

Alina BOJA

TEORIA ȘI METODOLOGIA INSTRUIRII

Suport de curs

UTPRESS

Cluj-Napoca, 2023

ISBN 978-606-737-665-4

Alina BOJA

TEORIA ȘI METODOLOGIA INSTRUIRII

Suport de curs



UTPRESS

Cluj-Napoca, 2023

ISBN 978-606-737-665-4



Editura UTPRESS
Str. Observatorului nr. 34
400775 Cluj-Napoca
Tel.: 0264-401.999
e-mail: utpress@biblio.utcluj.ro
www.utcluj.ro/editura

Director: ing. Dan COLȚEA

Recenzia: Conf.dr. Monica Maier
Lect.dr. Florina Achim

Pregătire format electronic on-line: Gabriela Groza

Copyright © 2023 Editura UTPRESS

Reproducerea integrală sau parțială a textului sau ilustrațiilor din această carte este posibilă numai cu acordul prealabil scris al editurii UTPRESS.

ISBN 978-606-737-665-4

Bun de tipar: 03.10.2023

CUPRINS

CURS I	5
PROCESUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT.....	5
1.1. Concepte cheie	5
1.2. Caracteristicile procesului de învățământ.....	6
1.3. Analiza sistemică a procesului de învățământ	6
3.1. Elemente componente. Descriere	7
1.4. Procesul de învățământ ca relație predare – învățare – evaluare.....	8
1.5. Procesul de învățământ ca act de comunicare	10
CURS II TEHNOLOGIA INSTRUIRII	13
2.1. Definiția și funcțiile mijloacelor didactice	13
2.2. Taxonomia mijloacelor didactice	14
2.3 Evoluția mijloacelor de învățământ	15
2.4. Valențe formative ale mijloacelor de învățământ	16
CURS III	18
METODOLOGIA DIDACTICĂ.....	18
3.1. Delimitări terminologice	18
3.2. Clasificarea metodelor didactice	18
3.3. Descrierea principalelor metode didactice tradiționale	20
3.3.1. Metodele expozitive	20
3.3.2. Conversația.....	22
3.3.3. Metoda dezbaterilor	23
3.3.4. Problematizarea.....	23
3.3.5. Observația	24
3.3.6. Experimentul	24
3.3.7. Demonstrația.....	25
3.3.8. Exercițiul.....	26
3.3.9. Jocul didactic	27
3.3.10. Metoda studiului de caz	27
CURS IV	29
STRATEGII ACTIV-PARTICIPATIVE	29
4.1. Metodele active	29
4.2. Metodele interactive.....	29

4.2.1. Clasificarea metodelor și tehnicilor interactive	30
CURS V	48
FORME DE ORGANIZARE A ACTIVITĂȚII DIDACTICE	48
5.1. Organizarea individuală.....	49
5.1.1. <i>Încercări moderne de organizare individuală a instruirii</i>	50
5.2. Organizarea frontală	52
5.2.1. Încercări moderne de organizare frontală a instruirii.....	53
5.3. Organizarea grupală.....	53
5.3.1. <i>Încercări moderne de organizare grupală a instruirii</i>	53
5.4. Organizarea pe clase și lecții.....	55
5.5. Taxonomia lecțiilor	56
CURS VI FINALITĂȚILE EDUCAȚIEI.....	60
6.1. Idealul educațional	60
6.2. Scopurile educaționale.....	61
6.3. Obiectivele educaționale.....	62
6.3.1. Taxonomii ale obiectivelor	63
6.3.2.Operaționalizarea obiectivelor	65
Curs VII.....	69
PROIECTAREA ACTIVITĂȚII DIDACTICE	69
7.1. Definiții, modele de proiectare.....	69
7.2. Etape ale proiectării.....	70
7.3. Tipuri de proiecte.....	72
7.3.1. Planul de învățământ	72
7.3.2. Programele școlare	74
7.3.4. Proiectarea unității de învățare	76
7.3.5. Proiectul de lecție	76
Curs VIII.....	80
ÎNVĂȚAREA.....	80
8.1. ÎNVĂȚAREA – Definiție	80
8.1.1. Teorii ale învățării	82
8.2. Stiluri de învățare.....	89
CURS IX	91
PREDAREA.....	91

9.1. Definiere.....	91
9.2. Stilul de predare	93
9.3. Strategiile de predare	94
ANEXE	98
BIBLIOGRAFIE	112

CURS I

PROCESUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT

Motto: “Oricare specialist care a devenit sau va deveni cadru didactic, trebuie să studieze în mod aprofundat instrucția și educația ...”

Jean Piaget

1.1. Concepte cheie

- **Procesul de învățământ este un ansamblu de acțiuni exercitate în mod conștient și sistematic de către educatori asupra educaților, într-un cadru instituțional organizat, în vederea formării personalității acestora în concordanță cu cerințele idealului educației.** Procesul de învățământ este considerat cea mai înaltă formă de organizare și desfășurare a educației, determinată de prezența educatorului, ca persoană investită de societate și pregătită special pentru conducerea acestui proces.
- **Didactica este ramura pedagogiei care studiază procesul de învățământ.** Termenul este originar din limba greacă, unde „*didactike*” = a învăța, iar „*didaskhein*” = a învăța pe alții. Generalizarea acestei denumiri se datorează marelui pedagog **Jan Amos Comenius** (1592 – 1670), o dată cu răspândirea lucrării sale „**Didactica Magna**” (Marea didactică sau arta de a-i învăța pe toți toate), apărută în 1657. În semnificația inițială, didactica avea înțelesul de „arta de a-i învăța pe alții”, apoi a primit înțelesul de **teorie a procesului de învățământ**, care sintetizează toate datele cu semnificație pedagogică ale altor științe (psihologia, sociologia, teoria comunicării, teoria informației ș.a.) și oferă o imagine de ansamblu asupra procesului de învățământ, în ceea ce privește obiectivele, principiile, conținuturile, metodele, mijloacele, formele de organizare și de evaluare.
- **Sistemul de învățământ** – (gr. *systema*) reprezintă ansamblul instituțiilor de învățământ, organizate la nivel național, pe verticală și pe orizontală. Se referă, deci, la **ansamblul structurat și ierarhizat al instituțiilor școlare de toate gradele, profilurile și formele.** Sistemul de învățământ cuprinde și instituții de educație nonformală (cluburi ale elevilor, tabere școlare, etc.).

1.2. Caracteristicile procesului de învățământ

a. Caracterul bilateral - este dat de prezența celor doi factori umani: profesorul și elevii (numiți în literatura de specialitate „binomul didactic”). Didactica tradițională acorda atenție predării, fiind axată pe teoria instruirii, iar didactica actuală este centrată pe învățare și se fundamentează pe teoriile învățării. **D’Hainaut** afirma: „*se acordă atenție în primul rând omului care merge pe drum și numai în al doilea rând drumului pe care merge acesta.*” Astfel, **predarea devine activitatea prin care profesorul organizează și creează situații de învățare pentru elevi.**

b. Interdependența informativ - formativ – decurge din faptul că **informarea** presupune transmiterea unui quantum de cunoștințe, în timp de **formarea** presupune dezvoltarea potențialului bio-psihic al elevilor pe baza conținuturilor transmise.

c. Reglarea – autoreglarea – procesul de învățământ este inițiat prin *comanda* dată de profesor, sub forma cunoștințelor transmise și a sarcinilor adresate elevilor, iar *controlul* are loc prin conexiune inversă, care informează profesorul despre nivelul la care elevul își îndeplinește sarcinile. Această funcționare a procesului de învățământ pe bază de comandă și control are la început rol reglator, iar pe măsură ce se stabilizează interacțiunea profesor-elev apare autoreglarea.

1.3. Analiza sistemică a procesului de învățământ

Din perspectivă sistemică (din perspectiva elementelor sale componente), procesul de învățământ se prezintă astfel:

- **Flux de intrare (input)** – reprezentat de totalitatea resurselor disponibile;
- **Procesul propriu zis** – bazat pe trei activități fundamentale: predare, (auto)învățare, (auto)evaluare
- **Flux de ieșire (output)** – serii de absolvenți cu un anumit grad de cultură, cunoștințe, competențe etc.

Grafic, acesta poate fi redat astfel (vezi Fig. 1):

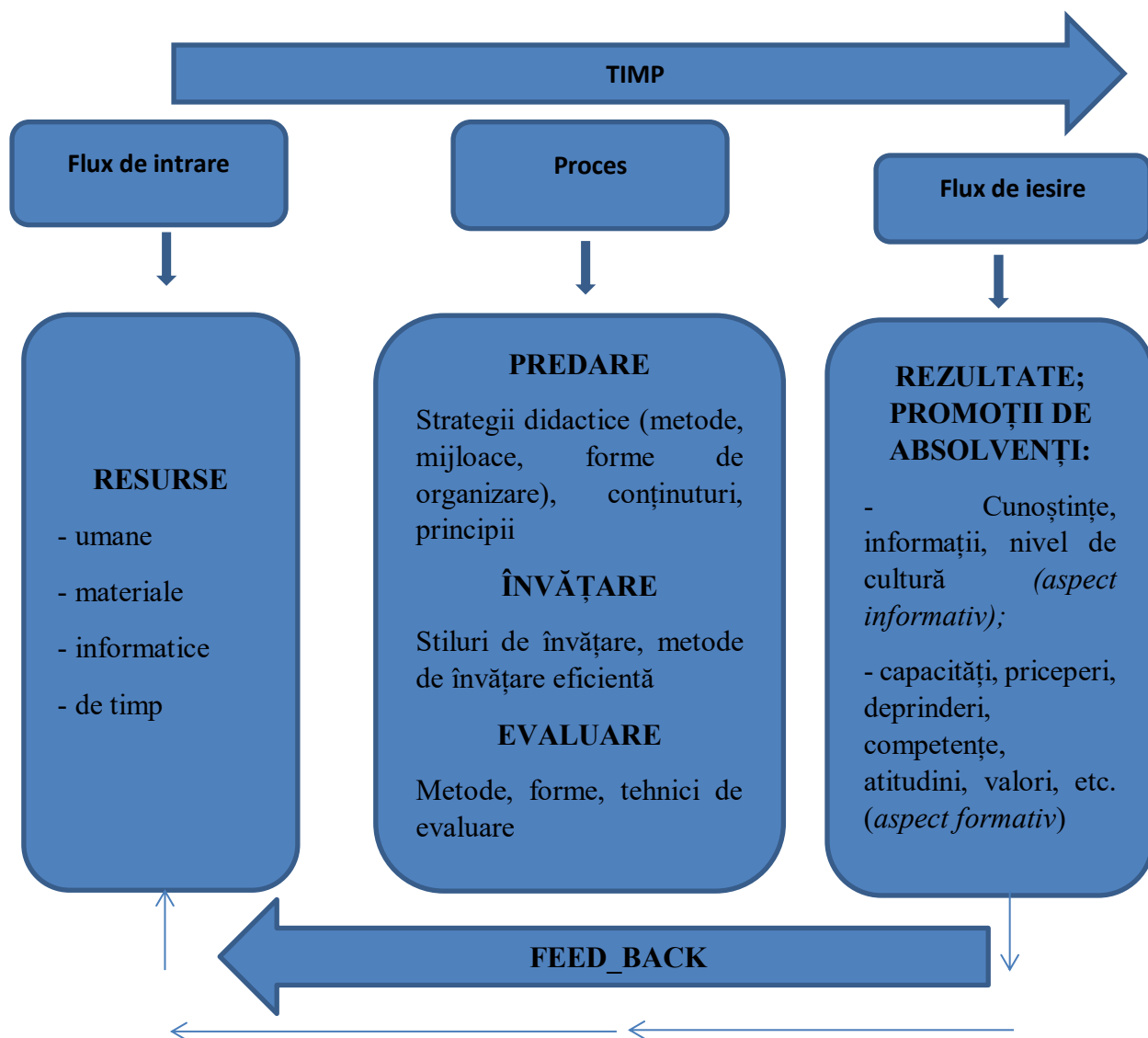


Fig. 1. Analiza sistemică a procesului de învățământ

3.1. Elemente componente. Descriere

- **Finalitățile** - resursa teleologică (*gr. Teleos = scop*), sunt urmărite pe tot parcursul, de-a lungul axei temporale, de la intrări până la ieșiri;
 - arată CE se urmărește;
 - la intrare configurează profilul de formare ce se așteaptă la ieșire;

- **Agenții acțiunii** - resursa umană: profesori, elevi, părinți etc.
 - arată CINE desfășoară activitățile (de predare, învățare, evaluare)
 - stabilesc relații de comunicare, cooperare, competiție, colaborare
 - interacționează continuu, în principal prin dialog
 - **Conținuturile** - resursa informațională
 - arată PRIN (CU) CE se ating finalitățile;
 - sunt de o mare diversitate;
 - sunt suportul de bază al instrucției și educației;
 - **Strategiile** (metode, mijloace, forme de organizare)
 - resursa strategică
 - arată CUM sunt atinse finalitățile cu ajutorul conținuturilor;
 - determină modalitățile de urmat, modul de lucru;
 - **Predare – învățare – evaluare**
 - asigură dimensiunea operațională, funcțională, procesuală.
 - **Timpul** - resursa temporală
 - arată CÂND se desfășoară procesul;
 - determină fragmentarea, etapizarea procesului pe unități de timp: oră, zi, săptămână, semestru, an școlar, ciclul de școlaritate;
 - **Spațiul** - resursa spațială
 - arată UNDE are loc procesul: țară, localitate, sală de clasă, de sport, bibliotecă
- etc.
- **Rezultatele** - arată CE se obține, în raport cu CE s-a propus;
 - se concretizează în serii de absolvenți cu un anumit grad de cultură;
 - **Feed-backul** - asigură reglarea continuă a sistemului;
 - optimizează, ameliorează, asigură o bună funcționalitate procesului;

1.4. Procesul de învățământ ca relație predare – învățare – evaluare

Ideea de proces de învățământ invocă întotdeauna o dualitate, existența unor ființe care provoacă, impun o schimbare (educatorii), precum și existența unor ființe aflate în dezvoltare, care nu numai că suportă schimbarea, dar chiar se implică activ în actul schimbării (educații). Este

vorba de schimbarea în timp, spațiu și formă a experiențelor de cunoaștere, afectiv-emoționale și acționale ale elevului, astfel încât să determine schimbări în comportament, în structura cunoștințelor, a personalității.

În cadrul acestui proces unitar, putem distinge trei categorii de acțiuni specifice: *predarea*, *învățarea* și *evaluarea*, acestea contopindu-se într-un întreg, care asigură realizarea sarcinilor învățământului, chiar dacă au finalități, motivație și metodologie distincte. Fie că se desfășoară prin alternanță, fie în condiții de simultaneitate, ele sunt inseparabile, ca părți integrante ale aceluiași sistem.

O afirmație susținută cu tărie de pedagogii contemporani se referă la necesitatea mutării accentului de pe activitatea de predare, pe activitatea de învățare.

- *Perspectiva clasică* asupra învățământului, preocupată mai mult de conținuturi, de calitatea și cantitatea cunoștințelor transmise, considera predarea ca activitate primordială, cu rol hotărâtor în obținerea rezultatelor școlare, mergând până la absolutizarea acesteia. În virtutea acestei priorități, actul învățării era tratat ca o consecință naturală a predării, ceva subordonat acesteia și neglijabil în bună măsură, lăsând elevului sarcina de a se adapta predării. În aceste condiții, evaluările se făceau doar cu scopul verificării cantității de informații învățată de elevi și apoi a ierarhizării acestora în funcție de rezultate.

(Modelul tradițional de predare era fondat pe „triada învățare frontală – studiul manualului – chestionarea”, pe un model de învățare pasiv. În mod tradițional, cadrului didactic îi revine rolul major și activ în cadrul procesului didactic (cel de emițător), acela de a transmite cunoștințele spre un receptor aproape pasiv, determinat să memoreze și să reproducă informația.)

- *Concepția modernă*, puternic umanistă, inversează ordinea lucrurilor, privind elevul în dublă ipostază, cea de *obiect* al instruirii, concomitent cu cea de *subiect* al propriei formări, datorită implicării în activitatea de învățare. Astfel, se consideră că rezultatele școlare reflectă, mai întâi de orice, efortul de învățare depus de elevi, prestația profesorului rămânând în plan secund. În această situație, învățarea devine centrul de interes, ceea ce implică revizuirea concepțiilor despre predare. Față de ceea ce a fost, predarea vizează acum nu atât transmiterea de cunoștințe, cât punerea elevului în situația de învățare, asigurarea condițiilor, motivarea lui, dezvoltarea capacității acestuia de învățare și dezvoltarea acelor capacități superioare de care depinde succesul învățării. În această

situație, efortul de adaptare trebuie să aparțină în special profesorului. Evaluarea devine acum un instrument de măsurare a competențelor (nu doar cunoștințe, ci și abilități și valori), oferind informații atât despre rezultatele elevilor, cât și despre calitatea prestațiilor profesorului. În acest fel se completează demersul de intervenție a profesorului asupra elevilor, dar și al elevilor asupra profesorului.

Tabel 1. Paralelă didactică tradițională/didactică modernă

Elemente de comparație	Didactică tradițională	Didactică modernă
Statutul elevului	- Obiect al educației; -Receptor al informației;	- Obiect și subiect al educației, care dobândește cunoștințele prin efort propriu;
Sursa cunoștințelor	Percepția	Acțiunea externă sau mintală (percepția este un moment al acțiunii);
Celula gândirii	Imaginea (cunoașterea este un act de copiere a realității);	Operația (cunoașterea este reflectare activă și reconstrucție mintală a realului);
Elementele pe care se pune accent	Transmiterea de cunoștințe gata elaborate, formație livrescă, orientare intelectualistă	Latura formativă și educativă a învățării, cultivarea creativității, îmbinarea învățării cu munca productivă și cu cercetarea.

1.5. Procesul de învățământ ca act de comunicare

Principalele elemente implicate în cadrul procesului de comunicare din clasa de elevi sunt:

- **interlocutorii** actului didactic, profesorul (P) și elevul (E). Cele două poziții își asumă alternativ, succesiv roluri complementare de transmitere și receptare a mesajului;
- relația de comunicare este mijlocită de **canal** asupra căruia pot acționa diverse surse de bruiaj sau **zgomot**, în termeni tehnici;

- mesajul trebuie transpus într-un **cod** (*sistem de semne și reguli de combinare a acestora*) care să fie comun cel puțin în parte emițătorului și receptorului;
- **repertoriul profesorului și repertoriul elevului.** (Teoria comunicării definește „*repertoriul ca ansamblul de semne fixate în memoria individului, precum și regulile logico-gramaticale de folosire a acestor semne*”).

La intersecția dintre repertoriul profesorului și al elevului se creează un **repertoriu comun** necesar pentru realizarea comunicării. Acest repertoriu se lărgeste mereu ca urmare a parcurgerii diferitelor secvențe de instruire.

Relațiile anterior prezentate pot fi reprezentate grafic adaptând cunoscutul model al comunicării umane Mayer – Eppler:

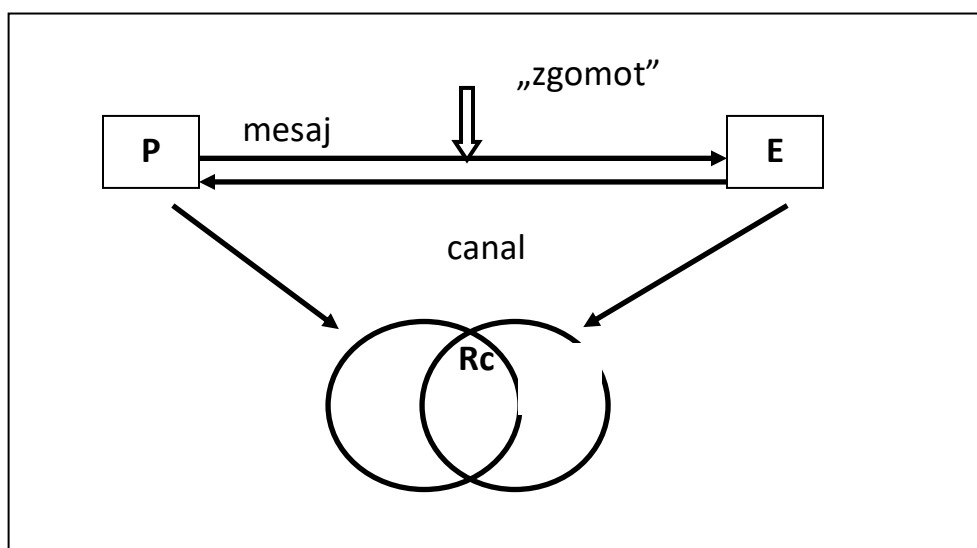


Fig. 2. Modelul comunicării didactice, adaptat după Mayer – Eppler (1963)

Comunicarea didactică este o formă specifică a comunicării umane.

