la transmiterea informației (computer).

Q: Ce resurse utilizez pentru a aplica metoda X de instruire?

Forme de organizare și desfășurare a lecției

În cadrul lecțiilor, profesorul va desfășura o serie de **sarcini didactice** pe care le realizează în activitatea cu elevii. Aceste pot fi: transmiterea noilor cunoștințe; formarea deprinderilor; recapitularea, sistematizarea și consolidarea deprinderilor; verificarea cunoștințelor și capacităților.

Ponderea și importanta acestor sarcini didactice în cadrul lecției determină **tipul de lecție**. Dacă într-o lecție se urmărește realizarea unei anume sarcini didactice, lecția va purta numele sarcinii didactice respective și vom avea astfel următoarele tipuri de lecții:

- A. lecție de transmitere de noi cunoștințe;
- B. lecție de formare de priceperi și deprinderi;
- C. lecție de recapitulare;
- D. lecție de evaluare.

Dacă într-o lecție se urmăresc toate sarcinile didactice, lecția va fi **mixtă**. Fiecare tip de lecție se regăsește în practica școlară sub forma unui număr mare de variante determinate de: obiectivele lecției; specificul obiectului de învățământ; particularitățile elevilor; condițiile materiale locale; competențele cadrului didactic.

Sunt prezentate în continuare, sintetic, evenimentele instruirii și etapele lecției pentru fiecare tip de lecție (Oproiu, 2003) – vezi Tabelul 7 – Tabelul 11.

Tabelul 8. Etapele și evenimentele lecției mixte

Lecția mixtă Cel mai des utilizat tip de lecție. Presupune urmărirea tuturor evenimentelor instruirii. Volumul cunoștințelor transmise este mai mic. Are un număr mare de variante determinate de: succesiunea evenimentelor, strategia dominantă, mijloacele de învățământ folosite.		
Etapele lecției și evenimentele instruirii	Caracteristici	Timp orientativ (min.)
Moment organizatoric	-prezent în orice lecție și menit să asigure condițiile unei bune desfășurări a lecției; -se face prezența; -se pregătește materialul didactic dacă este cazul.	2-3
2.Verificarea și aprecierea cunoștințelor elevilor	-se verifică tema pentru acasă; -se verifică cunoștințele din lecția anterioară prin întrebări, exerciții, aplicații; -profesorul poate realiza în această etapă concomitent cu verificarea cunoștințelor și reactualizarea cunoștințelor.	10
Transmiterea noilor cunoștințe		30
Captarea atenției	-se introduc elemente de noutate, de surpriză; se trezește curiozitatea și interesul elevilor pentru temă indicându-se aplicațiile practice ale temei; -se pot prezenta fotografii, mostre etc.	
Comunicarea titlului lecției și a obiectivelor operaționale.	-se scrie titlul lecției pe tablă; -comunicarea obiectivelor elevilor are rol motivațional.	
Reactualizarea cunoștințelor anterioare.	-se reiau o serie de noțiuni necesare pentru înțelegerea noului conținut; -se realizează concomitent legătura cu cunoștințele anterioare; - poate lipsi în cazul unei lecții ce introduce elemente noi de conținut, ce nu au mai fost întâlnite de către elevi.	
Prezentarea conținutului și dirijarea învățării.	-se referă la toate demersurile întreprinse de către profesor pe parcursul lecției.	

Obținerea performanței.	-elevii demonstrează au dobândit capacitatea vizată.
Asigurarea conexiunii inverse.	-urmărește modul în care elevii au înțeles noțiunile; -se poate realiza prin întrebări; -se solicită noțiunile în forma în care au fost prezentate.
4. Fixarea cunoștințelor	5 -7
Asigurarea retenției și a transferului celor învățate.	-se propun aplicații, exerciții, se folosește problematizarea; -se urmărește modul în care elevii pot opera cu noțiunile învățate; -se fixează noile cunoștințe; -se propune și se explică tema pentru acasă.