Printre caracteristicile de bază ale acesteia, enumerăm (V. Ilie, E. Joița, 2007, p. 129):

- „Caracterul bilateral;
- Desfășurarea plurimodală;
- Coexistența componentelor semantică și ectosemantică;
- Mesajul este selectat și prezentat în manieră logică;

- Beneficiază de reglare și autoreglare;
- Stimulează implicarea activă a elevului etc”

Aplicații:

1. Explicați diferența între următoarele concepte: „proces de învățământ” și „sistem de învățământ;
2. Conturați un profil al absolventului învățământului actual, precizând ce cunoștințe și ce capacități, atitudini, valori ar trebui să poseze la ieșirea din procesul de învățământ;
3. Comparați-vă răspunsurile cu cele oficiale, lecturând documentul ME „Profilul de formare al absolventului” (disponibil la https://www.ise.ro/wp-content/uploads/2015/12/Profilul-de-formare-al-absolventului_final.pdf). Care sunt cele 8 competențe cheie (stabilite pentru toate statele membre UE, prin documentul „Recomandarea 2006/962/CE privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții”) urmărite în fiecare ciclu de învățământ?
4. Problematizare: De ce învățământul românesc încă nu poate ieși de sub tutela informativului? Care sunt cauzele? Ce soluții propuneți?
5. Numiți 3 caracteristici ale educației centrate pe student, așa cum reiese din prezentarea privind didactica modernă;
6. Dacă procesul de învățământ este un act de comunicare, cum credeți că pot dascălii îmbunătăți comunicarea cu elevii?

CURS II TEHNOLOGIA INSTRUIRII

Conceptul de tehnologie didactică poate fi interpretat diferit, reprezentând:

- a) în sens restrâns: ansamblul mijloacelor audio-vizuale utilizate în practica educativă;
- b) în sens larg: „ansamblul structurat al metodelor, mijloacelor de învățământ, al strategiilor de organizare a predării-învățării, puse în aplicație în interacțiunea dintre educator și educat, printr-o strânsă colaborare cu obiectivele pedagogice, conținuturile transmise, formele de organizare, modalitățile de evaluare” (C. Cucuș, 1996, p.232).

2.1. Definirea și funcțiile mijloacelor didactice

Prin mijloace de învățământ înțelegem ansamblul resurselor materiale sau a obiectelor – naturale, suporturi de informație, instalații, aparate etc. - și resursele informaționale corespunzătoare lor, care intermediază (mijloacesc) instruirea și evaluarea.

FUNCȚIILE îndeplinite de mijloacele didactice:

- de *comunicare și informare* – mijloacele de învățământ sunt obiecte purtătoare de informație care susțin și eficientizează comunicarea didactică;
- de *ilustrare și demonstrare* – prin caracteristica lor de-a fi purtătoare de mesaje senzorial-perceptive mijloacele de învățământ oferă suportul intuitiv exemplificator al conținuturilor teoretice și al activităților practice predate și învățate;
- de formare a *priceperilor și deprinderilor practice* – în calitatea lor de *simulatoare didactice* (de expl. simulatoare de nave de zbor/de locomotive, pacienți electronici în învățământul superior medical etc.) și aparate care intră în dotarea atelierelor școală, sălilor de sport, laboratoarelor informatice, mijloacele de învățământ facilitează formarea priceperilor și deprinderilor de către cei ce învață;
- *ergonomică* – fiind instrumente de învățare, mijloacele de învățământ trebuie să respecte cerințele referitoare la mediul muncii și al învățării: astfel, prin caracteristicile lor, mijloacele de învățământ trebuie să asigure condiții de utilizare optimă, în raport cu vârsta, gradul de dezvoltare fizică și psihică a elevilor;

- de *evaluare* – unele mijloace de învățământ (fișe, culegeri de teste sau de probleme, mașini de învățat, simulatoare, calculatoare) sunt utilizate pentru a obține un *feed back*-ul asupra instruirii;
- de *motivare* – mijloacele didactice captează atenția elevilor, îi activează și îi motivează pentru studiu;

2.2. Taxonomia mijloacelor didactice

Clasificarea mijloacelor didactice se bazează pe calitatea acestora de "instrumente auxiliare" care oferă o bază de susținere senzorială a activității de instruire/educație. Acest criteriu, devenit clasic, permite următoarea clasificare (Robert Dottrens):

a) mijloace didactice vizuale: imagini, ilustrate, proiectii fixe;

b) mijloace didactice auditive: discuri, radio, magnetofon (casetofon);

c) mijloace didactice audio-vizuale: filme, televiziune - completate în ultimele decenii de tehnicile video și de folosirea computerului și a noilor tehnologii informaționale în procesul de învățământ.

Potrivit lui Ioan CERGHIT, ele pot fi clasificate **după funcția didactică îndeplinită** în:

a) Mijloace didactice informativ-demonstrative:

- instrumente informative **naturale:** insectar, colecții de plante, metale;

- instrumente elaborate ca **substitute ale realității de tip tridimensional** (mulaje, machete, corpuri geometrice, modele gen globul terestru etc), **de tip bidimensional** (fotografii, planșe, filme, diafilme etc), **de tip simbolic** (formule, cuvinte, note muzicale etc).

- instrumente **tehnice:** obiecte tehnice, instalații tehnice etc;

b) Mijloace didactice de exersare-formare a deprinderilor:

- instrumente gen jocuri tehnice;

- instrumente de: laborator, cabinet, atelier: pentru activitățile de educație fizică și de educație estetică etc

c) Mijloace didactice de rationalizare a timpului didactic:

- instrumente gen: harta contur, sabloane didactice, ștampile didactice, grile didactice;

- instrumente gen: tabla electronică, dispozitive automate de instruire etc.

d) Mijloace didactice de evaluare a rezultatelor

- teste docimologice, grile de măsurare-apreciere a activității;
- șabloane pentru evaluare, instalații de evaluare etc.

2.3 Evoluția mijloacelor de învățământ

Într-o clasificare a mijloacelor de învățământ realizată de Wilbur SCHRAMM (1977) se disting patru generații de mijloace, care de fapt au însemnat tot atâtea momente în inovarea instrucției. Progresele în domeniul tehnologiei informației au făcut ca acestor generații să li se mai adauge încă două (tab. 3).

Tabel. 3. Evoluția mijloacelor de învățământ

Categoria	Exemple	Scurtă descriere
Generația I	- tabla - manuscritele - obiectele de muzeu	-sunt utilizate numai direct, prin acțiunea comună a profesorului și a elevilor;
Generația a II-a	-tiparul (inventat de Guttenberg); -vehicule de cunoștințe purtătoare de informații gata elaborate (manuale, texte imprimate)	- nu mai este necesară prezența fizică a profesorului sau a celui care le-a scris; - acțiunea didactică se desfășoară utilizând un cod: scrisul;
Generația a III-a (sf. sec XIX – înc sec. XX) Galaxia Marconi (fizician italian - a pus bazele radiotehnicii)	-fotografia; -diapozitivul; -înregistrările sonore; - filmul și televiziunea (mijloacele audiovizuale)	-comunicarea interumană se realizează prin intermediul mașinilor;
Generația a IV-a	-mașini de instruire	-se realizează un dialog direct între elev și mașina de instruire;

Generația a V-a	-calculatorul electronic	se realizează un dialog direct între elev și calculatorul electronic
Generația a VI-a	-noile tehnologii de comunicare: www, e-mail, videoconferințe, etc	-se realizează dialoguri <i>on line</i> cu parteneri din întreaga lume;

! Ultimele două generații de mijloace de învățământ sunt adesea numite tehnologie didactică.

2.4. Valențe formative ale mijloacelor de învățământ

Procesul de învățământ se desfășoară în mod necesar cu ajutorul mijloacelor didactice, deoarece acestea facilitează predarea-învățarea-evaluarea, având certe valențe formative. Acestea se relevă în condiții activității didactice:

- facilitează activitatea profesorului, care utilizează mijloace didactice pentru a demonstra adevăruri științifice (de exemplu, filme educaționale), determină economie de timp și resurse;
- în cazul elevilor: facilitează înțelegerea mesajelor educaționale;
- facilitează exersarea, contribuind de formarea de priceperi și deprinderi practice;
- permit învățarea activă și experiențială, prin implicarea a cât mai multe simțuri în procesul de achiziție a informației;
- cresc motivația elevilor pentru studiu și, prin urmare și performanțele școlare;
- dezvoltă învățarea autonomă (elevul poate învăța sau exersa în absența profesorului, studiind mijloace didactice purtătoare de informații, cum ar fi manualele, atlasele, etc)

Mijloacelor didactice le sunt atribuite următoarele **caracteristici** (Ilica A. și colab, 2005, p.178):

- „sprijină cunoașterea aspectelor realității inaccesibile mai mult sau mai puțin, de a media învățarea, în general;
- oferă, vehiculează, informații variate într-o formă atractivă;
- reflectă pătrunderea în domeniu a nivelului dezvoltării științei și tehnicii, de la obiectele naturale inițial utilizate, până la mijloacele audio-vizuale și sistemele multimedia de astăzi;
- reprezintă o resursă materială prin esență, dar prin funcționalitatea îndeplinită devin instrumente ale profesorului sau elevului, devin tehnici de învățare activă.”

Aplicații:

1. Conform cercetărilor făcute de Roger Muchielli (Muchielli, R. (1982), Metode active în psihopedagogia adulților, Editura didactică și pedagogică, București, pag.57): „*elevul reține diferențiat:*

- *10% din ceea ce citește;*
- *20% din ceea ce aude;*
- *30% din ceea ce vede;*
- *50% din ceea ce vede și aude în același timp;*
- *80% din ceea ce spune;*
- *90% din ceea ce spune și face în același timp”;*

Ce legătură sesizați între această cercetare și necesitatea utilizării mijloacelor didactice în educație?

2. Care este mijlocul didactic pe care l-ați folosi cu preponderență în predarea disciplinelor de specialitate? Argumentați!

3. Precizați un mijloc didactic și explicați cum l-ați utiliza pe un conținut de specialitate.

4. Numiți cel puțin 10 mijloace didactice necesare procesului didactic la clasa pregătitoare;

5. Construiți un mijloc didactic original. Descrieți cum poate fi folosit în abordarea unui conținut, la alegere.

6. Noile tehnologii de informare și comunicare au devenit mijloace didactice indispensabile educației contemporane. Precizați avantajele și limitele utilizării calculatorului în procesul didactic.

7. De ce este importantă amenajarea clasei? Ce mijloace didactice ați folosi în acest scop, în funcție de clasă?

CURS III

METODOLOGIA DIDACTICĂ

3.1. Delimitări terminologice

- **Strategia didactică** vizează ansamblul **metodelor, mijloacelor și formelor de organizare** a activității de formare, utilizate în relație cu obiectivele și conținuturile instruirii.
- **Metodologia didactică** vizează ansamblul metodelor și procedeele didactice utilizate în procesul de învățământ.
- **Metoda didactică** (*gr. Metha= spre, către și odos= drum, cale*) reprezintă calea care trebuie urmată, drumul ce conduce spre atingerea obiectivelor propuse.
- **Procedeul didactic** reprezintă o secvență a metodei, o componentă sau chiar o particularizare a metodei.

3.2. Clasificarea metodelor didactice

Multitudinea metodelor didactice generează taxonomii diferite, în funcție de criterii divergente, precum

a. din punct de vedere istoric:

- **metode tradiționale**, clasice (expunerea, conversația, exercițiul etc.);
- **metode moderne**, de dată mai recentă (algoritmizarea, problematizarea, brainstorming-ul, instruirea programată etc).

b. în funcție de extensiunea sferei de aplicabilitate:

- **metode generale**, care pot fi aplicate în orice proces de instruire și la toate disciplinele (expunerea, prelegerea, conversația, cursul magistral etc.);

- **metode particulare sau speciale** (restrânse la predarea unor discipline de învățământ sau aplicabile pe anumite trepte ale instrucției și educației, cum ar fi exercițiul moral sau exemplul, în cazul educației morale).

c. pornind de la modalitatea principală de prezentare a cunoștințelor :

- metode verbale, bazate pe cuvântul scris sau rostit;
- metode intuitive, bazate pe observarea directă, concret-senzorială a obiectelor, fenomenelor realității sau a substitutelor acestora.

d. după gradul de angajare a elevilor la lecție:

- **metode expositive sau pasive**, centrate pe memoria reproductivă și pe ascultare; pasivă;
- **metode active**, care suscită activitatea de explorare personală a realității.

e. după funcția didactică principală:

- cu funcția principală de predare și comunicare;
- cu funcția principală de fixare și consolidare;
- cu funcția principală de verificare și apreciere ale rezultatelor muncii.

g. după forma de organizare a muncii:

- **metode individuale**, pentru fiecare elev în parte;
- **metode de predare-învățare în grupuri**, numite și **interactive** (grupele pot fi: de nivel sau omogene și grupe eterogene);
- **metode frontale**, cu întreaga clasă;
- **metode combinate**, prin alternări între variantele de mai sus.

Ioan Cerghit (2008) propune o clasificare foarte completă a principalelor metode didactice, în funcție de **sursa cunoașterii** (care poate fi experiența social-istorică a omenirii, explorarea directă sau indirectă a realității sau activitatea personală), la care se adaugă un subcriteriu: suportul informației (cuvânt, imagine, acțiune etc):

A. METODE DE COMUNICARE

a.) metode de comunicare orală: - **expositive:** EXPUNEREA, EXPLICAȚIA
PRELEGEREA, POVESTIREA, CURSUL MAGISTRAL;

- **interogative** (conversative sau dialogate):
CONVERSAȚIA, DEZBATEREA, PROBLEMATIZAREA.

- b.) metode de comunicare bazate pe limbajul intern (reflecția personală);*
- c.) metode de comunicare scrisă (tehnica lecturii);*

B. METODE DE EXPLORARE A REALITĂȚII

- a) metode de explorare nemijlocită (directă) a realității: OBSERVAȚIA;*
- b) metode de explorare mijlocită (indirectă) a realității: DEMONSTRAȚIA, EXPERIMENTUL, MODELAREA.*

C. METODE DE ACȚIUNE

- a) metode bazate pe acțiune reală/(autentică): EXERCITIUL, STUDIUL DE CAZ, METODA PROIECTELOR;*
- b) metode de simulare (bazate pe acțiune fictivă): JOCUL DIDACTIC; JOCUL DE ROL; DRAMATIZARE.*

D. IAC

3.3. Descrierea principalelor metode didactice tradiționale

3.3.1. Metodele expositive constau în transmiterea sistematică a unui volum mare de cunoștințe prin intermediul cuvântului cadrului didactic. Pot îmbrăca următoarele forme:

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

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

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

Obiectul explicației (un concept, un fenomen, un principiu, o lege, o regulă) este prezentat astfel încât să devină inteligibil pentru elevi. La baza prezentării poate sta fie un demers inductiv (un fapt particular este explicat prin trimitere la general, la lege) fie un demers deductiv (se pleacă de la un principiu, o lege și se analizează cauzele, premisele, consecințele, aplicațiile).

Prelegerea constă în transmiterea unui volum mare de informații, selectate și organizate pe baza unui plan de idei. Pe parcursul prelegerii, profesorul recurge la argumentări, definiții, comparații, exemple, concluzii în vederea prezentării accesibile și convingătoare a temei propuse.

Prelegerea este o metodă de bază în învățământul superior, dar poate fi utilizată și la clasele mari, în special sub forma prelegerii introductive (pe baza căreia profesorul expune problematica unei noi teme) sau a prelegerii de sinteză (destinată prezentării, într-o formă sintetică, a unui material mai amplu care a fost deja transmis).

Metodele expozitive sunt utilizate pentru transmiterea acelor cunoștințe care, datorită volumului sau gradului de complexitate, nu pot fi dobândite de elevi prin efort propriu.

Metodele expozitive se caracterizează printr-o serie de **avantaje** datorită cărora sunt frecvent utilizate în învățământ. Dintre acestea, menționăm:

- reprezintă o cale simplă și economică de comunicare a cunoștințelor (un volum mare de informații este transmis într-un timp scurt);
- cunoștințele transmise sunt corecte din punct de vedere științific, selectate și ordonate logic de profesor;
- oferă posibilitatea clarificării noțiunilor de bază;
- furnizează un suport pentru studiul individual;
- permit adaptarea conținuturilor la particularitățile psiho-pedagogice ale elevilor (sunt adaptate în funcție de vârstă, capacitățile cognitive, ale elevilor).

Pe de altă parte, metodele expozitive sunt criticate pentru **limitele (dezavantajele)** pe care le prezintă:

- determină la elevi o stare de receptare pasivă, cunoștințele fiindu-le oferite sub formă de produse finite;
- feed-backul sau conexiunea inversă nu se realizează în mod corespunzător sau e amânat, prin urmare profesorul nu poate urmări dacă elevii înțeleg cunoștințele transmise;
- nu permite tratare diferențiată și individualizată a elevilor.

Cerințe în utilizarea metodelor expozitive: selectarea și sistematizarea riguroasă a informațiilor prezentate; alegerea celor mai semnificative și accesibile exemple, argumente, aplicații; evidențierea planului de idei prin anunțarea sau scrierea lui la tablă; îndrumarea activității de luare a notițelor de către elevi; utilizarea unui limbaj științific accesibil; îmbinarea judicioasă a comunicării verbale cu cea paraverbală (ritm, intonație, accent, pauză) și nonverbală (mimică și

gestică); folosirea de mijloace audiovizuale (diapozitive, folii pentru retroproiector ș.a.); crearea unor situații – problemă pe parcursul expunerii; intercalarea unor momente de conversație etc.

Ca *variante noi ale metodelor expozitive* menționăm:

- *Prelegerea (expunerea) cu oponent*: „oponentul” – un al doilea cadru didactic sau un cursant special pregătit – intervine pe parcursul expunerii cu întrebări, aprecieri critice, sugerând auditoriului noi perspective în abordarea temei. Pentru succesul aplicării metodei, este necesară o pregătire prealabilă a desfășurării prelegerii.

- *Prelegerea în echipă („team-teaching”)*: expunerea este realizată de o echipă de cadre didactice, fiecare analizând un anumit aspect al temei și completându-se reciproc.

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

3.3.2. Conversația

Conversația este o metodă care valorifică dialogul în vederea realizării obiectivelor procesului de învățământ.

După funcția didactică vizată cu prioritate, se desprind următoarele *forme principale ale conversației*:

- *conversația de verificare (catihetică)*, în care întrebările sunt de tip reproductiv, vizând cunoștințe predate și învățate și solicitând cu prioritate memoria;

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

- *Conversația de consolidare*, prin care se urmărește repetarea și sistematizarea cunoștințelor.

Formularea întrebărilor presupune respectarea următoarelor *cerințe*: să fie formulate corect, simplu, accesibil; să fie adresate întregii clase; să nu sugereze răspunsul; să nu solicite răspunsuri monosilabice, ci dezvotate, stimulând elevii să comunice; să fie gradate și variate; să stimuleze

operațiile gândirii, să declanșeze, pentru găsirea răspunsului, o activitate intelectuală cât mai intensă; să fie urmate de o pauză suficientă pentru construirea răspunsului.

Elevii trebuie solicitați și îndrumați să adreseze și ei întrebări cadrului didactic sau colegilor.

O altă categorie de *cerințe vizează răspunsurile*. Acestea vor fi: corect formulate, din punct de vedere științific, stilistic și gramatical; complete; argumentate; sancționate (confirmate) de cadrul didactic sau colegi.

3.3.3. Metoda dezbaterilor

Considerată ca variantă a metodei conversației, **metoda dezbaterilor presupune luarea în discuție, de către un grup de cursanți, a unei probleme, în condițiile în care: cursanții s-au pregătit în prealabil, informându-se despre problema discutată;**

În cadrul metodei profesorul are rolul de moderator, rolul lui fiind acela de a crea un climat favorabil comunicării, de a media conflictele, a sublinia concluziile.

3.3.4. Problematizarea

Esența acestei metode constă în crearea, pe parcursul învățării, a unor „situații-problemă” și rezolvarea acestora de către elevi care, pornind de la cunoștințe anterior însușite, ajung la adevăruri noi. Noile cunoștințe nu mai sunt astfel „predate” elevilor gata elaborate ci sunt obținute prin efort propriu.