Tabelul 9. Etapele și evenimentele lecției de transmitere de cunoștințe

Lecția de transmitere de cunoștințe Un astfel de tip de lecție se organizează la început de disciplină, la început de capitol, când se urmărește transmiterea unor cunoștințe noi pentru elevi, când profesorul are de transmis un conținut vast într-un timp scurt sau când tema necesită o prezentare mai extinsă Aceste cunoștințe pot fi <i>date, fapte concrete, (informații); noțiuni, principii, legi.</i>	
Etapele lecției și evenimentele instruirii	Timp (min.)
Moment organizatoric.	2-3
2. Transmiterea noilor cunoștințe.	40
Captarea atenției. Comunicarea titlului lecției și a obiectivelor operaționale. Reactualizarea cunoștințelor anterioare. Prezentarea conținutului și dirijarea învățării. Obținerea performanței. Asigurarea conexiunii inverse.	
3. Fixarea cunoștințelor. Asigurarea retenției și a transferului celor învățate.	6-7

Tabelul 10. Etapele și evenimentele lecției de recapitulare

Lecția de recapitulare Se organizează la sfârșitul unei teme, unități de învățare, semestru, an școlar, în scopul fixării și consolidării cunoștințelor. Presupune elaborarea unui plan de recapitulare. Are un număr mare de variante (lecții de sinteză, recapitulare cu ajutorul fișelor de lucru etc.).	
Evenimentele instruirii	Timp orientativ (min.)
Moment organizatoric.	2-3
2. Recapitularea sistematizarea și consolidarea cunoștințelor (prin conversație, prezentarea de referate, efectuarea de aplicații).	35
3. Analiza rezultatelor activității și elaborarea concluziilor.	10-12

Tabelul 11. Etapele și evenimentele lecției de formare de priceperi și deprinderi

Lecția de formare de priceperi și deprinderi Prin acest tip de lecție se urmărește: formarea de priceperi și deprinderi intelectuale (de calcul), formarea automatismelor (de lucru la calculator), deprinderi și priceperi practice (de executare a unei operații tehnologice, de însușire a unui mod de lucru). De obicei această lecție se desfășoară în cabinet, laborator sau atelier pe durata a 2-3 ore, iar timpul alocat fiecărei etape va fi stabilit în consecință.	
Etapele lecției și evenimentele instruirii	Timp**(min.)
Moment organizatoric (instrucțaj, prezență, verificarea aparaturii, echipamentului).	5-7
2. Pregătirea condițiilor de desfășurare a activității independente.	15

Captarea atenției. Comunicarea titlului activității și a obiectivelor operaționale. Reactualizarea cunoștințelor teoretice necesare formării deprinderilor (legătura cu deprinderile care se vor forma).	
3. Demonstrarea de către profesor a modului în care vor proceda elevii în desfășurarea activității independente.	15
4. Activitatea independentă a elevilor (se desfășoară cu ajutorul fișelor de lucru, a aparaturii și a instalațiilor de laborator, individual sau pe grupe).	50
5. Analiza rezultatelor activității și elaborarea concluziilor.	10-13

** Pentru o activitate de 100 de minute

Tabelul 12. Etapele și evenimentele lecției de evaluare

Lecția de evaluare Se organizează la sfârșitul unei teme, unități de învățare, semestru, an școlar, în scopul aprecierii, verificării și notării rezultatelor elevilor. Se poate realiza în diferite variante: evaluare orală, evaluare prin probe scrise, evaluare prin lucrări practice, evaluare cu ajutorul computerului. Timpul alocat probei de evaluare se comunică de la început elevilor.	
Evenimentele instruirii	Timp orientativ (min.)
1. Moment organizatoric.	2-3
2. Evaluarea propriu-zisă (folosind instrumente diferite de evaluare).	35
3. Analiza rezultatelor și elaborarea concluziilor (în cazul probelor scrise, această etapă se va realiza după corectarea acestora).	10

Elaborarea probelor de evaluare

Evaluarea rezultatelor școlare se realizează prin probe orale, scrise sau practice. Construirea probelor de evaluare se face prin raportare la obiective, în așa fel încât toate acestea să fie atinse. Criteriile de evaluare trebuie să fie clar precizate.