„Situția-problemă” este de obicei definită ca un **conflict care se declanșează între datele vechi și datele noi pe care le primește elevul și care par să le contrazică pe primele.** Contradicția poate apărea între teorie și aspectele practice, între general și un caz particular, între experiența empirică și cunoștințele științifice etc. Se creează astfel o stare de tensiune psihică, de nelămurire, de curiozitate care declanșează activitatea de cunoaștere, de rezolvare a problemei, prin formulare de ipoteze, verificarea lor și desprinderea unor concluzii.

Înstruirea prin problematizare se poate realiza la diferite *nivele*: expunerea problematizată de către profesor a materialului de învățat; crearea de către profesor a unei situații problemă și rezolvarea ei de către elevi împreună cu profesorul; crearea de către profesor a unei situații

problemă și rezolvarea ei de către elevi în mod independent; sesizarea și rezolvarea problemei de către elevi.

Problematizarea este o metodă cu un înalt potențial formativ; ea contribuie la creșterea motivației pentru studiu, a gândirii cauzale; prin intermediul ei sunt formate competențe necesare pe tot parcursul vieții, cum ar fi „rezolvarea de probleme”, „a învăța cum să înveți”.

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

3.3.5. Observația

Metoda observației (lat. „*observare*” = a privi, a fi atent la) **presupune urmărirea sistematică, investigarea unor obiecte sau fenomene în vederea obținerii de informații despre acestea.**

Ca metodă de învățământ, observarea este intenționată, organizată și sistematică.

Cerințe în utilizarea acestei metode:

- profesorul stabilește obiective clare și sarcini concrete;
- el ghidează activitatea de observare sistematică a elevilor, prin întrebări de sprijin (observarea va fi ghidată de la general la particular, de la percepția globală la observarea detaliilor);
- observațiile vor fi consemnate sub formă de desene sau scheme logice;
- metoda permite utilizarea datelor obținute în activitățile viitoare.

3.3.6. Experimentul

Ca și observarea, experimentul ca metodă didactică derivă din metoda de cercetare cu același nume; servind însă realizării unor obiective pedagogice.

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

Cele mai întâlnite forme ale experimentului sunt:

1. *Experimentul cu caracter demonstrativ*- realizat de profesor, în fața clasei, în următoarea succesiune de etape:

- asigurarea unei pregătiri teoretice: cadrul didactic prezintă sau discută cu elevii informațiile teoretice care oferă suport experimentului întreprins;
- întuirea de către elevi a materialelor necesare derulării experimentului: sunt descrise trusele, aparatele, instalațiile experimentale;
- executarea lucrării experimentale de către profesor, cu explicarea demersurilor efectuate și asigurarea unei atitudini active din partea elevilor;
- elaborarea concluziilor, prin antrenarea elevilor.

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

3. *Experimentul cu caracter aplicativ* urmărește confirmarea experimentală a unor cunoștințe științifice anterior dobândite, punând accent pe activitatea de cercetare a elevilor. Se parcurg următoarele etape: prezentarea sau actualizarea cunoștințelor teoretice; prezentarea sarcinilor de lucru; organizarea activității elevilor: gruparea lor, repartizarea truselor; executarea activității experimentale de către elevi sub îndrumarea cadrului didactic; consemnarea rezultatelor; comentarea rezultatelor și stabilirea concluziilor.

Utilizarea metodei experimentului este condiționată de existența unui spațiu școlar adecvat (laborator școlar) și a unor mijloace de învățământ corespunzătoare (aparatură de laborator, truse, montaje etc.)

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

Ca și observarea sistematică, experimentul dispune de importante valențe formative, stimulând activitatea de investigație personală și independența și favorizând dezvoltarea intereselor cognitive.

3.3.7. Demonstrația

Această metodă constă în prezentarea, de către cadrul didactic, a unor obiecte sau fenomene reale sau a unor substitute ale acestora, sau a unor acțiuni, operații ce urmează a

fi învățate și dirijarea, prin intermediul cuvântului, a percepției acestora de către elevi. În felul acesta, se dobândesc noi cunoștințe, se confirmă adevăruri anterior însușite sau se formează modelul intern al unei noi acțiuni.

Prin demonstrație se asigură un suport concret senzorial în activitatea de cunoaștere, intuirea realității de către elevi fiind dirijată prin cuvântul cadrului didactic. Metoda de învățământ are deci un caracter intuitiv, ceea ce o delimitează de demonstrația logică, bazată pe raționamente.

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

- „demonstrația cu ajutorul obiectelor naturale, întâlnită în special la științele naturii;
- demonstrația cu ajutorul obiectelor tehnice (dispozitive, aparate, utilaje) folosite la disciplinele tehnice în vederea înțelegerii structurii, principiilor funcționale sau utilizare a obiectelor tehnice; demonstrația cu ajutorul materialelor grafice (planșe, hărți, diagrame etc.);
- demonstrația cu ajutorul mijloacelor audio vizuale (filme, diapozitive etc.);
- demonstrația cu ajutorul desenului didactic, executat de cadrul didactic la tablă;
- demonstrarea acțiunilor de executat, în situațiile în care se urmărește învățarea unor deprinderi (desen tehnic, educație fizică etc.).”

Indiferent de forma aleasă, în utilizarea demonstrației se cer respectate următoarele *cerințe* de bază: alegerea unui material demonstrativ semnificativ, reprezentativ și accesibil; asigurarea receptării acestuia în bune condiții de către întreaga clasă prin așezarea corespunzătoare a elevilor în clasă și prin corecta poziționare a cadrului didactic; Intuirea sistematică a materialului demonstrativ, prin alternarea prezentării sintetice (întregul) cu cea analitică (pe părți); activarea elevilor pe parcursul demonstrației prin stimularea curiozității, distribuirea de sarcini de urmărit și executat etc.

3.3.8. Exercițiul

Metoda se referă la executarea conștientă, sistematică și repetată a unei acțiuni. În principal, prin această metodă se urmărește învățarea unor deprinderi, dar mai pot fi atinse și alte obiective, cum ar fi consolidarea cunoștințelor sau stimularea unor capacități sau aptitudini.

Exercițiul are o sferă mare de aplicabilitate, putând îmbrăca forme diferite în funcție de obiectul de învățământ la care este utilizat. Pornind de la obiectivele urmărite, exercițiile pot fi de mai multe tipuri: introductive, de bază, aplicative, de creație.

Eficiența acestei metode este condiționată de respectarea următoarelor cerințe (Cerghit, I, 2008): „pregătirea elevilor, sub aspect teoretic și motivațional, pentru executarea acțiunii; explicarea și demonstrarea corectă a acțiunii de executat, în vederea formării modelului intern al acesteia; efectuarea repetată a acțiunii în situații cât mai variate; dozarea și gradarea exercițiilor; creșterea progresivă a gradului de independență a elevilor pe parcursul exersării; asigurarea unui control permanent, care să se transforme treptat în autocontrol.”

3.3.9. Jocul didactic

Jocul didactic – oferă copilului posibilitatea de a-și aplica cunoștințele, de a-și exersa priceperile și deprinderile ce s-au format în cadrul diferitelor activități, îmbinând armonios elementul instructiv, exercițiul, cu elementul distractiv /ludic.

3.3.10. Metoda studiului de caz

Studiul de caz este o metoda care valorifică în învățare „cazul”, adică o situație reală, semnificativă pentru un anumit domeniu și care se cere a fi analizată și rezolvată. „Cazul” ales trebuie să fie autentic, reprezentativ, accesibil, să conțină o problemă de rezolvat prin adunare de informații și luarea unei decizii.

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

Valoarea metodei rezidă în faptul că favorizează investigarea unor situații reale, dezvoltând capacități de analiză, interpretare, anticipare, luare de decizii ș.a.

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

Aplicații:

1. De ce credeți că metodele tradiționale au rezistat în timp, fiind apreciate și în educația contemporană?

2. Cum putem depăși limitele metodelor expositive? Ce aplicații web ne-ar fi utile în acest sens?
3. Realizați în perechi un joc de rol, în care să creați o expunere cu oponent;
4. Construiți o conversație catihetică / euristică.
5. Lucrați în perechi. Construiți o conversație care poate servi în momentul de Captare a atenției elevilor. Discutați cu colegul despre corectitudinea întrebărilor formulate;
6. Elaborați un plan de observare a unui animal domestic, prin formularea de întrebări la care elevii unei clase a III- a să răspundă, utilizând metoda observației, în cadrul disciplinei „Cunoașterea mediului”
7. Identificați „situații problemă” care pot fi abordate prin metoda problematizării, la discipline școlare diferite;
8. Identificați valențele formative ale metodei exercițiului.
9. Realizați în clasă, un micro-experiment, utilizând doar materialele pe care le aveți la dispoziție.
10. Notați-vă etapele metodei jocului didactic. Creați un joc didactic, respectând etapele metodice ale acestuia.
11. Metoda studiului de caz este o metodă generală sau particulară? Argumentați!

CURS IV

STRATEGII ACTIV-PARTICIPATIVE

„Lăsați copilul să vadă, să audă, să descopere, să cadă, să se ridice și să se înșele. Nu folosiți cuvinte când acțiunea și faptul însuși sunt posibile” (Pestalozzi).

4.1. Metodele active sunt inspirate de sistemele pedagogice care s-au bazat pe progresele cunoașterii copilului, în întreaga lui individualitate și diversitate.

Ele au fost denumite metode noi sau moderne și care pornesc de la principiul că „școala este făcută pentru copil și nu copilul pentru școală” (Robert Lafon, 1963), deci elevul este persoana centrală în cadrul procesului instructiv educativ și pentru formarea lui trebuie depus tot efortul, utilizându-se toate resursele disponibile.

„Activ” nu este elevul care se menține la nivelul concret-senzorial, intuitiv și nici cel care se menține la nivelul acțiunii practice, manuale, fizice, ci cel care depune efort de gândire interioară și abstractă, prin acțiune mintală de căutare, descoperire a adevărului. (Piaget, 1972, p.62).

În cadrul acestor metode sunt incluse cele care conduc spre forme active ale învățării: învățarea euristică (explorativă), învățarea prin rezolvare de probleme, învățarea prin acțiune (learning by doing), învățarea creativă.

4.2. Metodele interactive se caracterizează prin faptul că „învățarea se petrece prin cooperare unde activitățile sunt împreună, cu sarcini și scopuri distribuite, cu responsabilități individuale între membrii grupului și unde fiecare își subordonează eforturile rezultatului comun în beneficiul tuturor” (E.L. Danciu, 2004, p.85) și prin colaborare, care se întemeiază pe lucrul împreună, unde fiecare are roluri și funcții diferite.

Sunt considerate interactive metodele care promovează interacțiunile și interrelațiile în cadrul grupului, care „conduc într-un mod organizat, fie în grupul-clasă de elevi, în grupuri mici sau în perechi, la construcția interactivității, fiind cele care încurajază interschimbul liber de cunoștințe, de idei, de experiențe, confruntarea de opinii și argumente în vederea ajungerii în comun la construcția unor noi cunoștințe, la noi clarificări și soluții la probleme” (I. Cerghit, 2006, p.75).

4.2.1. Clasificarea metodelor și tehnicilor interactive

Ca și în cazul metodelor tradiționale, există o multitudine de clasificări ale metodelor active, după scopul sau sarcina didactică vizată. Din considerente didactice, am selectat o taxonomie care grupează metodele după următoarele criterii:

a. Metode de predare-învățare interactivă (în grup)

Metodele interactive (sau de grup) se bazează pe principiile „învățării prin cooperare”. Acest model instrucțional include un set de metode de predare ce presupun organizarea claselor în grupuri mici, formate (de regulă) din 4-5 membri, în scopul responsabilizării elevilor atât pentru propria învățare și autocunoaștere, cât și pentru performanțele și cunoașterea colegilor.

- **Metoda predării/învățării reciproce:** este o strategie de învățare a tehnicilor de studiere a unui text;
 - după ce sunt familiarizați cu metoda, elevii interpretează rolul profesorului, instruindu-și colegii.
 - are loc o dezvoltare a dialogului elev-elev;
 - se poate desfășura pe grupe sau cu întreaga clasă;
 - este centrată pe patru strategii de învățare folosite de oricine face un studiu de text pe teme sociale, științifice sau un text narativ. Aceste strategii sunt:
 - * **rezumarea** - expunerea a ceea ce este mai important din ceea ce s-a citit; se face un rezumat.
 - * **punerea de întrebări** - se referă la formularea de întrebări pe baza informațiilor citite; cel ce pune întrebările trebuie să cunoască bineînțeles și răspunsul;
 - * **clasificarea datelor** - presupune discutarea termenilor necunoscuți, mai greu de înțeles, apelul la diverse surse lămuritoare, soluționarea neînțelegerilor;
 - * **prezicerea sau pronosticarea** - se referă la exprimarea a ceea ce cred elevii că se va întâmpla în continuare, bazându-se pe ceea ce au citit.

Etapele metodei sunt:

- explicarea scopului și descrierea metodei și a celor patru strategii;
- împărțirea rolurilor elevilor;

- organizarea pe grupe;
- lucrul pe text;
- realizarea învățării reciproce;
- aprecieri, completări, comentarii.

Avantajele metodei predării/învățării reciproce sunt:

- este o strategie de învățare în grup care stimulează și motivează;
- ajută elevii în învățarea metodelor și tehnicilor de lucru cu textul, tehnici de muncă intelectuală pe care le poate folosi apoi și în mod independent;

- **Mozaicul (Jigsaw sau Metoda grupurilor independente)**

- Termenul Jigsaw se traduce „puzzle”; denumirea metodei face referire la faptul că fiecare grup de elevi încearcă să înțeleagă și să explice colegilor o parte a lecției; Sensul complet se dezvoltă la final, când toate piesele puzzle-ului sunt prezentate în fața clasei;
- fiecare elev are o sarcină de studiu în care trebuie să devină **expert**. El are în același timp și responsabilitatea transmiterii informațiilor asimilate, celorlalți colegi.

Etape:

- **pregătirea materialului de studiu:** profesorul stabilește tema de studiu și o împarte în 4 sau 5 subteme la care se pot stabili elementele principale pe care trebuie să pună accentul elevul. Acestea pot fi formulate fie sub formă de întrebări, fie afirmativ, fie un text eliptic care va putea fi completat numai atunci când elevul studiază materialul propus. Se realizează o fișă-expert în care profesorul trece cele 4-5 subteme propuse și care va fi oferită fiecărui grup;
- **organizarea colectivului în echipe de învățare** de câte 4-5 elevi care vor primi fiecare un număr corespunzător fiecărei subteme. Fiecare elev trebuie să devină expert în problema dată și în acest sens studiază materialul primit, independent;
- **constituirea grupurilor de experți** se face în funcție de subtema studiată. Astfel toți experții la subtema nr. 1, își părăsesc grupul inițial și se reunesc în grupul experților la subtema 1. La fel se procedează și pentru celelalte subteme. Elevii prezintă un raport individual asupra a ceea ce au studiat independent. Au loc discuții pe baza datelor și a materialelor avute la dispoziție, se adaugă elemente noi și se stabilește modalitatea în care noile cunoștințe vor fi transmise și celorlalți membri din echipa inițială;

- **reîntoarcerea la echipa inițială** unde experții transmit cunoștințele asimilate, reținând la rândul lor cunoștințele pe care le transmit colegii lor, experți în alte subteme. Modalitatea de transmitere trebuie să fie scurtă, concisă, atractivă, putând fi însoțită de suporturi audio-vizuale sau diverse materiale;
- **evaluarea** - grupele prezintă rezultatele întregii clase. În acest moment elevii sunt gata să demonstreze ce au învățat. Profesorul poate pune întrebări, poate cere un raport sau un eseu ori poate da spre rezolvare fiecărui elev o fișă de evaluare.

Avantaje:

- metoda combină studiul individual cu munca în echipă;
- fiecare elev va deveni expert pe o anumită secvență din lecție, pe care a lucrat, metoda facilitând înțelegerea profundă a textului;

Dezavantaje:

- metoda este cronofagă;
- construirea sensului lecției se face prin comunicare; dacă elevii nu sunt suficient de pregătiți, informațiile pot ajunge trunchiat de la experți către clasă (ca în jocul „telefonul fără fir”);
- presupune o prea mare fragmentare a lecției și relevarea sensului lecției în final, în etapa de evaluare. Aceste aspecte i-ar putea determina pe unii elevi să-și piardă interesul;

- **Metoda turneelor între echipe**

- presupune învățarea prin cooperare și apoi aplicarea individuală a celor învățate într-un joc competitiv;

Etape:

- se formează **echipe-casă** eterogene, care învață sau recapitulează ceea ce s-a învățat.
- apoi, elevii se mută în echipe de turneu omogene pentru a se întrece într-un joc bazat pe cele învățate. În mod obișnuit, jocul constă în a răspunde la întrebări. Pentru fiecare răspuns corect, fiecare individ câștigă un punct. După turneu, fiecare elev se întoarce în echipa-casă cu un anumit scor. Echipa însumează aceste scoruri și își calculează punctajul, iar apoi se stabilesc echipele câștigătoare;

Avantaje:

- metoda crește nivelul de motivație al elevilor, imprimând învățării un caracter ludic și cooperant;

- **Metoda „Schimbă perechea”**

Este o metodă de învățare prin colaborare.

Etape:

- Se împarte clasa în două grupe egale ca număr de participanți. Se formează două cercuri concentrice, elevii fiind față în față, pe perechi.
- Profesorul pune o întrebare sau dă o sarcină de lucru în perechi. Fiecare pereche discută și apoi comunică ideile.
- Cercul din exterior se rotește în sensul acelor de ceasornic, realizându-se astfel schimbarea partenerilor în pereche; elevii au posibilitatea de a lucra cu fiecare membru al clasei. Fiecare se implică în activitate și își aduce contribuția la dezvoltarea sarcinii.
- La final, clasa se regroupează și se analizează ideile emise, profesorul putând alcătui împreună cu elevii o schemă a concluziilor obținute;

Avantaje:

- este o metodă interactivă de grup care stimulează participarea tuturor elevilor la activitate;
- elevii au posibilitatea de a lucra cu fiecare dintre membrii colectivului;
- stimulează cooperarea în echipă, ajutorul reciproc, înțelegerea și toleranța față de opinia celuilalt;
- este ușor de aplicat la orice vârstă și adaptabilă oricărui domeniu și obiect de învățământ;

- **Metoda piramidei sau metoda bulgărelui de zăpadă**

- are la bază împletirea activității individuale cu cea desfășurată în mod cooperativ, în cadrul grupurilor;
- constă în încorporarea activității fiecărui membru al colectivului într- un demers colectiv mai amplu, menit să ducă la soluționarea unei sarcini sau a unei probleme date;

- Etape:

- **faza introductivă:** profesorul expune datele problemei date;
- **faza muncii individuale:** elevii lucrează pe cont propriu la soluționarea problemei timp de cinci minute. În această etapă se notează întrebările legate de subiectul tratat;
- **faza lucrului în perechi** – elevii formează grupuri de câte doi elevi pentru a discuta rezultatele individuale la care a ajuns fiecare. Se solicită răspunsuri la întrebările individuale din partea colegilor și, în același timp, se notează dacă apar altele noi;

- **faza reunirii în grupe mai mari** – de obicei se construiesc două grupe mari, aproximativ egale ca număr de participanți, formate din grupele mai mici existente anterior și se discută despre soluțiile la care s-a ajuns. Totodată se răspunde la întrebările rămase nesoluționate;
- **faza raportării soluțiilor în colectiv** – întreaga clasă se reunește și concluzionează asupra ideilor emise. Acestea pot fi trecute pe tablă pentru a putea fi vizualizate de către toți participanții și pentru a putea fi comparate. Se lămuresc și răspunsurile la întrebările nerezolvate până în această fază, cu ajutorul profesorului;
- **faza decizională.** Se alege soluția finală și se stabilesc concluziile asupra demersurilor realizate și asupra participării elevilor la activitate.

- **Lasă-mi mie ultimul cuvânt**

Prin această tehnică, elevii au posibilitatea de a reflecta asupra semnificației pe care o are pentru ei un anumit conținut informațional, apoi exprimă această semnificație prin filtrul personal și pe baza cunoștințelor anterioare.

Etape:

- **comunicarea sarcinii de lucru.** Dintr-un text/lecție se alege un fragment care e mai interesant sau care merită să fie comentat. Se notează acest paragraf pe o foaie. Pe verso se va comenta. Alternative de comentare: dezacord cu ideea exprimată, dezvoltarea ei sau precizarea motivelor pentru care a fost ales acel paragraf.
- **activitate individuală/în pereche, de alegere și comentare a paragrafelor.**
- **activitate frontală de prezentare a paragrafelor și comentarea lor de către colegi.** Se citește paragraful de către elevul solicitat, apoi ceilalți sunt puși să-l comenteze sau să-l interpreteze. Elevul care a ales citatul, prezintă comentariul său, fără a fi urmat de alte discuții, având astfel “ultimul cuvânt”.

b. Metode de fixare și sistematizare a cunoștințelor și de verificare

Această categorie de metode este utilă la finalul unei secvențe de instruire mai lungi (de exemplu unitate de învățare), permițând realizarea de conexiuni între lecțiile studiate și selectarea esențialului.

- **Diagrama cauzelor și a efectelor**

- oferă posibilitatea punerii în evidență a cauzelor unei situații problematice;
- diagramele sunt folosite de grup ca un proces creativ de generare și organizare a cauzelor principale și secundare, precum și al efectelor.

- Etape:

- se împarte clasa în echipe de lucru;
- se stabilește problema de discutat care este rezultatul unei întâmplări sau unui eveniment deosebit – **efectul**. Fiecare grup are de analizat câte un efect.
- are loc dezbateră în fiecare grup pentru a afla cauzele care au condus la efectul discutat. Înregistrarea cauzelor se face pe hârtie sau pe tablă.
- Construirea diagramei cauzelor și a efectului: pe axa principală se trece efectul, pe ramurile axei se trec cauzele principale ale efectului (corespund întrebărilor: Când?, Unde?, Cine?, De ce?, Ce?, Cum?); cauzele secundare sau minore ce decurg din cele majore se trec pe câte o ramură mică ce se deduce din cea a cauzei majore;
- Etapa examinării listei de cauze generate de fiecare grup;
- Stabilirea concluziilor și a importanței cauzelor majore.

- **Tehnica florii de lotus**

- presupune deducerea de conexiuni între idei, concepte, pornind de la o temă centrală;

Etape:

- se notează pe tablă problema sau tema centrală;
- în jurul temei centrale, se notează 8 idei secundare (câte petale are floarea de lotus);
- fiecare idee secundară poate fi ulterior dezvoltată în alte teme secundare.

Astfel, pornind de la o temă centrală, sunt generate noi teme de studiu pentru care trebuie dezvoltate conexiuni și noi concepte;

c. Metode de rezolvare de probleme prin stimularea creativității

Creativitatea este una dintre abilitățile necesare pentru a face față provocărilor lumii contemporane. Ea poate fi stimulată printr-o serie de metode care nu îngrădesc ideile personale și stimulează exprimarea lor fără teama de-a fi criticat.

- **Brainstorming-ul** (=Furtună în creier, metoda asaltului de idei)

- este o metodă interactivă de stimulare a creativității;
- se mai numește „metoda evaluării amânate”, deoarece esența metodei imită emiterea a cât mai multe idei originale, fără a discuta calitatea sau corectitudinea lor, decât la final;

Etape:

- Profesorul propune o temă și notează în centrul tablei tema propusă;
- În etapa asaltului de idei, indicațiile pentru elevi sunt: „Spuneți tot ce vă trece prin minte despre tema / problema propusă. Nu selectați / nu alegeți ideile”. „Toate răspunsurile sunt corecte / acceptate”. Răspunsurile elevilor sunt notate pe tablă, fără a fi discutate;
- Evaluarea și formularea concluziilor: este etapa în care se pot discuta soluțiile oferite, se pot grupa pe categorii și se elaborează concluziile.

Avantaje:

- Permite implicarea tuturor elevilor, deoarece toate răspunsurile sunt acceptate;
- Lipsa feedbackului critic stimulează dezvoltarea creativității;

Variante de Brainstorming: Explozia stelară și Brainwriting.

- **Explozia stelară**

- este o metodă de dezvoltare a creativității, similară brainstorming-ului.
- Pornind de la un concept central, elevii sunt stimulați să formuleze cât mai multe întrebări; În felul acesta se pot explora texte literare sau științifice, metoda stimulând dezvoltarea gândirii divergente.

Etape:

- se scrie ideea sau problema pe tablă și se notează sub forma unei stele întrebările: Ce?, Cine?, Unde?, De ce?, Când?
 - elevii sunt împărțiți în 5 echipe și fiecare echipă trebuie să formuleze cât mai multe întrebări care încep cu una dintre interogațiile de pe unghiurile stelei;
- Lista de întrebări inițiale poate genera altele, neașteptate, care cer și o mai mare concentrare. Scopul metodei este de a obține mai multe întrebări și astfel cât mai multe conexiuni între concepte;

- **Tehnica 6/3/5 sau BRAINWRITTING**

- ideile noi se scriu pe foi de hârtie care circulă între participanți;
- tehnica se numește 6/3/5 pentru că există 6 membrii în grupul de lucru, care notează pe o foaie de hârtie câte 3 soluții fiecare, la o problemă dată, timp de 5 minute.

Etape:

- împărțirea clasei în grupe de câte 6 membri;
- explicarea problemei și a modalității de lucru;
- desfășurarea activităților în grup;
- analiza soluțiilor și reținerea celor mai bune.

Are ca **avantaje** faptul că:

- oferă elevilor mai puțin comunicativi posibilitatea de a se exprima;
- stimulează construcția de idei noi;
- încurajează cooperarea în grup și competiția între grupuri;
- are caracter formativ, dezvoltând atât spiritul de echipă cât și procesele psihice superioare.

- **Phillips 6/6**

- este o metodă similară brainstorming-ului și tehnicii 6/3/5, care se individualizează însă prin limitarea discuției **celor 6 participanți la 6 minute**;
- are drept scop intensificarea producției creative, ca și în cazul tehnicii 6/3/5.

- **Tehnica acvariului**

- permite furnizarea unui context în care participanții pot să exerseze observația care contribuie la dezvoltarea spiritului critic și a înțelegerii diferențelor de opinie.

Etape:

- împărțirea participanților în două grupuri care vor fi așezate în două cercuri concentrice;
- precizarea sarcinii sau temei discuției;
- grupul interior este activat, discutând deschis sau lucrând; grupul din exterior ascultă și observă ceea ce se discută în cercul interior și interacțiunile care au loc între membrii săi;
- grupul exterior prezintă grupului interior observațiile în legătură cu ceea ce s-a petrecut în timpul exercițiului;
- analiza comportamentului participanților care au fost observați;

- rezumarea și oferirea feed-back-ului participanților.

- **Patru colțuri**

- este recomandată atunci când există mai mult de două poziții în legătură cu problema discutată;
- se lansează problema, iar în funcție de răspunsurile A, B, C sau D, elevii sunt trecuți în cele patru colțuri ale clasei, corespunzătoare fiecărui răspuns.
- Elevii discută între ei în interiorul propriului colț/grup.
- În final se încearcă convertirea altor grupuri care să renunțe la poziția inițială și să accepte poziția propusă, prin discuții argumentate;

Etape:

- prezentarea temei și a unor informații generale;
- formarea unei păreri personale;
- munca individuală a elevului pentru a-și exprima poziția proprie;
- elevii adoptă fizic o poziție clară (distribuția în colțuri);
- elevii ascultă părerile colegilor și cântăresc sensurile care se construiesc în legătură cu problema discutată. Acum este importantă monitorizarea conversației, astfel încât să se audă multe voci și din toate grupurile;
- elevii au posibilitatea de a-și schimba punctul de vedere și de a o face în public. Aceștia trebuie să-și articuleze ideile cu claritate, pentru a le putea comunica celorlalți și pentru a fi înțelese.
- rezumarea poziției și argumentelor grupului și apoi redactarea unor lucrări scrise individuale (eseu de 5 minute).

- **Metoda Frisco**

- are la bază interpretarea din partea participanților a unui rol specific, care să acopere o anumită dimensiune a personalității, abordând o problemă din mai multe perspective.

Astfel, membrii grupului vor trebui să abordeze textul din perspectiva: **conservatorului, exuberantului, pesimistului și optimistului;**

Scopul metodei este de a identifica problemele complexe și dificile și de a le rezolva pe căi simple și eficiente, prin dezbateri de grup.

Etape:

- Etapa punerii problemei spre analiză;
- Împărțirea elevilor în patru grupe și stabilirea rolurilor;
- Etapa dezbaterii colective, când fiecare grup analizează problema din perspectiva cerută de rolul alocat, își susține punctul de vedere în acord cu acesta;
- Etapa sistematizării ideilor emise și a concluziilor asupra soluțiilor găsite.

- **Cubul**

- este o tehnică utilizată în munca de grup și se folosește în cazul în care se dorește explorarea unui subiect, a unei situații din mai multe perspective;
- se oferă astfel elevilor posibilitatea de a-și dezvolta competențele necesare unor abordări complexe și integratoare;

Etape:

- Realizarea unui cub cu lungimea laturii de aproximativ 15 cm; Pe fiecare latură a cubului se trece o sarcină, care corespunde unei operații a gândirii: descrie, compară, analizează, etc.
- Anunțarea temei puse în discuție;
- Etapa muncii în echipe, fiecare urmând să examineze topica aleasă din perspectiva unei sarcini de lucru, astfel:

Descrie!	Cum arată...?
Compară!	Cu cine se aseamănă/deosebește?
Asociază!	Cu ce anume poate fi asociat?
Analizează!	Ce părți are? Ce caracteristici are?
Argumentează!	De ce e bun sau nu? E deosebit?

Aplică!

- Etapa prezentării în plen a modului în care fiecare grupă a abordat sarcina și a concluziilor;

Avantaje:

- Stimulează dezvoltarea operațiilor gândirii;
- Permite abordarea unui text din perspective diferite;
- Este foarte potrivită pentru fixarea mai multor lecții și crearea de conexiuni;

Dezavantaje:

- Fiecare grupă se va concentra mai mult pe sarcina primită, distribuția efortului depus de fiecare elev fiind inegală.

d. Metode pentru dezvoltarea abilităților de comunicare și relaționare

Procesul de învățământ este un act de comunicare. Elevii învață, prin intermediul acestor metode, să comunice eficient și să rezolve sarcinile prin colaborare.

- **SINELG** (numele metodei este un acronim de la: Sistemul Interactiv de Notare pentru Eficientizarea Lecturii și Gândirii)

Este o tehnică de lectură interogativ-analitică a unui text, cu scopul de a realiza sensul acestuia, de a compara informațiile noi extrase din text cu cunoștințele anterioare și de a le restructura.

Etape:

- **Comunicarea sarcinii:** „Scrieți tot ce știți sau credeți că știți despre.....”(Se poate lucra individual sau în pereche)
- **Activitate individuală/în pereche**
- **Activitate frontală.** Se notează pe tablă toate ideile cu condiția să nu se repete.

Se discută opiniile și chiar orice neconcordanță, cu scopul de a obține un accord minimal referitor la informația notată.

- **Activitate individuală de studiu al textului conform tehnicii SINELG.** Fiecare elev citește lecția/textul primit și, pe marginea acestuia va marca patru semne diferite:
 - ✓ informația confirmă ceea ce știu elevii;
 - informația infirmă ceea ce știau;
 - + informația este nouă;
 - ? informația este neclară, confuză sau greu de înțeles.
- **Activitate individuală pentru gruparea informațiilor pe categorii.** Se realizează un tabel și se completează câte două informații pe fiecare rubrică.

✓	-	+	?
---	---	---	---

- **Activitate frontală.** Se completează tabelul, pe tablă, centralizând răspunsurile grupelor. Se discută dezacordurile, se clarifică unele aspecte, eventual se apelează la studierea altor surse dacă textul nu oferă răspunsuri la toate neclaritățile.

- **Știu / Vreau să știu / Am învățat**

- este o metodă realizată cu grupuri mici sau cu întreaga clasă;

Etape:

- se trece în revistă ceea ce știu deja elevii despre o anumită temă și apoi se formulează întrebări la care se așteaptă găsirea răspunsului în lecție;
- se construiește pe tablă un tabel cu rubricile: Știu (ce credem că știm?), Vreau să știu (ce vrem să știm?), Am învățat (ce am învățat?);
- Se studiază lecția în mod clasic;
- Se completează coloana „Am învățat” sintetizând ideile principale ale lecției;
- Se discută în ce măsură lecția confirmă ceea ce elevii știu și dacă a răspuns întrebărilor lor inițiale.

Avantaje:

- Metoda stimulează motivația pentru studiu, creându-le elevilor un univers de așteptare, în ei stabilesc *ab initio* ce vor să afle;
- Ajută la realizarea de conexiuni între cunoștințele pe care elevii le posedă și informațiile noi;

- **Ciorchinele**

- este o metodă de brainstorming neliniară care stimulează găsirea conexiunilor dintre idei; poate fi utilizat atât în evocare prin inventarierea cunoștințelor elevilor, cât și în etapa de reflecție;

Etape:

- se scrie un cuvânt/ frază în mijlocul foii de hârtie;
- se notează în jurul acestuia toate ideile sau cunoștințele care vin în minte în legătură cu tema respectivă, trăgându-se linii între acestea și cuvântul inițial;
- pe măsură ce se scriu idei/cuvinte noi, se trag linii între cele care par a fi conectate;
- activitatea se oprește când se epuizează toate ideile sau când s-a atins limita de timp acordat.

Etapele pot fi precedate de brainstorming în grupuri mici sau în perechi. În acest fel, se îmbogățesc și se sintetizează cunoștințele.

- Rezultatele grupurilor se comunică profesorului care le notează la tablă într-un ciorchine fără a le comenta sau judeca.
- În etapa finală a lecției, ciorchinele poate fi reorganizat utilizându-se anumite concepte supraordonate găsite de elevi sau de profesor.

- **Termeni cheie / Termeni dați în avans**

Profesorul poate alege patru sau cinci termeni cheie dintr-un text, pe care să-i scrie pe tablă; elevii, în perechi, au cinci minute la dispoziție pentru a decide, prin brainstorming, ce relație poate exista între acești termeni, cum vor fi puși în relație – cronologic, sau pentru a explica un proces științific – în textul pe care urmează să-l citească;

- când perechile au ajuns la o concluzie privind relația dintre termeni, profesorul le cere să citească textul cu atenție, pentru a vedea dacă termenii apar aici în relația pe care au anticipat-o ei. O modalitate de a lega termenii este prin scrierea unei scurte povestiri în care să apară toți termenii; Pentru ca anticipațiile elevilor să nu prevadă în întregime textul lecției se impune ca termenii să fie suficient de vagi, sau unul dintre ei să conducă imaginația pe o pistă greșită.

e. Tehnici de organizare grafică acunoștințelor

Aceste tehnici, numite și „analizatori grafici”, permit ilustrarea relațiilor dintre conceptele studiate, facilitând crearea de conexiuni între acestea.

- **Graffiti**

Poate fi realizat pe grupuri, care primesc sarcini diferite.

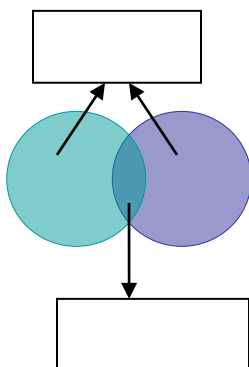
Etape:

- **Comunicarea sarcinii.** Fiecare grup primește o foaie pe care e notat un cuvânt-cheie. Toți membrii grupului scriu simultan idei despre subiect, fără a discuta între ei, trasând linii de la cercul central.
- **Schimbarea foilor între grupuri.** Foaia este dată altui grup, pentru completarea altor idei, fără ca membrii noului grup să citească ce au scris colegii lor.
- **Returnarea foilor către grupurile inițiale,**

- **Analizarea și sintetizarea ideilor în grupuri.** După discutarea ideilor de pe foaie, se ajunge la o concluzie, care se va nota pe foaie.
- **Afișarea posterelor și prezentarea lor.**

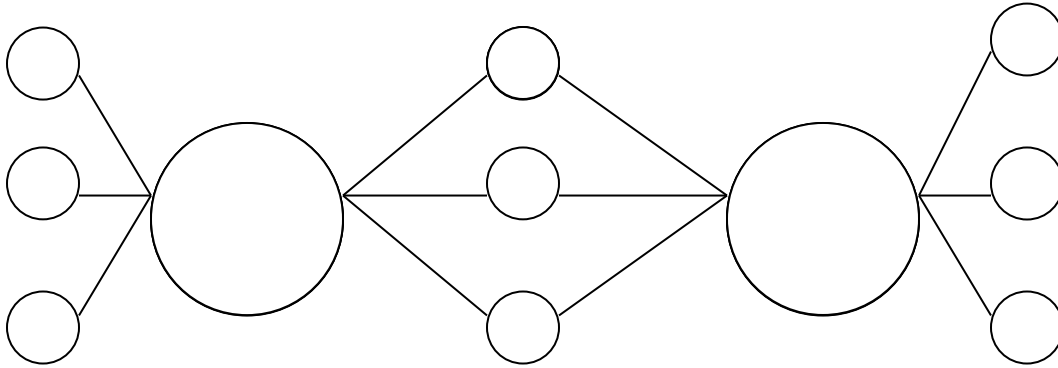
- **Diagrama Venn**

Este formată din două cercuri care se intersectează. În intersecția celor două cercuri se vor nota asemănările, în afara intersecției, deosebiri între două idei, concepte, etc.



- **Bula dublă**

Este un alt organizator grafic, utilizat pentru gruparea asemănărilor sau deosebirilor între două idei sau concepte. Cuprinde cercuri mari de care sunt legate prin linii alte cercuri mai mici. În cercurile mari se specifică conceptele cheie, în cercurile mici situate la mijloc se trec asemănările, iar în cele din exterior, deosebirile.



f. Metode de cercetare în grup

La vârstele mici, învățarea este experiențială, „learning by doing”. Metodele de cercetare facilitează acest tip de învățare, în care elevul este ăus în situația de a explora un subiect, în mod autonom.

- **Metoda proiectelor**

- Proiectul - este o activitate mai amplă decât investigația care începe în clasă prin definirea și înțelegerea sarcinii (eventual 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 final;
- proiectul poate fi individual sau de grup;
- titlul sau tema vor fi alese de către profesor în funcție de anumite criterii;
- elevii trebuie să aibă un anumit interes față de tema respectivă; Trebuie să cunoască dinainte unde își pot găsi informații și materiale; trebuie să fie motivați pentru a obține rezultate;
- capacitățile și competențele care se evaluează în timpul realizării unui proiect sunt: metodele de lucru; utilizarea corespunzătoare a bibliografiei; utilizarea corespunzătoare a materialelor și

echipamentului; corectitudinea / acuratețea tehnică; generalizarea problemei; organizarea ideilor și materialelor într-un raport; calitatea prezentării.

Printre *avantajele* acestei metode, menționăm:

- posibilitatea unei abordări interdisciplinare a temei;
- consolidarea și valorificarea tehnicilor de activitate intelectuală (de adunare, prelucrare și prezentare a informațiilor);
- stimularea inițiativei și independenței elevilor în activități; dezvoltarea structurilor cognitive și a capacităților creatoare ale acestora.

- **Portofoliul**

- reprezintă o colecție de informații despre o anumită temă obținute printr-o varietate de metode și tehnici de către elev.

g. tehnici de reflecție

Reflecția reprezintă etapa finală a învățării, aceea în care analizăm ce cunoștințe am achiziționat, ce aspecte ale lecției au rămas neînțelese. Este un proces obligatoriu în învățare, care presupune că:

- elevii și exprimă noile cunoștințe cunoscute în cuvinte proprii, aducându-le într-un context personal;
- elevii primesc feedback din partea colegilor și a învățătorului, cu efecte asupra clarificării informațiilor.

- **Jurnalul cu dublă intrare**

- este o metodă prin care cititorii stabilesc o legătură strânsă între text și propria lor curiozitate și experiență.
- Acest jurnal este deosebit de util în situații în care au de citit texte mai lungi, în afara clasei;

Etape:

- pentru a face un asemenea jurnal, elevii împart o pagină în două, trăgând o linie verticală, cu creionul.
- în partea stângă li se va cere să noteze un pasaj sau o imagine din text care i-a impresionat în mod deosebit pentru că le-a amintit de o experiență personală, pentru că i-a surprins, pentru că nu sunt

de acord cu autorul, sau pentru că o consideră relevantă pentru stilul sau tehnica autorului. În partea dreaptă li se va cere să comenteze acel pasaj: De ce l-au notat? La ce i-a făcut să se gândească?, Ce întrebări au referitoare la acel fragment? De ce i-a intrigat?