Proba de evaluare însoțește proiectul de lecție.

Redactarea proiectului de lecție

Pentru fiecare se elaborează *proiecte de lecție*.

Pentru elaborarea proiectelor de lecții și susținerea acestora, este necesar ca profesorul:

- să studieze programa și manualul disciplinei predate;
- să cunoască nivelul de pregătire și particularitățile elevilor clasei la care vor susține lecțiile;
- să asigure lecțiilor susținute un conținut corespunzător, să folosească materialul didactic necesar și metodologia didactică adecvată;
- Toate datele se centralizează în elaborarea proiectului de lecție, ce va conține două părți: (1) date generale și (2) desfășurarea lecției.

Proiectul se recomandă a se întocmi cât mai detaliat. Acesta va fi transpus în practică.

Referințe bibliografice

- Alberdi, A., Aizpurua, O., Gilbert, M. T. P., & Bohmann, K. (2018). Scrutinizing key steps for reliable metabarcoding of environmental samples. *Methods in Ecology and Evolution*, 9(1), 134–147. <https://doi.org/10.1111/2041-210X.12849>
- Allal, L. (2020). Assessment and the co-regulation of learning in the classroom. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27(4), Article 4. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1609411>
- Ames, C. (1984). Achievement attributions and self-instructions under competitive and individualistic goal structures. *Journal of Educational Psychology*, 76(3), Article 3. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.3.478>
- Ames, C. (1992a). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261–271. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- Ames, C. (1992b). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), Article 3. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- Anderson, E. W., Fornell, C., & Lehmann, D. R. (1994). Customer Satisfaction, Market Share, and Profitability: Findings from Sweden. *Journal of Marketing*, 58(3), 53. <https://doi.org/10.2307/1252310>
- Bandura, A. (1986). Fearful expectations and avoidant actions as coeffects of perceived self-efficacy. *American Psychologist*, 41(12), 1389–1391. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.12.1389>
- Bandura, A. (1997). Editorial. *American Journal of Health Promotion*, 12(1), 8–10. <https://doi.org/10.4278/0890-1171-12.1.8>
- Bandura, A. (2006). Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164–180. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>

- Bandura, A. (2010). Self-Efficacy. In I. B. Weiner & W. E. Craighead (Eds.), *The Corsini Encyclopedia of Psychology* (p. corpsy0836). John Wiley & Sons, Inc.
<https://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0836>
- Blumenfeld, P. C., Pintrich, P. R., & Hamilton, V. L. (1986). Children's Concepts of Ability, Effort, and Conduct. *American Educational Research Journal*, 23(1), 95–104.
<https://doi.org/10.3102/00028312023001095>
- Bouffard, T., Bouchard, M., Goulet, G., Denoncourt, I., & Couture, N. (2005). Influence of achievement goals and self-efficacy on students' self-regulation and performance. *International Journal of Psychology*, 40(6), Article 6. <https://doi.org/10.1080/00207590444000302>
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16(2), Article 2.
[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00057-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00057-8)
- Butler, R. (1993). Effects of task- and ego-achievement goals on information seeking during task engagement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(1), Article 1.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.65.1.18>
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), Article 6. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.001>
- Cassady, J. C. (2004). The influence of cognitive test anxiety across the learning–testing cycle. *Learning and Instruction*, 14(6), Article 6. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2004.09.002>
- Chazan, B. (2022). What Is “Education”? In B. Chazan, *Principles and Pedagogies in Jewish Education* (pp. 13–21). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-83925-3_3
- Ciolan, L. E. (2013). Play to Learn, Learn to Play. Creating Better Opportunities for Learning in Early Childhood. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 76, 186–189.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.096>

- Ciolan, L., & Manasia, L. (2017). Reframing Photovoice to Boost Its Potential for Learning Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 160940691770290. <https://doi.org/10.1177/1609406917702909>
- Consiliul Uniunii Europene. (2018). *Recomandarea Consiliului din 22 mai 2018 privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții (2018/C 189/01)*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&rid=7](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&rid=7)
- Duff, A., Boyle, E., Dunleavy, K., & Ferguson, J. (2004). The relationship between personality, approach to learning and academic performance. *Personality and Individual Differences*, 36(8), 1907–1920. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2003.08.020>
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1997a). Development during adolescence: The impact of stage–environment fit on young adolescents’ experiences in schools and in families (1993). In J. M. Notterman (Ed.), *The evolution of psychology: Fifty years of the American Psychologist*. (pp. 475–501). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10254-034>
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1997b). Development during adolescence: The impact of stage–environment fit on young adolescents’ experiences in schools and in families (1993). In J. M. Notterman (Ed.), *The evolution of psychology: Fifty years of the American Psychologist*. (pp. 475–501). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10254-034>
- European Commission. Directorate General for Education, Youth, Sport and Culture. (2019). *Key competences for lifelong learning*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/569540>
- Ford, M. (1992). *Motivating Humans: Goals, Emotions, and Personal Agency Beliefs*. SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781483325361>
- Gerdes, H., & Mallinckrodt, B. (1994). Emotional, Social, and Academic Adjustment of College Students: A Longitudinal Study of Retention. *Journal of Counseling & Development*, 72(3), 281–288. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1994.tb00935.x>

- Gijbels, D. (Ed.). (2013). *Learning patterns in higher education: Dimensions and research perspectives*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Gijbels, D., Donche, V., Richardson, J. T. E., & Vermunt, J. D. (Eds.). (2013). *Learning Patterns in Higher Education* (0 ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315885438>
- Hartnett, N., Romcke, J., & Yap, C. (2004). Student performance in tertiary-level accounting: An international student focus. *Accounting and Finance*, 44(2), 163–185. <https://doi.org/10.1111/j.1467-629X.2004.00104.x>
- Herrington, J., & Oliver, R. (2000). An instructional design framework for authentic learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 48(3), 23–48. <https://doi.org/10.1007/BF02319856>
- Herrington, T., & Herrington, J. (Eds.). (2006). *Authentic Learning Environments in Higher Education*: IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-59140-594-8>
- International standard classification of education: ISCED 2011*. (2012). UNESCO Institute for Statistics.
- Khan, K. Z., Wang, X., Malik, S., & Ganiyu, S. A. (2020). Measuring the Effects of Emotional Intelligence, Cultural Intelligence and Cultural Adjustment on the Academic Performance of International Students. *Open Journal of Social Sciences*, 08(09), 16–38. <https://doi.org/10.4236/jss.2020.89002>
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Klassen, R. M., & Durksen, T. L. (2014). Weekly self-efficacy and work stress during the teaching practicum: A mixed methods study. *Learning and Instruction*, 33, 158–169. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.05.003>
- Klassen, R. M., & Tze, V. M. C. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59–76. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.06.001>
- Legea învățământului preuniversitar nr. 198*. (2023).