- Pe măsură ce citesc, elevii se opresc din lectură și notează în jurnal. Unii profesori cer un număr minim de fragmente comentate, în funcție de dimensiunile textului;
- după ce elevii au realizat lectura textului, jurnalul poate fi util în faza de reflecție, dacă profesorul revine la text, cerându-le elevilor să spună ce comentarii au făcut în legătură cu pasaje diverse (și profesorul ar trebui să fi făcut comentarii, pentru a atrage atenția asupra unor părți din text pe care ține neapărat să le discute cu elevii).

- **Cvintetul**

Este o poezie cu 5 versuri în care se rezumă/sintetizează conținutul unui text, pentru a evidenția reflecția elevului asupra subiectului abordat.

- Primul vers este un cuvânt-cheie, care denumește subiectul care va fi descris (un substantiv);
- Al doilea vers este format din două adjective care descriu subiectul;
- Al treilea vers este format din trei verbe, de obicei la gerunziu;
- Al patrulea vers este format din patru cuvinte care exprimă sentimente ale elevului față de subiectul descris;
- Ultimul vers este format dintr-un cuvânt care exprimă esența temei abordate;

- **Eseul de cinci minute**

- se folosește la sfârșitul orei, pentru a-i ajuta pe elevi să-și adune ideile legate de tema lecției și pentru a-i da profesorului o idee mai clară despre ceea ce s-a întâmplat, în plan intelectual, în acea oră;
- după cum îi spune numele, presupune redactarea, timp de 5 minute, a unui eseu liber în care elevii notează ce au reținut din lecție, ce li s-a părut dificil, ce ar mai dori să afle despre subiect, cum se simt la finalul orei, etc.

Aplicații

1. Împărțiți-vă în două-trei echipe și completați quizz- ul din Anexa 1. Echipa care oferă cele mai corecte răspunsuri va fi desemnată câștigătoare.
2. Explicați diferența dintre următoarele concepte: metode tradiționale / metode moderne, metode active / metode interactive;
3. Pentru a fixa informațiile despre metodele didactice, utilizați metoda „Cubul”. Împărțiți-vă în 6 echipe, fiecare având de rezolvat una dintre următoarele sarcini (folosiți cubul pe post de „zar” pentru a distribui sarcinile)
 - **Describe** ce este metoda didactică;
 - **Compară** metodele expositive cu cele conversative;
 - Asociază** conceptul de metode interactive cu cât mai multe exemple de metode de acest fel;
 - Analizează** o metodă didactică care stimulează reflecția;
 - Argumentează** importanța cunoașterii metodologiei didactice de către un practician în educație;
 - Aplică** o metodă didactică studiată, pe un conținut, la alegere;
4. Aplicați tehnica SINELG pe textul de la Anexa 2. Care sunt avantajele și limitele acestei metode?
5. Aplicați metoda „Lasă-mi mie ultimul cuvânt” pe textul din Anexa 3. Care sunt avantajele și limitele acestei metode?
6. Realizați un cvintet cu tema centrală ”Metoda (didactică)”
7. Redactați un eseu de 5 minute despre valențele formative ale metodelor moderne.
8. Creați o metodă activizantă, pe care o puteți folosi la clasă.

CURS V

FORME DE ORGANIZARE A ACTIVITĂȚII DIDACTICE

Formele de organizare a activității didactice reprezintă modalități specifice de realizare a activității didactice a binomului profesor-elevi, în diferite contexte educaționale (în sala de clasă sau în afara ei, în școală sau în afara școlii) în conformitate cu obiectivele propuse.

Formele de organizare ale procesului de învățământ au cunoscut diversificări odată cu evoluția educației și învățământului. E vorba, în principal, de cele trei așa numite „*revoluții copernicane*“ din istoria învățământului (C. Bîrzea, 1995, pag. 28):

- „trecerea de la educația centrată pe instituția *familială* la educația centrată pe instituția *școlară*;
- trecerea de la educația centrată pe *profesor* (magistrocentrism) la educația centrată pe *copil*;
- trecerea de la educația centrată pe *trecut* (învățarea de menținere) la educația *prospectivă* (învățarea inovatoare).”

Fiecare dintre aceste transformări au produs strategii – forme de organizare, stiluri de conducere, metode, mijloace – specifice. Principalele moduri de organizare a activității didactice (în funcție de maniera de desfășurare): **organizare frontală, activitati de grup, organizare individuală.**

Tabel 5. Taxonomia formelor de organizare (după Ionescu M., 2009)

Activități frontale	Activități de grup dirijate	Activități individuale
<ul style="list-style-type: none"> • lecția, • seminarul, • laboratorul, • activitățile în cabinetele pe specialități, • vizita, • excursia, • vizionarea de spectacole, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • consultații, • meditații, • exerciții independente, • vizita în grupuri mici, • cercul de elevi, • întâlniri cu specialiști (oameni de știință, scriitori), 	<ul style="list-style-type: none"> • studiu independent (studiu auto-dirijat, semi-autodirijat); • învățare programată; • învățare asistată de calculator; • adoptarea unui sistem tutorial + „învățare deplină” (de tipul un profesor — 3-4 elevi);

	<ul style="list-style-type: none"> • concursuri și dezbateri școlare, • sesiuni de comunicări și referate, • reviste școlare. 	<ul style="list-style-type: none"> • planuri de activitate individuală; • elaborări de proiecte; • activități de cercetare; • programe individualizate auto-propuse (autonome); • programe puternic independente etc.
--	--	--

Taxonomia formelor de organizare a activității, **după locul de desfășurare a acestora**, include:

- **activități organizate în mediul școlar** – pot fi organizate fie în clasă, fie în afara clasei și a orelor prevăzute de orar (consultații, cercuri de elevi, jocuri și concursuri, serbări școlare);
- **activități organizate în mediul extrașcolar (activități conexe)** – pot fi organizate de colectivul didactic al școlii sau de instituții din afara școlii: teatre, case de cultură, cluburi, tabere, etc. Includ
 - **activități parașcolare** (desfășurate în mediul socio-profesional): practica profesională, vizita în unități economice și științifice, perfecționări, reciclări, etc.
 - **activități perișcolare** (desfășurate în mediul socio-cultural): activități de loisir, divertisment, navigare pe Internet, etc.

5.1. Organizarea individuală

În ordine istorică, cea mai veche formă de organizare a educației a fost cea individuală. Ea a precedat apariția școlilor, iar după apariția lor a coexistat cu acestea, în familiile înstărite ale societăților premoderne.

- **AVANTAJE:**
 - oferă educatorului posibilitatea de cunoaștere a particularităților individuale ale elevilor și de adaptare a educației la ritmul propriu de dezvoltare a copilului.

- DEZAVANTAJE

-este neeconomică; O dată cu democratizarea învățământului, organizarea de tip individual nu a mai putut face față creșterii cererii de educație.

5.1.1. Încercări moderne de organizare individuală a instruirii

Combinarea virtuților individualizării cu cele ale altor forme de organizare mai economice a fost scopul unor proiecte realizate la începutul secolului XX, ca reacție la limitele instruirii frontale.

a. Una dintre aceste încercări a fost cea realizată de **Helen Parkhurst** în Dalton motiv pentru care s-a numit **Planul Dalton**. La baza acestui sistem stă încrederea principială în necesitatea respectării de către educator a libertății copilului și a ritmului său individual de învățare. Clasele sunt înlocuite de laboratoare organizate pe obiecte de învățământ, dotate cu materiale documentare și indicații de lucru pentru activitatea independentă a elevilor. Proiectul lui Parkhurst implica următoarele:

- anul școlar e împărțit în zece *etape de lucru*. Programa – aceeași pentru toți – e împărțită și ea pe etape și zile.
- Elevii primesc temele din programă împreună cu ghidurile de lucru (*syllabus*) elaborate de către profesori și *sunt încurajați să învețe individual, fiecare în ritmul său propriu*.
- Între profesor și elev se încheie un *contract* prin care elevul se obligă să-și însușească o parte din programă. Elevii au asigurat accesul liber la laboratoare, unde învață individual sub supravegherea unui profesor specialist.
- Profesorii nu dirijează învățarea, nu intervin decât dacă sunt solicitați de către elevi. Chiar și data evaluării se face la inițiativa elevului atunci când acesta se simte destul de pregătit pentru a merge mai departe. În caz de reușită elevul primește un nou contract care va marca o nouă etapă în pregătirea sa. Atunci când mai mulți elevi ajung la un stadiu identic al pregătirii lor, profesorul poate convoca întregul grup pentru a le da explicații comune.

Pe scurt, Planul Dalton pune accentul pe studiul individual (*learning*) în raport cu predarea (*teaching*) fără a renunța complet la aceasta din urmă.

b. Desfășurarea activității în clase organizate pe discipline, nu pe criteriul vârstei a fost propusă în aceeași perioadă (începutul secolului XX) de către americanul **C. Washburne**. Proiectul s-a numit **Sistemul Winnetka** (după numele suburbiei Winnetka a orașului Chicago în care el a fost realizat) și reia ideile planului Dalton privind individualizarea instruirii încercând să depășească limitele acestuia prin crearea unui cadru social favorabil dezvoltării personalității.

Programul școlar este compus din activități colective și individuale, în proporții aproximativ egale. Materia de studiu este împărțită în două programe: un program minimal, comun pentru toți elevii și un program diferențial, pentru fiecare elev, adaptat intereselor și aptitudinilor individuale.

Periodic, la fiecare materie se administrează teste de verificare, rezultatele obținute permițând promovarea într-o etapă superioară la respectiva materie. Se creează astfel posibilitatea ca un elev să fie într-o clasă superioară la o disciplină de învățământ și într-o clasă inferioară la alta. (Diferența maximă admisă între nivelele de studiu la diversele obiecte de învățământ nu putea să depășească doi ani.) Sistemul este cunoscut și sub denumirea de **sistemul "claselor mobile"**.

Pe baza cercetării statistice a efectelor acestei organizări Washburne a ajuns la concluzia că procedând astfel „copiii întârziați avansează mai repede decât în regimul tradițional; copiii inteligenți pot parcurge cele 8 trepte ale școlii în 4 sau 5 ani și cei mai mulți pot termina ciclul școlar în 6 sau 7 ani“ și că „aceste rezultate se explică prin interesul mai viu pe care școlarii îl manifestă pentru o muncă concepută în acest fel și printr-o disciplină mai ușor de menținut pe această cale“ (Planchard, E., 1976, pg.107).

c. Sistemul proiectelor a fost conceput în 1918 de pedagogul american **W. H. Kilpatrick**, elev al lui J. Dewey. Cunoștințele sunt grupate în jurul unor teme largi, numite "proiecte" pe care elevii trebuie să le realizeze individual sau în grup, cu ajutorul profesorului, apelând la o serie de materiale, surse de documentare. Proiectele puteau avea un caracter practic, constând în realizarea unui obiect concret, sau cultural-teoretic prin care se urmărea rezolvarea unor probleme complexe, analiza unor fenomene, identificarea cauzelor unor procese sau fenomene etc. Pentru realizarea unui proiect elevii trebuiau să asimileze cunoștințe din diferite domenii.

- AVANTAJE

- crearea unui cadru favorabil manifestării trebuințelor și intereselor elevilor, concomitent cu ancorarea lor în problemele realității înconjurătoare.

- DEZAVANTAJE

- nu asigură o instrucție sistematică; cunoștințele nu pot fi însușite într-o ordine logică.

d. Sistemul Mannheim a fost experimentat în Germania. Conform acestui sistem elevii erau grupați în clase omogene, după nivelul de pregătire și după nivelul dezvoltării intelectuale. Se constituiau astfel clase de elevi foarte buni, buni și slabi, fiecare parcurgând o programă specială.

Observăm că sistemele menționate au încercat să rezolve problema individualizării și educării simultane a mai multor copii, îmbinând tratarea individuală cu *învățarea socială* favorizată de organizarea pe clase și grupe de studiu. Ele presupun nu numai comunicarea pe verticală adult-copil ci și experimentarea de către copil a raporturilor pe orizontală cu egalii, în cadrul grupului. Totuși, aceste sisteme de organizare n-au fost scutite de unele critici cum ar fi faptul că ele nu pot fi realizate în orice mediu, că rolul profesorului este excesiv de redus, ș.a.

5. 2. Organizarea frontală

Caracteristica principală a acestui mod de organizare rezidă în faptul că profesorul se adresează simultan unui grup mai mare de elevi (de regulă clasa școlară) ca și cum ar fi vorba de o masă omogenă.

- LIMITE:

- favorizează învățământul de tip magistral, nu permite *diferențierea și individualizarea* instruirii, profesorul adresându-se elevului modal;

- spațiul clasei e structurat în consecință: catedra e poziționată pe un piedestal pentru ca profesorul să fie văzut de către auditoriul său, care e, cel mai adesea, un receptor pasiv. Elevii sunt așezați spate în spate, umăr lângă umăr, pentru a nu comunica unii cu alții. Principiul care exprimă filosofia acestui tip de organizare este „magister dixit“ (“profesorul a spus”).

- rolul elevilor este de-a se comporta ca o masă amorfă care trebuie să recepționeze mesajul dat de profesor.

- AVANTAJE:

- se realizează cu mare economie de resurse;

- permite transmiterea unui număr mare de cunoștințe într-un timp relativ scurt, cunoștințe organizate după logica predării;
- permite accesul unui mare număr de copii la educație;
- a stat la baza organizării pe clase și lecții;

5.2.1. Încercări moderne de organizare frontală a instruirii

a. *Sistemul Bell-Lancaster (sistemul monitorial)*

Inspirat din practica educativă a vechilor indieni *sistemul monitorial* pus la punct de englezii **J.Lancaster** și **A.Bell** consta în faptul că educatorul instruește direct un număr restrâns de elevi recrutați dintre cei mai buni, numiți "monitori", care la rândul lor se ocupa de instruirea unui grup de elevi. Monitorii erau un fel de colaboratori apropiați ai învățătorului, ei ocupându-se fie de îndrumarea și supravegherea unui număr de 10 - 12 școlari la toate obiectele de învățământ, fie de îndrumarea activității la un singur obiect de învățământ (monitori de citire, de scriere). Acest sistem permitea instruirea a 250 - 300 elevi de către un singur educator, ceea ce presupunea cheltuieli reduse.

Sistemul monitorial a funcționat și în România din 1832, fiind înlăturat prin legea din 1864.

5. 3. Organizarea grupală

Pe fundalul celei de-a doua revoluții copernicane – trecerea de la paradigma magistrocentristă la paradigma educației centrate pe copil – și, totodată, în condițiile creșterii spectaculoase a cererii de educație de la începutul secolului XX – atenția cercetătorilor s-a îndreptat spre o formă de organizare care îmbină avantajele învățării sociale cu cele ale abordării diferențiate a instruirii: *organizarea grupală*.

5.3.1. Încercări moderne de organizare grupală a instruirii

a. *Experimentul R. Cousinet*

În prima jumătate a secolului XX unul dintre reprezentanții Școlii active din Franța – **R.Cousinet** – a realizat un amplu experiment vizând învățământul primar pe care și-a fundamentat, mai târziu, teoria pedagogică despre *organizarea muncii libere pe echipe*. Observând tendința

spontană a copiilor de-a se grupa, R. Cousinet a considerat oportun a crea elevilor, chiar în cadrul școlii, posibilitatea de-a se constitui în *echipe de lucru*. Echipele de lucru se formau în prima lună de la începerea școlii – perioadă de tatonări în care adesea componența grupelor se schimba. Grupele cuprindeau în final de la 4 până la 8 copii, cel mai adesea 6. Cousinet a constatat că elevii se grupează în mod spontan după afinități, aptitudini și ritm de lucru și că, de regulă, fiecare elev își găsește coechipieri, cazurile de izolare fiind extrem de rare.

- **AVANTAJE:** Organizarea de tip grupal oferă resurse educative remarcabile, consideră Cousinet, resurse care au rămas necunoscute pedagogiei de până la el. Astfel, în grup, individul e obligat să-și confrunte propriile interese cu interesul general, se naște simțul solidarității, tendințele egocentriste involuează, elevii devin mai activi și mai siguri pe ei înșiși, între altele și pentru că acele cunoștințele pe care le dețin le-au dobândit prin propriul efort.

b. Planul Jena

Ilustrativă pentru abordarea grupală a organizării instruirii este orientarea numită *Planul Jena* – o alternativă educațională concepută de către germanul **Peter Petersen**, tot la începutul secolului trecut și practică și astăzi, inclusiv în țara noastră.

În experimentul de la Jena, Petersen a combinat grupele de copii constituite pe criteriul vârstei, numite *grupe de nivel* – cu grupele eterogene din punctul de vedere al vârstei copiilor numite *grupe de bază* și cu grupele pe activități: *de masă, de lucru etc.* În grupele de bază diferențele de vârstă sunt tolerate până la 3 ani. Cele trei grupe de bază rezultate astfel sunt:

Activitățile nu se desfășoară după un orar în sensul tradițional al termenului ci conform unui „*plan ritmic de activitate, în care se succed alternativ cele patru activități fundamentale care stau la baza procesului educativ: conversația, jocul, lucrul și serbarea*” (Felea Gh. coord., 2003, pag. 63).

Instruirea se face în grupele de nivel, iar în grupele de bază – au loc activități formative generale: discuții, distribuția sarcinilor, activități de orientare în mediul înconjurător (ibidem).

Planul Jena pune un accent deosebit pe formarea personalității responsabile, capabile de inițiativă și spirit critic, pe individualizare dar și pe viața comunitară, pe experiența proprie a copilului și pe contactul nemijlocit cu natura, pe abordarea interdisciplinară a conținuturilor.

5. 4. Organizarea pe clase și lecții

Lecția (*lat lectio, derivat din legere = lectură cu glas tare a unui manuscris important*) este cea mai importantă formă de organizare a procesului instructiv educativ. Sistemul pe clase și lecții, în raport cu celelalte tendințe a fost cel mai longeviv și eficient, dovada fiind aceea că funcționează și în prezent. În țara noastră, învățământul pe clase și lecții a fost introdus prin Legea instrucțiunii publice din 1864.

Lecția a fost fundamentată științific în secolul al XVII-lea de către pedagogul ceh Jan Amos Comenius (1592-1670). Acesta a propus ca, pentru mărirea randamentului activității didactice, *elevii să fie distribuiți pe clase după vârstă și pregătire, fiecare clasă să parcurgă în decursul unui an o anumită programă repartizată pe luni și zile, iar fiecare lecție să fie un tot unitar, subordonat unui scop bine determinat.*

➤ Caracteristicile sistemului fundamentat de Comenius:

- Elevii sunt distribuiți în clase după vârstă și nivel de dezvoltare intelectuală;
- Activitățile didactice se desfășoară pe parcursul unui an școlar cu subperioade: semestre sau trimestre, alternând cu perioade de vacanțe; ziua școlară se desfășoară după un orar, în care obiectele de studiu se succed în unități de timp egale, de 45-50 de minute, alternând cu recreațiile;
- Trecerea dintr-o clasă în alta se face anual, pe baza promovării;
- Conținutul învățământului este structurat pe discipline de studiu, repartizate pe cicluri de învățământ, ani de studiu, conform planului de învățământ;
- Fiecare activitate este un tot unitar, subordonat unui scop bine determinat.

La fel ca celelalte forme de organizare a procesului didactic, și lecția are virtuți și servituți:

• AVANTAJE:

- asigură o instrucție organizată, sistematică unui număr mare de copii, sub conducerea unor persoane special pregătite în acest sens;
 - facilitează valorificarea cunoștințelor acumulate în direcția formării personalității integral și armonios dezvoltate;
- stimulează spiritul de cooperare și emulație în rândul elevilor ce beneficiază concomitent de ansamblul acțiunii educative.

• DEZAVANTAJE

- Are caracter preponderent magistrocentrist, conducând la înregistrarea pasivă a noului;

- Uneori se neglijează activitățile individuale, practice, aplicative;
- Dirijarea accentuată și excesivă a activității de învățare;
- Recurgerea excesivă la activități frontale;
- Se realizează anevoios instruirea diferențiată;
- Nu se promovează autoinstruirea, autoverificarea, autoevaluarea;
- La clasele cu un număr mare de elevi, conexiunea inversă este dificil de realizat și, implicit, reglarea și ameliorarea activității.

5.5. Taxonomia lecțiilor

Tipul de lecție desemnează *un mod de concepere și realizare a lecției, o categorie a lecției ce reprezintă o unitate structurală și funcțională a lecției cu valoare orientativă.*

După sarcina didactică fundamentală, putem disocia **5 tipuri** de lecții, cu variantele lor:

Tabel 6..Taxonomia lecției școlare

Nr. Crt	Tipuri de lecție	Criteriu de clasificare	Tipuri derivate
1.	De transmitere și însușire de cunoștințe	<i>strategia</i> didactică dominantă	Lecția introductivă (strategii de motivare)
			Lecția prelegere (strategii expositive)
			Lecția seminar (strategii participativ active)
2.	De formare de priceperi și deprinderi	a. categoria deprinderilor și priceperilor ce urmează să fie formate	Lecția de formare și consolidare a deprinderilor intelectuale
			Lecția de formare și consolidare a deprinderilor motrice
			Lecția de formare și consolidare a deprinderilor tehnice
		b. locul de desfășurare al lecției	Lecția practică (de obicei în afara clasei, ex. în atelierul școlar)
			Lecția de laborator
			Lecția excursie

3.	De fixare și sistematizare	dimensiunea materialului/ conținutului sistematizat	Lecția de repetare curentă
			Lecția de fixare și de recapitulare pe baza unui plan
			Lecția de sinteză
4.	De verificare a cunoștințelor	metoda de evaluare	Lecția de evaluare orală
			Lecția de evaluare scrisă
			Lecția de evaluare prin lucrări practice
5.	Mixtă	-	-

Lecția mixtă sau combinată este discutată în literatura de specialitate, unii autori integrând-o ca variantă a lecției de comunicare a cunoștințelor (deoarece transmiterea / asimilarea cunoștințelor ocupă un loc central).

Ne raliem celor care recunosc lecția mixtă ca tip aparte de lecție, care îmbină variante sarcini didactice: comunicare / însușire de noi cunoștințe, consolidare și sistematizare a cunoștințelor, formarea de priceperi, deprinderi, abilități, verificarea și aprecierea rezultatelor.

Vom face însă următoare precizare: **lecția mixtă este specifică învățământul primar. Explicația: particularitățile psihice ale elevilor de vârstă școlară mică (atenția voluntară slab dezvoltată, capacitate redusă de concentrare asupra unui singur fel de activitate), necesitatea formării unor abilități de natură instrumentală (de lectură, scriere, calcul aritmetic) fac necesară îmbinarea mai multor forme de activitate pe parcursul unei lecții.*

Conceperea lecției ca unitate structurală de conținuturi a fost revoluționată în secolul al XIX-lea de Herbart și școala Herbartiană (T. Ziller, W. Rein *et.al.*), care au propus un algoritm de desfășurare a lecției ce presupune parcurgerea unor etape, *trepte formale*, care să orienteze din punct de vedere logic și pedagogic activitatea didactică. În ciuda limitelor sistemului Herbartian, din perspectiva căruia treptele formale au fost impuse ca o structură valabilă pentru orice situație de predare-învățare, nevoia de etapizare a lecției este evidentă.

ETAPELE general acceptate ale unei lecții, sunt (Gagne, Briggs, 1977, p.138-148):

1. **Captarea atenției elevilor** – etapă în care profesorul urmărește să motiveze elevul, stimulându-i interesele de cunoaștere cu ajutorul unor elemente de noutate, utilizând materiale intuitive;

2. **Anunțarea obiectivelor** – etapă în care profesorul le comunică elevilor, într-o formă accesibilă și motivantă, performanțele pe care trebuie să le atingă în cadrul lecției respective;
3. **Reactualizarea elementelor învățate anterior** – sunt reactualizate date semnificative pentru contextul actual al învățării; se asigură astfel **continuitatea** între lecțiile deja predate și elementele noi de conținut, precum și pregătirea pentru introducerea materialului nou.
4. **Prezentarea elementelor specifice de conținut** – care trebuie selectate, prelucrate și prezentate astfel încât să stimuleze învățarea.
5. **Dirijarea învățării** – etapă în care profesorul și elevii desfășoară activitățile de învățare menite să asigure atingerea obiectivelor propuse;
6. **Obținerea performanței** – etapă în care elevul demonstrează că a atins performanța dorită;
7. **Asigurarea feed-back-ului** – după constatarea nivelului de performanță atins de către elevi, profesorul le transmite acestora un răspuns în legătură cu nivelul stăpânirii comportamentelor urmărite.

În realizarea feed-back-ului, profesorul poate urma două trasee (Cerghit, 1983, p.142):

- „Solicitare – răspuns – confirmare (rezultate corecte);
 - Solicitare – răspuns – infirmare – corectare/ameliorare (în cazul unor rezultate total sau parțial incorecte).”
8. **Evaluarea performanței** - rolul cel mai important al acestei etape este acela de a asigura un control permanent în ceea ce privește reușita activității, cu efecte în ameliorarea acesteia, atât pentru elevi cât și pentru profesor.
 9. **Asigurarea retenției și a transferului** – profesorul urmărește să fixeze și să consolideze cunoștințele predate, prin realizarea de exerciții creative, care să-l implice pe elev în realizarea de transferuri cognitive, în sensul aplicării cunoștințelor însușite la contexte noi, uneori total diferite de cele în care s-a produs inițial învățarea.

Aplicații:

1. Cum puteți anima predarea frontală, astfel încât să fie mai atractivă pentru elevi?
2. Ce tehnici folosiți pentru a realiza gruparea elevilor?

3. Care sunt avantajele și limitele atunci când organizăm elevii în *grupuri omogene*? Dar în *grupuri eterogene*?
4. O variantă de grupare a elevilor este cea pe baza stilului de învățare. Citiți teoria referitoare la stilurile de învățare din cursul VIII și propuneți sarcini de învățare pentru fiecare stil.
5. Citiți Teoria inteligențelor multiple a lui Howard Gardner. Urmăriți și filmul suport „Povestea inteligențelor multiple” pe <https://www.youtube.com/watch?v=P0CvepBw4WE>. Propuneți o lecție în care ați lucra pe grupe, pentru a stimula diferitele tipuri de inteligență.
6. Studiați tabelele de la Anexa 5 „Tipuri de lecție și etapele aferente lor”. Ce diferențe observați între diferitele tipuri de lecție? Ordinea etapelor lecției poate fi modificată?
7. Explicați cum ați realiza etapa „Captarea atenției” pentru o lecție, la alegere;
8. Organizarea tradițională pe clase și lecții, cunoaște astăzi varietate în sistemele alternative de educație. Prezentați particularitățile alternativelor: Waldorf, Step by Step, Montessori, Freinet.

CURS VI FINALITĂȚILE EDUCAȚIEI

Prin definiție, educația are un **caracter finalist**, adică este orientată întotdeauna înspre atingerea unor deziderate, numite **finalități educative**.

După gradul lor de generalitate, acestea sunt: idealul, scopurile și obiectivele educative.

6.1. Idealul educațional

Idealul educațional exprimă cerințele și aspirațiile unei societăți într-o anumită etapă istorică sub forma unui model dezirabil de personalitate umană. Idealul educațional are un nivel ridicat de generalitate și se atinge pe termen lung, la realizarea sa contribuind sistemul educativ în ansamblul său. Prin conținutul său instructiv-educativ, idealul educațional este rezultatul unui proces de raționalizare, generalizare a unor fenomene sociale, psihologice și pedagogice, specifice unei etape istorice, proces în urma căruia se proiectează apoi trăsăturile fundamentale ale omului pe care educația urmează să-l formeze. Idealul educațional realizează legătura dintre ceea ce este și ceea ce trebuie să devină omul în procesul educației.

Idealul educațional reflectă modelul sau tipul de personalitate solicitat de condițiile sociale ale unei etape istorice și pe care educația este chemată să-l formeze în procesul desfășurării ei.

Vom face o scurtă trecere în revistă a *evoluției idealului pedagogic din punct de vedere istoric*:

- în Atena, idealul educativ era exprimat în ideea dezvoltării armonioase ***kalokagathia***: (kalos- frumos, agatos-bun), a acelu om în care se îmbină frumusețea fizică cu trăsăturile moral-intelectuale ale personalității lui;
- în Sparta, idealul educativ era formarea ***războinicului***;
- Evului Mediu îi este propriu ***idealul cavaleresc*** (însușirea celor șapte virtuți cavalești: călăria, mânăuirea spadei, vânătoarea, înotul, șahul, cântul și recitarea de versuri) și ***idealul religios/clerical*** (însușirea celor șapte arte liberale: gramatica, retorica, dialectica, aritmetica, geometria, astronomia și muzica);
- Renașterea a avut un ideal umanist, accentul punându-se pe dezvoltarea și înflorirea personalității umane (se insista astfel pe cunoașterea individualității umane, a libertății și

demnității sale); Renașterea își propune formarea unei personalități cu o cultură enciclopedică („*homo universale*”);

- epoca luminilor întregeste idealul educațional impunând încrederea nestrămutată în puterea rațiunii umane, ca instrument de stăpânire a naturii;
- introducerea și extinderea mașinismului, concomitent cu adâncirea diviziunii sociale a muncii, au impus o altă viziune asupra educației, concretizată într-un alt mod de a concepe idealul educațional. Idealul urmează să condenseze într-un tot unitar toate acele calități intelectuale, fizice și morale de care trebuie să dispună oamenii așa cum „societatea îi vrea” (E. Durkheim);
- În epoca modernă se impune idealul *personalității eficiente într-o activitate productivă*;
- Idealul educațional al școlii românești a rămas cel formulat prin Legea Învățământului, (1995) și constă în „dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a individualității umane, în *formarea personalității autonome și creative*”.

Liviu Antonesei, pedagog contemporan explică că idealul pedagogic al postmodernității ar trebui să fie *personalitatea deschisă*, (adaptabilă la schimbări de tip inovator prin dobândirea unor noi valori: creativitate generală și specială, autonomie în activitate, responsabilitate socială și individuală).

6.2. Scopurile educaționale reprezintă finalități educaționale cu nivel mediu de generalitate care se realizează în intervale medii de timp.

Scopurile educaționale sunt anticipări mentale ale diverselor acțiuni de formare a personalității umane și se referă la rezultatele ce urmează să se obțină în cadrul unui șir de acțiuni educaționale.

Specificul scopurilor educaționale constă în faptul că acestea practic detaliază idealul educațional la nivelul diverselor situații instructiv-educative. Astfel dacă idealul educațional este unul singular, scopurile educaționale vizează finalități educaționale particulare, specifice spre exemplu diverselor laturi ale educației, diferitelor nivele și profile de învățământ și diferitelor tipuri de școli.

6.3. Obiectivele educaționale sunt finalități educaționale care au un nivel redus de generalitate și se realizează în intervale scurte de timp, referindu-se la lecții sau secvențe de lecții.

Obiectivele educaționale sunt enunțuri cu caracter anticipativ care descriu în termeni exacti rezultatele așteptate a fi obținute la finele unei secvențe de instruire.

Obiectivele educaționale se deduc din scopurile educației. Însă, dacă scopurile vizează schimbări mai extinse din punct de vedere cognitiv, afectiv sau comportamental, **obiectivele educaționale au în vedere achiziții concrete, detectabile, observabile în mod direct.**

Funcții pe care le îndeplinesc obiectivele (cf. Potolea, 1998):

- **„funcția de orientare valorică a procesului didactic** – prin anunțarea obiectivelor în cadrul lecției, se realizează o orientare a elevilor către valori dezirabile;
- **funcția de reglare a procesului de învățământ** face ca orice activitate instructiv-educativă, în fiecare din fazele ei (de prospectare, proiectare și desfășurare), să înceapă cu formularea obiectivelor. Modificarea unui obiectiv determină schimbări în toate componentele, verigile, câmpului său de acțiune. De asemenea, abandonarea sau nerealizarea obiectivului propus, presupune analiza retrospectivă a modului de desfășurare-realizare a muncii instructiv-educative, pentru a face modificările care se impun, respectiv pentru a regla activitatea didactică asigurându-i eficiența;
- **funcția de anticipare a rezultatelor școlare** se referă la faptul că în conținutul obiectivelor, indiferent de gradul lor de generalitate, se prefigurează rezultatul așteptat la finele secvențelor de instruire. Evitând formulările abstracte, generale, ambigue, ca de exemplu: “transmiterea de noi cunoștințe”, “dezvoltarea gândirii”, “formarea trăsăturilor de personalitate” etc., obiectivele se formulează în așa fel încât ele să indice în termeni concreți cunoștințele, nivelul de dezvoltare afectivă pe care dorim să le constatăm la elevi. Numai în acest fel obiectivele anticipează rezultatele școlare și mobilizează eforturile cadrului didactic și ale elevilor într-un sens clar, bine definit și în mod eficient;
- **funcția evaluativă** se referă la faptul că verificarea, evaluarea și notarea randamentului muncii elevului presupun utilizarea unor criterii între care obiectivele sunt cele mai importante”.

6.3.1. Taxonomii ale obiectivelor

Taxonomie (grecescul *taxis* – ordine, așezare, clasificare + *nomos* – regulă, normă) = teoria legilor și principiilor clasificării, ordonării, sistematizării fenomenelor și obiectelor realității, pe baza unor criterii clare și precise.

Taxonomia finalităților / obiectivelor educaționale reprezintă clasificarea acestora în funcție de anumite criterii:

- a. după gradul de generalitate:
 - ideal – scopuri – obiective;
 - obiective generale (scopuri) – obiective intermediare (specifice) – obiective operaționale (comportamentale);
- b. după tipul de activitate (predominant intelectuală / predominant acțională):
 - obiective **informative**
 - obiective **formative**;
- c. după domeniul la care se referă:
 - **cognitive**, se referă la asimilarea de cunoștințe, la formarea de capacități intelectuale;
 - **afective**, vizează formarea convingerilor, sentimentelor, atitudinilor;
 - **psiho-motorii**, se referă la formarea de conduite motrice, practice.

Cele mai cunoscute taxonomii și cele mai riguros elaborate sunt cele oferite de

- B.S. BLOOM pentru domeniul cognitiv
- D.R. KRATHWOHL pentru domeniul afectiv
- A. HARROW pentru domeniul psihomotor.

Într-o prezentare succintă, obiectivele stabilite în limitele acestor taxonomii sunt prezentate în tabelul următor:

Tabel 7. Obiective taxonomice

Domeniul cognitiv	Domeniul afectiv	Domeniul psihomotor
CUNOAȘTERE - Cunoașterea datelor particulare; - Cunoașterea căilor care permit prelucrarea datelor particulare; - Cunoașterea elementelor generale ce aparțin unui domeniu de activitate.	RECEPTARE - Contactul inițial, recunoașterea unei valori	MIȘCĂRI REFLEXE
ÎNȚELEGERE (COMPREHENSIUNE) - transformarea; - interpretarea; - extrapolarea (transferul).	RĂSPUNS (REAȚIE)	MIȘCĂRI NATURALE
APLICARE – folosirea abstracțiilor în situații concrete;	VALORIZARE (APRECIERE) - Acceptarea / preferința pentru o valoare	CAPACITĂȚI PERCEPTIVE - discriminare chinestezică, vizuală, auditivă, tactilă
ANALIZĂ - Analiza elementelor, a relațiilor, principiilor de organizare.	ORGANIZAREA - Sistematizarea valorilor	CAPACITĂȚI FIZICE: Rezistență, forță, agilitate
SINTEZĂ - elaborarea unui plan, set de operații; - producerea unui mesaj personal.	CARACTERIZAREA - dispoziție generalizată	DEPRINDERI MOTRICE
EVALUARE - aprecieri în raport cu criteriile interne/externe.		

6.3.2.Operaționalizarea obiectivelor

A operaționaliza înseamnă a specifica demersul și modalitățile prin care obiectivele proiectate pot fi identificate în rezultate efective ale procesului educațional.

A operaționaliza un obiectiv educațional înseamnă a-l formula sub formă de comportamente observabile/ măsurabile ale elevilor la sfârșitul secvenței de învățare.

Prin stabilirea obiectivelor operaționale se precizează competențele și performanțele la care elevii trebuie să ajungă în urma desfășurării activității.

Cel mai cunoscut și mai simplu model de operaționalizare este cel propus de Robert F. MAGER, care cuprinde trei pași:

1. Descrierea comportamentului final al elevului
2. Descrierea condițiilor de realizare a comportamentului
3. Precizarea nivelului performanței acceptabile/ criteriilor de reușită

Tabel 8 Modelul de operaționalizare propus de Mager

Elementele ob. op	Comportament	Condiții	Criterii de reușită
Exigențe	<ul style="list-style-type: none"> - se referă la comportamentul elevilor; - va preciza o singură sarcină de învățare; - sub forma unui comportament observabil, măsurabil; - se va exprima prin verbe de acțiune (se vor evita “verbele intelectualiste”, vezi 	<ul style="list-style-type: none"> - precizarea și descrierea condițiilor în care performanța va fi formată / evaluată; - se pot utiliza sintagme precum „cu ajutorul...”, „utilizând...”, „folosind...”, „pe baza...”, „pornind de la...”, „având la dispoziție...”, „având acces la...”, „valorificând...” etc 	Stadiul minim fixat se referă la: <ul style="list-style-type: none"> - numărul minim de răspunsuri corecte permise; - numărul de principii ce trebuie aplicate; - proporția de reușite permise, limita de timp;

	tab. 3) la modul conjunctiv.		- reușita elevilor în procentaje sau pe o anumită sală.
--	------------------------------	--	---

Observație: Criteriul al treilea de operaționalizare nu este obligatoriu în practica instruirii, obiectivele astfel construite /elaborate nepierzându-și statutul de „operaționale”.

Exemple de obiective construite după modelul propus de Mager:

a.) obiective cognitive:

- să definească substantivul, pe baza exemplilor oferite în textele suport, în mod corect;
- să compare animalele domestice cu cele sălbatice, pe baza criteriilor discutate (ex. Mediu de viață, hrănire, foloase);

b.) obiective psihomotorii:

- să deseneze harta României, cu ajutorul șablonului, respectând corectitudinea științifică;
- să indice pe hartă, vecinii României, în mod corect;
- să execute mișcările sugerate de versurile jocurilor cu text și cânt;

c.) obiective afective:

(acestea nu mai trebuie operaționalizate, se formulează liber, de obicei utilizând infinitivul lung; vizează ce atitudini, sentimente, valori dorim să le transmitem elevilor):

- să participe cu interes la lecție;
- să colaboreze pentru a realiza sarcinile propuse;
- trezirea sentimentelor de respect față de natură;
- trezirea interesului pentru lectură;

Tabel 9. Verbe dezirabile / indezirabile

VERBE DEZIRABILE	VERBE INDEZIRABILE		
Orice verb care exprimă o acțiune măsurabilă, observabilă a elevului.	SĂ ȘTIE	SĂ CUNOASCĂ	SĂ ÎNȚELEAGĂ
SĂ DEFINEASCĂ SĂ EXPLICE SĂ IDENTIFICE SĂ CITEASCĂ SĂ COMPARE SĂ EXPLICE SĂ EXEMPLIFICE SĂ PREZINTE ETC.	SĂ-ȘI ÎNSUȘEASCĂ SĂ PRICEAPĂ SĂ CONȘTIENTIZEZE	SĂ RECUNOASCĂ SĂ (SE) FAMILIARIZEZE SĂ ÎNVEȚE SĂ (SE) CONVINGĂ	SĂ ASIMILEZE SĂ INTERIORIZEZE

Greșeli frecvente în operaționalizare:

- Utilizarea unor verbe „intelectualiste”; acestea nu induc măsurabilitate comportamentului;
- Obiectivele se referă la ce face profesorul: obiectivul trebuie să se refere la comportamentul elevului;
- Obiectivul prezintă mai multe comportamente, operații, acțiuni: obiectivele trebuie să se focalizeze pe un singur comportament;
- Obiectivele se referă la memorie și înțelegere: obiectivele trebuie să fie variate (cu verbe de acțiune diferite);
- Obiective prea numeroase: o activitate trebuie să aibă între 3 și 5 obiective;
- Nu toate obiectivele se operaționalizează (obiectivele afective și unele obiective care vizează creativitatea, atitudinile și convingerile elevilor): în aceste cazuri, se recomandă enumerarea condițiilor în care urmează să fie atins obiectivul.

Aplicații

1. Precizați în ce măsură idealul educațional românesc actual este corelat cu necesitățile exprimate de piața muncii;
2. Scopurile educaționale se regăsesc în programele școlare actuale sub formularea de „competențe generale” și „competențe specifice”. Notați, dintr-o programă de specialitate o competență generală și pe cele specifice asociate ei.
3. Formulați un obiectiv cognitiv și unul psiho-motor, după modelul Mager;
4. Alegeți un conținut, precizați clasa și obiectivele operaționale ale lecției;
5. Formulați obiectivele unei activități de comunicare la grupa mare, cu tema „Sărbători de iarnă”.
6. Formulați 3 obiective cognitive pentru o lecție de specialitate.
7. Formulați 3 obiective psihomotorii pentru o lecție de specialitate
8. Formulați 3 obiective afective pentru o lecție de specialitate.
9. Formulați obiectivele unei lecții de matematică (clasa I) *Adunarea cu 1*
10. Argumentați necesitatea formulării obiectivelor operaționale ale unei lecții, precizând relația acestora cu conținuturile predate și cu evaluarea.