- Manasia, L., & Ianoș, M.-G. (2022). *Pedagogia co-crearii. Idei de activitati de invatare si instrumente pentru formarea profesorilor (I)*. Editura Universitara. <https://doi.org/10.5682/9786062814748>
- Manasia, L. M., & Negreanu, M.-C. (2016). *HaIQ noi în pedagogie: Ghid inteligent pentru studenți*. Editura Universitară.
- McKenzie, K., & Schweitzer, R. (2001). Who Succeeds at University? Factors predicting academic performance in first year Australian university students. *Higher Education Research & Development*, 20(1), 21–33. <https://doi.org/10.1080/07924360120043621>
- Meece, J. L., Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1990). Predictors of math anxiety and its influence on young adolescents' course enrollment intentions and performance in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 60–70. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.60>
- Ndiku Makewa, L., Gitonga, D., Ngussa, B., Njoroge, S., & Kuboja, J. (2014). Frustration Factor in Group Collaborative Learning Experiences. *American Journal of Educational Research*, 2(11A), 16–22. <https://doi.org/10.12691/education-2-11A-3>
- Nesbit, J. C., & Adesope, O. O. (2006). Learning With Concept and Knowledge Maps: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 76(3), 413–448. <https://doi.org/10.3102/00346543076003413>
- Neuville, S., Frenay, M., & Bourgeois, E. (2007). Task Value, Self-Efficacy and Goal Orientations: Impact on self-regulated learning, choice and performance among university students. *Psychologica Belgica*, 47(1), 95. <https://doi.org/10.5334/pb-47-1-95>
- Nichols, W. C. (1979). Education of Marriage and Family Therapists: Some Trends and Implications*. *Journal of Marital and Family Therapy*, 5(1), 19–28. <https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.1979.tb00550.x>
- OECD. (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030. Learning Compass 2030*. https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf
- Pajares, F. (1996). Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543–578. <https://doi.org/10.3102/00346543066004543>

- Panadero, E. (2017). A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Frontiers in Psychology*, 8, 422. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Panadero, E., Alonso-Tapia, J., García-Pérez, D., Fraile, J., Sánchez Galán, J. M., & Pardo, R. (2021). Estrategias de aprendizaje profundas: Validación de un modelo situacional y su cuestionario. *Revista de Psicodidáctica*, 26(1), 10–19. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2020.11.003>
- Panadero, E., Jonsson, A., & Strijbos, J.-W. (2016a). Scaffolding Self-Regulated Learning Through Self-Assessment and Peer Assessment: Guidelines for Classroom Implementation. In D. Laveault & L. Allal (Eds.), *Assessment for Learning: Meeting the Challenge of Implementation* (Vol. 4, pp. 311–326). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-39211-0_18
- Panadero, E., Jonsson, A., & Strijbos, J.-W. (2016b). Scaffolding Self-Regulated Learning Through Self-Assessment and Peer Assessment: Guidelines for Classroom Implementation. In D. Laveault & L. Allal (Eds.), *Assessment for Learning: Meeting the Challenge of Implementation* (Vol. 4, pp. 311–326). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-39211-0_18
- Pascarella, E. T., Terenzini, P. T., & Hibel, J. (1978). Student-Faculty Interactional Settings and Their Relationship to Predicted Academic Performance. *The Journal of Higher Education*, 49(5), 450. <https://doi.org/10.2307/1980509>
- Peterson, C., & Barrett, L. C. (1987). Explanatory style and academic performance among university freshman. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(3), 603–607. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.3.603>
- Pintrich, P. R. (2000). The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. In *Handbook of Self-Regulation* (pp. 451–502). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>
- Pintrich, P. R., & de Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33–40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>

- Pokay, P., & Blumenfeld, P. C. (1990). Predicting achievement early and late in the semester: The role of motivation and use of learning strategies. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 41–50. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.41>
- Rosenholtz, S. J., & Rosenholtz, S. H. (1981). Classroom Organization and the Perception of Ability. *Sociology of Education*, 54(2), 132. <https://doi.org/10.2307/2112357>
- Rosenholtz, S. J., & Simpson, C. (1984). The Formation of Ability Conceptions: Developmental Trend or Social Construction? *Review of Educational Research*, 54(1), 31–63. <https://doi.org/10.3102/00346543054001031>
- Sadler-Smith, E. (1996). Learning styles: A holistic approach. *Journal of European Industrial Training*, 20(7), 29–36. <https://doi.org/10.1108/03090599610127891>
- Schunk, D. H., Hanson, A. R., & Cox, P. D. (1987). Peer-model attributes and children's achievement behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 79(1), 54–61. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.79.1.54>
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571–581. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.571>
- Soderstrom, N. C., & Bjork, R. A. (2015). Learning Versus Performance: An Integrative Review. *Perspectives on Psychological Science*, 10(2), 176–199. <https://doi.org/10.1177/1745691615569000>
- Spatial Learning Strategies*. (1984). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/C2013-0-10859-8>
- Steinkamp, M. W., & Maehr, M. L. (1984). Gender Differences in Motivational Orientations Toward Achievement in School Science: A Quantitative Synthesis. *American Educational Research Journal*, 21(1), 39–59. <https://doi.org/10.3102/00028312021001039>
- Stipek, D., & Iver, D. M. (1989). Developmental Change in Children's Assessment of Intellectual Competence. *Child Development*, 60(3), 521. <https://doi.org/10.2307/1130719>

- Stipek, D. J., & Tannatt, L. M. (1984). Children's judgments of their own and their peers' academic competence. *Journal of Educational Psychology*, 76(1), 75–84. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.1.75>
- Trigwell, K., Prosser, M., & Waterhouse, F. (1999). [No title found]. *Higher Education*, 37(1), 57–70. <https://doi.org/10.1023/A:1003548313194>
- UNESCO. (2016). *School and teaching practices for twenty-first century challenges*. UNESCO.
- Vermunt, J. D. (1996). Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning styles and strategies: A phenomenographic analysis. *Higher Education*, 31(1), 25–50. <https://doi.org/10.1007/BF00129106>
- Vermunt, J. D., & Vermetten, Y. J. (2004). Patterns in Student Learning: Relationships Between Learning Strategies, Conceptions of Learning, and Learning Orientations. *Educational Psychology Review*, 16(4), Article 4. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0005-y>
- Watkins, D., & Hattie, J. (1981). THE LEARNING PROCESSES OF AUSTRALIAN UNIVERSITY STUDENTS: INVESTIGATIONS OF CONTEXTUAL AND PERSONOLOGICAL FACTORS. *British Journal of Educational Psychology*, 51(3), 384–393. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1981.tb02494.x>
- Weiner, B. (1996). *Social Motivation: Understanding Children's School Adjustment* (J. Juvonen & K. R. Wentzel, Eds.; 1st ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511571190>
- Weinstein, N. D. (1989). Effects of personal experience on self-protective behavior. *Psychological Bulletin*, 105(1), 31–50. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.105.1.31>
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12(3), 265–310. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(92\)90011-P](https://doi.org/10.1016/0273-2297(92)90011-P)
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Fredricks, J. A., Simpkins, S., Roeser, R. W., & Schiefele, U. (2015). Development of Achievement Motivation and Engagement. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science* (pp. 1–44). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy316>

- Williams, B. C., Karr, T. L., Montgomery, J. M., & Goldberg, M. L. (1992). The *Drosophila* l(1)zw10 gene product, required for accurate mitotic chromosome segregation, is redistributed at anaphase onset. *Journal of Cell Biology*, 118(4), 759–773. <https://doi.org/10.1083/jcb.118.4.759>
- Yee, P. L., Pierce, G. R., Ptacek, J. T., & Modzelesky, K. L. (2003). LEARNED HELPLESSNESS ATTRIBUTIONAL STYLE AND EXAMINATION PERFORMANCE: ENHANCEMENT EFFECTS ARE NOT NECESSARILY MODERATED BY PRIOR FAILURE. *Anxiety, Stress & Coping*, 16(4), 359–373. <https://doi.org/10.1080/0003379031000140928>
- Zhang, L.-F. (2000). University Students' Learning Approaches in Three Cultures: An Investigation of Biggs's 3P Model. *The Journal of Psychology*, 134(1), 37–55. <https://doi.org/10.1080/00223980009600847>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining Self-Regulation. In *Handbook of Self-Regulation* (pp. 13–39). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>