Curs VII

PROIECTAREA ACTIVITĂȚII DIDACTICE

7.1. Definiții, modele de proiectare

Proiectarea didactică este procesul de anticipare mentală a pașilor ce urmează a fi parcurși în realizarea activității didactice.

În limba engleză se utilizează sintagma *instructional design* (design al instruirii) pentru a desemna un demers de anticipare a obiectivelor, conținuturilor, metodelor și mijloacelor de învățare, strategiilor de instruire și evaluare și a relațiilor ce se stabilesc între acestea în contextul unei modalități specifice de organizare a activității didactice.

Proiectarea activității didactice se referă deci la ansamblul activității de anticipare și pregătire a acestei activități, fiind chemată să răspundă la patru întrebări esențiale pentru reușita procesului instructiv-educativ:

- **ce voi face?** - se finalizează cu precizarea obiectivelor ce trebuie îndeplinite;
- **cu ce voi face** ce mi-am propus? - implică precizarea conținuturilor și a resurselor folosite pentru realizarea obiectivelor;
- **cum voi face?** - presupune elaborarea strategiilor de predare-învățare;
- **cum voi ști că ceea ce mi-am propus s-a realizat?** - conduce la conceperea acțiunilor și modalităților de evaluare.

Sorin Cristea distinge între modelul tradițional (didacticist) și cel curricular / modern al proiectării, astfel:

Tabel 10. Modele ale proiectării (Apud S. Cristea)

MODELUL DIDACTICIST	MODELUL CURRICULAR
-Este centrat pe conținuturi , îndeosebi pe acțiuni specifice procesului de predare ;	-Este centrat pe obiective și propune acțiuni complexe de predare – învățare - evaluare ;
-Conținuturile își subordonează obiectivele, metodologia și evaluarea didactică, într-o logică a învățământului informativ ;	-Punctul de plecare îl constituie obiectivele stabilite pentru elevi în spiritul unui învățământ formativ , bazat pe valorificarea potențialului de (auto)instruire al elevului;
- Relațiile dintre activitățile didactice sunt întâmplătoare, nediferențiate pedagogic , stabilindu-se mai ales sub presiunea conținutului și sarcinilor de predare;	- Între toate elementele activității didactice (obiective-conținut-metodologie-evaluare) se stabilesc relații de interdependență ;
- Întreține dezechilibre în formarea formatorilor : între pregătirea de specialitate (predominantă și adesea monodisciplinară) și pregătirea psihopedagogică.	- Asigură echilibrul între pregătirea de specialitate a formatorilor (concepută interdisciplinar, cu o disciplină ”principală” și cel puțin una ”secundară”) și pregătirea psihopedagogică .
<p>o - obiective c - conținut m - metodologie e - evaluare ff - formarea formatorilor (inițială-co)</p>	<p>o - obiective c - conținut m - metodologie e - evaluare ff - formarea formatorilor (inițială-co)</p>

7.2. Etape ale proiectării

1. Etapa identificării și dimensionării obiectivelor educaționale ale lecției - CE?

- Precizarea clară a obiectivelor educaționale reprezintă condiția fundamentală a proiectării corecte a lecției.

- Normele de care se ține seama în definirea unui obiectiv:
 - un obiectiv descrie schimbarea care se așteaptă să se producă în urma instruirii elevului, și nu activitatea profesorului;
 - obiectivul trebuie formulat în termeni comportamentali expliciți, prin utilizarea unor verbe de acțiune;
 - fiecare obiectiv concret trebuie să vizeze o operație singulară, pentru a facilita măsurarea și evaluarea, și nu o asociație sau o multitudine de operații, mai mult sau mai puțin distincte;
 - un obiectiv va fi elaborat și exprimat în cât mai puține cuvinte, pentru a ușura referirea la conținutul său specific;
 - obiectivele să fie integrate și derivabile logic, pentru a fi asociate construcției logice a conținutului informațional și a situațiilor instructive.

2. Etapa care vizează stabilirea resurselor educaționale - CU CE?

- se constituie din operații de delimitare a conținutului învățării (informații, abilități, atitudini, valori), a resurselor psihologice (capacități de învățare, motivație) și a resurselor materiale (spațiu, timp, mijloace materiale).

Resursele activității se referă la:

- * Resurse materiale: manuale, texte auxiliare, materiale didactice, mijloace audio-video, locul de desfășurare etc.;
- * Resurse umane: elevul cu personalitatea sa, motivația, capacitățile de învățare și exprimare, profesorul cu experiența sa, influențele comunității etc.;
- * Resurse procedurale – forma de organizare a clasei, modalități de organizare a activității, metode de învățare, metode de predare și alocare de timp.

Un profesor este cu atât mai bun cu cât reușește să-l învețe pe elev exact ceea ce poate elevul și ceea ce are realmente nevoie.

3. Etapa care vizează conturarea strategiilor didactice optime, adică a unor sisteme coerente de forme, metode, materiale și mijloace educaționale, pe baza cărora să se atingă obiectivele didactice. – **CUM?**- implică selectarea celor „Trei M” (metode, mijloace, materiale)

4. Etapa a patra vizează stabilirea tehnicilor de evaluare a rezultatelor învățării:

- În proiectul didactic se stabilește de la început procedura de evaluare a nivelului de realizare a obiectivelor propuse;
- Evaluarea vizează raportul dintre rezultatele obținute și rezultatele scontate;

- Prin evaluare se poate determina eficiența activității didactice. O activitate didactică este cu atât mai eficientă cu cât obiectivele ei au fost realizate într-un timp cât mai scurt, cu cheltuieli minime de resurse materiale, cu mai puțină oboseală și cu mai multă plăcere pentru efortul depus;
- Prin evaluare se asigură o autoreglare și perfecționare continuă a procesului instructiv-educativ (C. Cucuș).

7. 3. Tipuri de proiecte

În funcție de perioada de timp luată ca referință, distingem două niveluri ale proiectării didactice (Vlăsceanu, 1988, p.250):

a. „proiectarea globală: prefigurează activitatea instructiv-educativă pe perioade mai mari de timp (ciclul de instruire sau ani de studiu). Operează cu obiective, conținuturi și criterii de evaluare cu un grad ridicat de generalitate și se materializează în elaborarea **planurilor de învățământ** și a **programelor școlare**. Este realizată de organele de decizie în probleme de politică școlară. Asigură cadrul necesar pentru proiectarea eșalonată.

b. proiectarea eșalonată: se materializează prin elaborarea programelor de instruire specifice unei discipline, unei lecții, fiind aplicabilă la o clasă de elevi. Se concretizează în:

- proiectul anual al predării unei discipline (planificarea calendaristică);
- proiectul unei unități de învățare;
- proiectul fiecărei lecții”.

7.3.1. Planul de învățământ

Planul - cadru de învățământ reprezintă documentul curricular oficial elaborat la nivel central, care stabilește:

- *Ariile curriculare;*
- *Obiectele de studiu;*
- *Resursele de timp necesare abordării acestora.*

Planul cadru pentru învățământ primar este cel propus OM 3371/ 2013:

**PLANUL-CADRU
de învățământ pentru învățământul primar
Anexa 1 a OM 3371/ 2013**

Arii	Discipline	Clasa				
		P	I	II	III	IV
Limbă și comunicare	Limba și literatura română ¹	5	7	6	5	5
	Limbă modernă	1	1	1	2	2
Matematică și științe ale naturii	Matematică ²	3	3	4	4	4
	Științe ale naturii	1	1	1	1	1
Om și societate	Istorie	-	-	-	-	1
	Geografie	-	-	-	-	1
	Educație civică	-	-	-	1	1
	Religie	1	1	1	1	1
Educație fizică, sport și sănătate	Educație fizică	2	2	2	2	2
	Joc și mișcare	-	-	-	1	1
	Muzică și mișcare	2	2	2	1	1
Arte	Arte vizuale și abilități practice	2	2	2	2	1
Tehnologii						
Consiliere și orientare	Dezvoltare personală	2	1	1	-	-
Număr total de ore trunchi comun		19	20	20	20	21
Curriculum la decizia școlii (discipline opționale)		0-1	0-1	0-1	0-1	0-1
Număr minim de ore pe săptămână		19	20	20	20	21
Număr maxim de ore pe săptămână		20	21	21	21	22

¹ La clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a, disciplina se intitulază Comunicare în limba română.

² La clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a, se studiază integrat disciplina Matematică și explorarea mediului.

Planurile-cadru de învățământ aprobate prin prezentul ordin se aplică începând cu anul școlar 2014-2015 la ciclul achizițiilor fundamentale, iar din anul 2015-2016 la toate clasele ciclului primar.

7.3.2. Programele școlare

Programele școlare sunt documente oficiale care redau sintetic conținuturile învățământului pe ani școlari sau pe cicluri de învățământ. Sunt instrumentul didactic principal care descriu condițiile dezirabile pentru reușita învățării, exprimate în termeni de obiective, conținuturi și activități de învățare. (Curriculum Național, 1998)

Ca STRUCTURĂ generală, programele școlare cuprind:

- **competențele generale** sunt urmărite pe întreg parcursul unui ciclu de învățământ;
- **competențele specifice** sunt derivate din competențele generale și sunt vizate pe parcursul fiecărui an școlar;
- **conținuturile** sunt mijloace prin care se urmărește atingerea obiectivelor cadru și de referință propuse. **Unitățile de conținut** sunt organizate fie tematic, fie în conformitate cu domeniile constitutive ale diverselor obiecte de studiu;
- **exemplele de activități de învățare** sunt construite astfel încât să pornească de la experiența concretă a elevului și să se integreze unor strategii didactice adecvate contextelor variate de învățare. Programa oferă cel puțin un exemplu de astfel de activități pentru fiecare obiectiv de referință în parte.
- **sugerarea unor metodologii de predare**, însoțite de recomandări din domeniul curriculum de suport;
- **sugestii privind evaluarea rezultatelor elevilor**;
- **precizarea standardelor naționale de performanță ale elevilor.**

7.3.3. Planificarea calendaristică oferă o perspectivă mai îndelungată asupra predării unei discipline și asigură parcurgerea ritmică a materiei prevăzute de programa școlară. Întocmirea proiectului presupune o viziune de ansamblu asupra obiectului de studiu, cunoașterea temeinică a conținutului și a obiectivelor de referință/capacităților.

Realizarea planificării calendaristice presupune efectuarea a două operații de bază:

- **analiza programelor școlare** are rolul de a ne asigura o viziune de ansamblu asupra întregii materii, a competențelor urmărite;

Ghidurile metodologice elaborate de M.E.C. și Consiliul National pentru Curriculum recomandă ca programele școlare să se citească pe orizontală, în succesiunea următoare (pentru clasele I-IX):

Competențe generale → *competențe specifice* → *conținuturi* → *activități de învățare*

- întocmirea planificării:

Consiliul Național pentru Curriculum propune un model devenit clasic al proiectării calendaristice cu următoarea structură:

Școala

Disciplina.....

Învățător:.....

Clasa/nr.ore pe săptămână.....

Anul școlar....

Planificarea calendaristică (orientativă)

Unități de învățare	Competențe specifice	Conținuturi	Număr ore alocate	Săptămâna	Observații
---------------------	----------------------	-------------	-------------------	-----------	------------

În acest tabel:

- **unitățile de învățare** reprezintă capitolele stabilite de profesor din lista de conținuturi prevăzute în programa școlară;
- **competențele specifice** - sunt preluate din programa școlară și se trec numai numerele de ordine cu care sunt înscrise în acest document;
- **conținuturile** prevăzute sunt selectate pentru fiecare unitate de conținut din programa școlară;
- **numărul de ore** alocat pentru fiecare unitate de învățare este stabilit de fiecare cadru didactic în funcție de potențialul clasei și de experiența sa;
- întrucât planificarea are o valoare orientativă, rubrica **Observații** este necesară pentru a se consemna eventualele modificări ce se impun în aplicarea sa efectivă la clasă.

7.3.4. Proiectarea unității de învățare

Unitatea de învățare reprezintă o structură didactică unitară din punct de vedere tematic, a cărei parcurgere conduce la realizarea unor obiective de referință sau competențe specifice.

Identificarea unitatii de învățare se face prin precizarea temei acesteia. Temele pot fi luate din lista de conținuturi prevăzute de programe și se corelează cu manualul școlar. Parcurgerea sa se finalizează prin evaluare.

Ghidurile metodologice pentru aplicarea programelor școlare indică realizarea sa după următoarea rubricăție:

Proiectul uniății de învățare

Școala

Clasa/nr. ore săptămânal

Disciplina

Săptămâna/anul

Unitatea de învățare

Nr. ore alocate

Conținuturi (detaliere)	Competențe specifice	Activități de învățare	Resurse	Evaluare
----------------------------	-------------------------	---------------------------	---------	----------

7.3.5. Proiectul de lectie

Proiectarea lecției este operația de identificare a secvențelor de instruire derulate pe parcursul unei ore școlare. Ea presupune, realizarea unei concordanțe între trei ”puncte cheie” (Gagne, 1977):

- obiective;
- metode, mijloace și experiențe de învățare;

- evaluarea succesului școlar.

Structura proiectului lecției:

a. parte introductivă: precizează elementele care dau identitate lecției respective:

- Data:
- Clasa:
- Aria curriculară:
- Disciplina:
- Unitatea de învățare:
- Subiectul lecției /tema;
- Tipul /varianta lecției;
- Competențe specifice:
- Obiective operaționale:
- Strategia didactică: metode și procedee, mijloace didactice, forme de organizare;
- Surse bibliografice.

b. Cea de a doua parte a proiectului este menită a prezenta anticipativ demersul didactic întreprins pe parcursul lecției (*desfășurarea lecției*).

Prezentăm câteva modele de structuri tabelare:

1.

Evenimentele instruirii (durata)	Obiectivele propuse	Activitatea profesorului	Activitatea elevului	Strategii didactice
-------------------------------------	------------------------	-----------------------------	-------------------------	------------------------

2.

Evenimentele instruirii (momentele lecției)	Conținuturi propuse cu timpul corespunzător	Obiective corelate conținuturilor	Activitatea profesorului (metode, procedee)	Activitatea elevului	Mijloace de învățământ	Evaluare
--	--	---	--	-------------------------	------------------------------	----------

3. Model de proiectare a lecției pe cadrul ERR

<i>Cadrul învățării</i>	<i>Aspecte cognitive și metacognitive</i>	<i>Întrebarea fundamentală pentru profesor</i>
<i>Evocare</i>	<input type="checkbox"/> Amintirea cunoștințelor anterioare <input type="checkbox"/> Compararea cunoștințelor proprii cu cele ale colegilor <input type="checkbox"/> Reorganizarea cunoștințelor anterioare într-o nouă schemă	<i>Cum îi voi face pe elevi să formuleze întrebări și să stabilească scopuri pentru învățare?</i>
<i>Realizarea sensului</i>	<input type="checkbox"/> Contactul cu noile cunoștințe și experiențe <input type="checkbox"/> Înțelegerea informațiilor <input type="checkbox"/> Monitorizarea propriei înțelegeri	<i>Cum va fi explorat de elevi conținutul predat pentru a fi înțeles cât mai adecvat?</i>
<i>Reflecție</i>	<input type="checkbox"/> Reformularea cunoștințelor <input type="checkbox"/> Exprimarea noilor cunoștințe cu propriile cuvinte	<i>Ce concluzii pot fi trase din această lecție? Spre ce alte cunoștințe conduce această lecție?</i>

4. Modelul SVI

<i>ȘTIU</i>	<i>VREAU SĂ ȘTIU</i>	<i>AM ÎNVĂȚAT</i>

Aplicații

1. Studiați planul cadru pentru învățământ primar și rezolvați următoarele cerințe:
 - a. Câte ore pe săptămână au elevii, în funcție de clasa în care se află?;
 - b. Câte ore sunt prevăzute pentru CDS?
 - c. Construiți un orar pentru o clasă, astfel încât să respectați curba efortului zilnic și săptămânal;

2. Consultați o programă școlară, la alegere. Cum e structurată? Derivați dintr-o competență generală, una specifică;

3. Copiați dintr-o programă de specialitate
 - o competență generală:
.....
 - o competență specifică:
.....
 - Asociați-le un conținut (precizați titlul lecției) și formulați obiectivele operaționale ale lecției propuse.

4. Consultați o planificare calendaristică și comparați-o cu structura anului școlar actual;

5. Ce model de proiect de lecție preferați și de ce?

Curs VIII

ÎNVĂȚAREA

Din perspectivă *operațională, funcțională*, procesul de învățământ funcționează în virtutea a trei activități fundamentale: predarea, învățarea și evaluarea.

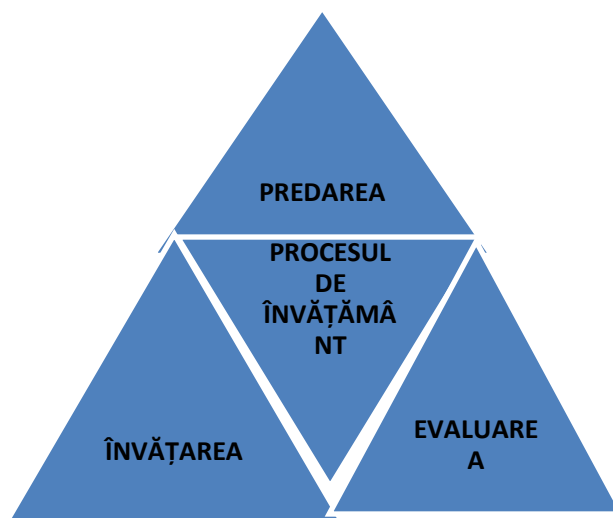


Fig X Procesul de învățământ ca relație predare-învățare-evaluare

8.1. ÎNVĂȚAREA – Definiere

„Învățarea este latura procesului de învățământ, intenționată, organizată și conștientă de asimilare și dobândire a cunoștințelor teoretice și practice de către elev pe baza predării și a studiului independent” (Ioan Bontaș,2008, pag.123).

Învățarea este un fenomen complex, contradictoriu, care a preocupat oamenii din antichitate și continuă să fie investigată în cadrul tuturor ramurilor psihologiei, fiecare cercetând-o din alt punct de vedere.

Învățarea poate fi definită ca o schimbare în cunoaștere sau comportamentul individului, atribuită unei experiențe trăită de acesta ca răspuns la influențele mediului.

Această schimbare are o mare valoare adaptativă, conferindu-i individului o mai mare capacitate de acțiune asupra mediului său de viață. Prin urmare, datorită învățării nu se acumulează doar informații, ci se formează gândirea, sentimentele, voința, este deci antrenată întreaga personalitate.

Se disting două *forme* ale învățării:

- **Învățare socială** (spontană, neorganizată, realizată prin influențele mediului familial, profesional, ș.a., cu urmări mai ales în plan motivațional, afectiv, axiologic);
- **Învățare școlară** (sistematică, organizată, realizată în instituții de învățământ, cu efecte mai ales de natură intelectuală).

În ceea ce privește învățarea școlară, putem distinge două *modalități de abordare*, în funcție de specificul conținuturilor vehiculate:

- **Învățarea senzorio-motorie** (formarea de priceperi și deprinderi motorii: scris, desen, mânuirea unor aparate și instrumente, practicarea unor sporturi ș.a.);
- **Învățarea verbală** (însușirea unor conținuturi abstracte, la nivel intelectual).

Învățarea școlară poate fi privită în triplă ipostază: ca proces, ca produs și în funcție de diverși factori.

a. Învățarea ca proces este o succesiune de operații, acțiuni, stări, evenimente interne, finalizate în **transformări ale sistemelor de cunoștințe și de comportare a elevilor**. Învățarea generează schimbări în modul de a gândi, de a simți și acționa, reflectându-se cu timpul în profilul personalității elevului. Astfel, învățarea devine un factor determinant la dezvoltării individuale. Cheia învățării este deplina angajare a elevului în actul învățării, trăirea profundă și complexă a experienței de învățare. Sarcina profesorului este de a determina participarea activă a elevului, preocupându-se de organizarea și desfășurarea cât mai atractivă a situațiilor de instruire pe care acesta le va parcurge.

b. Învățarea ca produs reprezintă un **ansamblu de rezultate** exprimate sub formă de noi cunoștințe, noțiuni, idei, norme, priceperi, deprinderi, modalități de gândire, comportamente, atitudini. Aceste rezultate corespund schimbărilor intervenite față de stadiul anterior, în funcție de efortul de învățare depus de elevi. Rezultatele oferă măsura eficienței activității de învățare, dar și a celei de predare, constituind o probă a valorii învățământului.

c. Învățarea în funcție de diverși factori se referă la multiplele condiții și factori care influențează procesul învățării, facilitându-l sau făcând dificilă desfășurarea lui. Se iau în considerare atât condițiile interne, ce țin de particularitățile și disponibilitățile celui care învață, precum și de condițiile externe, ce țin de specificul situației de învățare.

În categoria **factorilor interni** putem include:

- *factori biologici* (ereditate, vârstă, sex, dezvoltare fizică, starea de sănătate ș.a.);
- *factori psihologici* (cunoștințe, capacități, nivel de dezvoltare intelectuală, motivație, voință ș.a.).

În calitate de **factori externi** amintim:

- *organizarea școlară* (sistemul cerințelor școlare, conținuturi, calitatea instruirii, caracteristicile clasei de elevi, personalitatea și competența psihopedagogică a profesorului, relațiile profesor – elevi, mediul fizic școlar, timpul școlar ș.a.);
- *factori socio-culturali* (nivelul cultural al familiei, mediul cultural, social – economic, influențele locale ale mediului urban sau rural ș.a.).

8.1.1. Teorii ale învățării

Schimbările pe care le include învățarea pot fi în cunoaștere sau comportament. Pe această bază se face distincție între

A. teorii ale învățării comportamentale (behavioriste)

B. teorii ale învățării cognitive (cognitiviste).

A. Teoriile behavioriste se concentrează asupra **comportamentului observabil**. Schimbările în comportament sunt considerate scopuri principale ale învățării, nefiind altceva decât **efecte ale stimulilor externi asupra răspunsurilor subiectului**.

A.1. TEORIA CONDIȚIONĂRII CLASICE (I.P. PAVLOV)

Prin asocierea repetată a stimulului condiționat cu cel necondiționat se ajunge la învățarea unei reacții condiționate la stimuli care, în faza inițială erau neutri.

Experimentul lui Pavlov este descris în următoarea schemă:

- SN (hrana)—RN (salivație)
- SC (sunet)—RN (salivație)
SN (hrana)
- SC (sunet)—RC (salivație)

(- SN = Hrana este un stimul necondiționat, deoarece provoacă în mod natural reacția de salivare;
- SC, sunetul este un stimul condiționat; el provoacă salivația doar prin asociere cu SN și în condițiile respectării anumitor reguli;
- RN+ RC=salivația este un răspuns necondiționat atunci când e provocată de vederea hranei și este un răspuns condiționat atunci când ea este provocată doar de sunetul clopoțelului.)

***Condiția:** pentru ca răspunsul condiționat să se producă, este necesar să existe continuitate temporală între cei doi stimuli (SC și SN), iar stimulul condiționat să preceadă stimulul necondiționat. (ordinea inversă sau prezentarea lor simultană nu produc condiționarea).

A.2. CONEXIONISMUL SAU ÎNVĂȚAREA PRIN ÎNCERCARE ȘI EROARE (EDWARD THORNDIKE)

Psihologul american Edward Thorndike și-a pus întrebarea *Ce se întâmplă după ce asocierea dintre stimul și reacție s-a produs?*

*Experiment: Într-o boxă special amenajată este închisă o pisică înfometată, în apropiere aflându-se o bucată de pește. Cușca poate fi deschisă prin apăsarea unei pârghii de lemn. Pisica se zbate, izbește pereții, până ce, din întâmplare deschide ușa și astfel ajunge la hrană. Thorndike numește acest comportament **încercare și eroare**.*

Cercetările sale l-au condus la concluzia că **învățarea se produce numai dacă reacția este urmată de întărire**. Pe baza acestei constatări, a formulat **Legea efectului**.

LEGEA EFECTULUI (THORNDIKE) – Dacă conexiunea este urmată de succes sau satisfacție, forța ei crește (legea efectului pozitiv); dacă este urmată de insucces sau insatisfacție, forța ei scade (legea efectului negativ).
Individul va repeta o acțiune încununată cu succes și va evita una soldată cu eșec.

A3. CONDIȚIONAREA OPERANTĂ (B.F.SKINNER)

Legea efectului a constiuit baza cercetărilor asupra unui tip de învățare numit **condiționare instrumentală (operantă)** a cărui principal promotor a fost psihologul american B.F. Skinner.

Experiment: asemănător cuștii lui Thorndike, Skinner închide un animal (un porumbel, un șobolan) care poate să obțină hrana doar apăsând pe o parghie. Concluzia este că hrana reprezintă o recompensă cu efect de întărire a comportamentului, care va determina învățarea.

B.F. Skinner a acordat **întăririi** un rol important în învățare. Întărirea poate fi realizată în două moduri: prin furnizarea unui stimul plăcut după producerea unui comportament (**întărire pozitivă**) sau printr-un stimul neplăcut (**întărire negativă**).

TEORIA CONDIȚIONĂRII OPERANTE= multe din comportamentele omului nu sunt simple reacții la stimulii de mediu, sunt **acțiuni deliberate sau operante**.

Skinner vorbește despre pedeapsă ca fiind inversul întăririi. El afirmă că pedeapsa nu este o tehnică potrivită pentru controlul comportamentului deoarece suprimă comportamentul indezirabil fără întărirea comportamentului dezirabil. Recompensa spune ”repetă ceea ce ai făcut”, în timp ce pedeapsa spune ”oprește-te”, însă nu oferă alternativă.

A4. ÎNVĂȚAREA SOCIALĂ SAU ÎNVĂȚAREA PRIN IMITAȚIE (ALBERT BANDURA)

Experimentul realizat de echipa lui Bandura a studiat felul cum reacționează copiii când se confruntă cu diferite tipuri de modele. S-a lucrat cu copii a căror vârstă era cuprinsă între 3 și 6 ani. Ei au fost împărțiți în patru grupuri astfel: primul grup a privit un adult comportându-se agresiv cu un „Hopa Mitică”, cel de-al doilea grup a văzut aceeași scenă filmată și proiectată, cel de-al treilea grup a vizionat scena sub forma unui film de animație, iar cel de-al patrulea

*grup nu a fost expus nici unui model, fiind lotul de control. După vizionare, copiii au fost lăsați să se joace într-o cameră în care printre jucării se afla și un „Hopa Mitică”. După un timp, adulții le-au luat jucăriile în momentul în care copii se simțeau cel mai bine. Când le-au înapoiat jucăriile s-a constatat manifestarea unui comportament agresiv al copiilor față de jucării, ordinea inversă a numărului de acțiuni negative în 20 de minute fiind: **grupul al treilea 99, grupul al doilea 92, primul grup 83, iar grupul al patrulea 54.***

Acest model de învățare a fost numit învățare indirectă, prin imitație. Bandura a demonstrat că **probabilitatea de a se produce un comportament este strâns legată de consecințele pe care copilul le anticipază.** Dacă acei copii au văzut că adultul a fost certat, nu i-au mai imitat la fel de mult comportamentul. La fel, dacă au fost recompensați pentru imitarea modelului, diferențele dintre grupuri s-au redus semnificativ. Consecințele acțiunilor funcționează ca un sistem secundar de întărire, prin care se formează comportamentele sociale.

B. Teoriile cognitive - În opinia psihologilor cognitiviști, învățarea trebuie considerată un **proces intern** care nu poate fi observat nemijlocit.

B.1. CONSTRUCTIVISMUL COGNITIV (JEAN PIAGET)

Potrivit lui Piaget **cunoștințele se construiesc prin interacțiunea permanentă a copilului cu mediul.** **Adaptarea** (tendința de ajustare la cerințele mediului) implică procesele de:

- **Asimilare** = proces mental prin care individul încorporează noile cunoștințe în scheme mentale;
- **Acomodare** = procesul mental prin care individul își modifică schemele existente în funcție de caracteristicile noii situații, adaptând astfel modurile anterioare de gândire la noile situații.

Stadiile dezvoltării cognitive – sunt construite pe baza credinței sale că **inteligenta se dezvoltă stadal:**

- **stadiul senzoriomotor** (de la naștere la 2 ani);
- **stadiul preoperațional** (2-7 ani);
- **stadiul operațiilor concrete** (7-11/12 ani);
- **stadiul operațiilor formale** (după 11/12 ani);

B. 2. CONSTRUCTIVISMUL SOCIAL

Contemporan lui Piaget, psihologul rus **L.S. VÎGOTSKI** se distanțează de acesta în privința ideilor asupra dezvoltării cognitive.

Conceptul introdus de Vîgotski este cel de ZPD.

ZPD (ZONA PROXIMEI DEZVOLTĂRI) reprezintă distanța dintre nivelul dezvoltării actuale a unui copil și nivelul de dezvoltare potențial, adică distanța dintre ceea ce un copil știe deja și ceea ce ar putea învăța cu ajutorul adulților.

Teza vîgotskiană subliniază rolul adultului, al profesorului în dezvoltarea cognitivă. Spre deosebire de Piaget, acesta afirmă că un copil nu trebuie să fie apt înainte de a învăța ceva nou; el afirmă că *adulții ar trebui să-i ofere copilului activități deasupra nivelului său de dezvoltare, atât cât să îl stimuleze, fără să-i creeze confuzie sau să-l demoralizeze.*

B.3. TEORIA GENETIC-COGNITIVĂ ȘI STRUCTURALĂ (J. BRUNER)

În încercarea de a realiza o sinteză asupra teoriei lui Bruner, I.Neacșu precizează faptul că problemele învățării sunt strâns legate de cele ale dezvoltării și instruirii, ambele privite într-un context cultural (1999, 35). De fapt, J.S.Bruner afirmă fără niciun echivoc că *“singurul lucru cu totul caracteristic care se poate spune despre ființele omenești este că ele învață. Învățatul este atât de profund înrădăcinat în om, încât a devenit aproape involuntar, ceea ce i-a făcut pe unii dintre cercetători, care au meditat pe marginea comportamentului uman, să considere că specializarea noastră ca specie este specializarea în învățare”*(Bruner, 1970, 133).

Procesul de învățare nu este un proces mai mult sau mai puțin întâmplător. El trebuie orientat, dirijat și educat într-un anumit fel, ceea ce ține de o anumită strategie de instruire. *“Instruirea, afirmă J.S. Bruner, este un efort de ajutorare și de modelare a dezvoltării”* (Bruner, 1970,11). Ca atare, dezvoltarea oricărei persoane, de orice vârstă, trebuie să devină obiectul unei teorii a instruirii.

Punctele de plecare ale teoriei propuse de J.S.Bruner și colaboratorii săi țin, pe de o parte, de observațiile și autoobservațiile făcute asupra unor procese cognitive (conceptualizarea, rezolvarea de probleme), iar, pe de altă parte, de un studiu asupra naturii “blocărilor învățării” la copii.

În ceea ce privește modalitatea de realizare a învățării, sau într-o exprimare mai largă, cunoașterea umană, în opinia lui J.S. Bruner există trei modalități/niveluri fundamentale prin care copilul descoperă și intră în contact cu lumea din afara sa, transpunând-o, apoi, în modele:

- **învățarea activă – învățare prin acțiune** în diferitele sale ipostaze: manipularea liberă a realului din exterior, exersare, construcție etc; pentru unele experiențe umane, aceasta este singura modalitate de cunoaștere/dezvoltare de exemplu, învățarea diferitelor sporturi, însușirea diferitelor deprinderi (de muncă de-a conduce o mașină etc.), îndeplinirea anumitor roluri sociale etc.;
- **învățarea iconică**, care se bazează pe **organizarea vizuală** sau pe alt fel de organizare senzorială și pe folosirea unor imagini schematice;
- **învățarea simbolică** – în care locul imaginilor este luat de **simbolurile** lor: cuvinte sau alte forme de limbaj), care permite relaționarea lucrurilor exprimate prin cuvinte și obținerea, prin transformările de rigoare, de noi și noi informații.

În ceea ce privește metoda de învățare, Bruner propune **învățarea prin descoperire**, punerea elevului în situația de a mânui obiecte, de a rezolva probleme. Pornind de aici, Bruner sugerează că procesul de instruire trebuie să asigure participarea reală, activizarea elevului: „A instrui pe cineva nu este o chestiune de înmagazinare de rezultate (memorare de informații), ci presupune a-l învăța să participe la procesul care face posibilă crearea de cunoștințe; nu predăm o materie oarecare pentru a produce mici biblioteci vii în acea materie, ci pentru a-l face pe elev să gândească el însuși matematic, să privească fenomenele asemenea unui istoric, să ia parte la procesul de creare a cunoștințelor. **Cunoașterea este un proces, nu un produs.**” (Bruner, J., 1970).

C. PSIHLOGIA COGNITIVĂ

În ultimele decenii s-a conturat po nouă direcție: psihologia cognitivă. Primii săi germeni se situează în NEOBEHAVIORISM și speculează momentul când se produce saltul de la interpretarea psihicului de la schema **S—R** la schema **S—O—R** (unde O=personalitatea celui care învață).

”Psihologia cognitivă studiază procesările la care este supusă informația între INPUTUL SENZORIAL și OUTPUTUL MOTOR SAU COMPORTAMENTAL ” (M. Miclea, 1994, p.5)

Procesele mentale sunt abordate prin prisma teoriei informației și a analogiei între funcționarea sistemelor tehnice (computere) și sistemul psihic uman.

Pentru psihologii cognitiști, **a învăța înseamnă a integra informații noi în memoria permanentă**. O informație ce este integrată într-un sistem de concepte poate fi mai bine înțeleasă și memorată (învățarea e dependentă de cunoștințele anterioare).

DAVID AUSUBEL (1968) este printre primii psihologi care a elaborat un model cognitiv al achiziției cunoștințelor aplicabil educației și a subliniat faptul că **factorul cel mai important ce influențează învățarea este ceea ce elevul știe deja**. Sarcina profesorului este dublă:

- pe de o parte, trebuie să facă o analiză a cunoștințelor anterioare ale elevului;
- pe de altă parte, trebuie să construiască situații pedagogice în care elevul să integreze noi informații în sistemul lui cognitiv.

Preocuparea profesorilor pentru a-i învăța pe elevi să învețe, să devină conștienți de ceea ce învață, de propriile caracteristici și capacități cognitive asigură premisele elaborării de către elevi a unor practici de învățare personalizate, prin care își iau în stăpânire propria activitate de cunoaștere. În acest context vorbim de **metacogniție**, prin care înțelegem **gândirea despre propria gândire**, conștiința propriilor gânduri, cunoașterea propriilor procese și produse cognitive. Procedeele pe care le pot utiliza elevii în efortul metacognitiv sunt:

- *„procedee de confruntare cu sine însuși* (verbalizarea gândirii, monologul interior, verificarea propriei înțelegeri, parafrizarea conținuturilor parcurse, reflecția personală, descoperirea stilului de învățare propriu);
- *procedee active* (verificarea soluțiilor identificate, aplicarea în situații similare, rezolvarea de probleme, învățarea prin descoperire, prelucrarea grafică a informației);
- *procedee interactive* (învățarea în echipă, prin cooperare, instruirea prin schimbarea rolurilor);
- *procedee de autoevaluare* (raportarea la criterii obiective)
- *procedee de autoîncurajare* (reducerea anxietății, sublinierea continuă a propriului progres, stimularea încrederii în sine).”

Aceste eforturi de formare a unei strategii metacognitive au efecte benefice în ceea ce privește temeinicia activității de cunoaștere a elevilor, aplicarea flexibilă a experienței dobândite și asigură premisele autoeducației.

8.2. Stiluri de învățare

Prin analogie cu stilurile de predare identificăm și **stiluri de învățare**, care se formează în timp; aceasta are atât o componentă genetică, cât și o componentă care se formează, ca urmare a participării persoanei la activitatea școlară.

Stilul de învățare se referă la „preferința pentru metoda prin care învățăm și ne aducem aminte ceea ce am învățat”; se referă la faptul că **indivizii procesează informațiile în diferite moduri**, care implică latura cognitivă, elemente afectiv-emoționale, psihomotorii și anumite caracteristici ale situațiilor de învățare.

Din punct de vedere al tipului de stimuli care determină în mod esențial învățarea, deosebim patru stiluri:

- **Stilul auditiv** (persoana învață ascultând și vorbind, este eficientă la discuțiile de grup, verbalizează acțiunile întreprinse, cere explicații, suportă greu liniștea în timpul învățării);
- **Stilul vizual** (persoana preferă să vadă lucrurile sau desfășurarea proceselor despre care învață, se folosește de desene, scheme, diagrame, hărți, ilustrații, este important să vadă textul scris, își controlează ambianța în care învață, recitește sau rescrie materialul pentru fixare, își decorează mediul ambiant);
- **Stilul tactil** (are nevoie să atingă, să se implice fizic în învățare, conștientizează modalitățile de comunicare nonverbală, descifrează emoții și sentimente, se exprimă cu multe gesturi, mimică, participare nonverbală intensă);
- **Stilul kinestezic** (învață mult din situații la care participă, în care poate experimenta, luarea de notițe este un act fizic, nu intelectual, deoarece nu le folosesc ulterior, se mișcă și se agită în timpul învățării, înlocuiesc lipsa de activitate cu manifestări kinestezice, fiind de multe ori catalogați cu tulburări de comportament).

În funcție de emisfera cerebrală cea mai activată în învățare, deosebim două stiluri de învățare:

- **Stilul global** (dominanță dreaptă – viziune de ansamblu asupra materialului înainte de a începe învățarea, identificarea ideilor principale, a cuvintelor-cheie, realizarea de rezumate, stabilirea unei perspective generale);
- **Stilul analitic, secvențial** (dominanță stângă – împărțirea materialului pe părți, capitole, fragmente, pas cu pas, în ordine logică, utilizarea sublinierii și a fragmentării materialului, fixarea unor idei pe măsura parcurgerii structurilor, repetarea secvențială).

Aplicații

1. Un citat celebru, aparținând lui Henri Ford, afirmă:

”Cine se oprește din învățat,
fie la 15, sau 25, sau 80 de ani,
acela este un om bătrân.

Cine învață mereu, rămâne tânăr.”

Comentați această afirmație. Căutați online explicații pentru sintagma „învățare pe tot parcursul vieții”;

2. Dați exemplu despre cum putem folosi teoria „Legea efectului”, în procesul didactic.

3. Pornind de la „Teoria condiționării operante” discutați ce condiții e utilă pedeapsa și ce pedepse putem folosi în clasă.

4. Utilizând ”Chestionarul referitor la stilurile de învățare” de la Anexa 1, identificați-vă propriul stil de învățare. Explicați cum procedați pentru a învăța mai eficient.

5. Urmăriți filmul Telescoala – Dirigenție liceu. Stiluri de învățare:

<https://www.youtube.com/watch?v=PRV7y2YLBjY> Raspundeti urmatoarelor intrebari:

a. Ce sunt stilurile de învățare?

b. Care sunt cele 4 stiluri clasice (după modalitățile de encodaj senzorial) ? Numiți câte 3 caracteristici ale învățării fiecăruia (min 10)

c. Ce strategii puteți folosi pentru a facilita învățarea pentru elevii cu stiluri de învățare diferite?

CURS IX

PREDAREA

9.1. Definiere

DEF 1. În accepțiunea modernă, predarea nu mai este considerată o activitate de comunicare, transmitere de cunoștințe, ci ca o activitate de **„organizare și conducere a proceselor de învățare, prin acțiuni de înzestrare sistematică a elevilor cu cunoștințe, de îmbogățire a reprezentărilor și noțiunilor acestora, de conducere a activității lor independente, de control și evaluare”** (M. Ionescu, 2003, p. 78).

DEF.2. Profesorul Ioan Cerghit, definea predarea ca pe: **un ansamblu complex de acțiuni și comportamente didactice specifice, destinate producerii învățării.**

Principalele *accepțiuni ale predării*, prezentate de profesorul Ioan Cerghit (2008) sunt următoarele: predarea ca transmitere, predarea – ca ofertă de experiențe, predarea ca formă de dirijare a învățării, predarea – ca gestiune a învățării, predarea – ca ansamblu de comportamente didactice specifice.

- **„Predarea – ca transmitere**

în practica instrucției tradiționale activitatea de predare era văzută ca **transmitere de cunoștințe și tehnici de acțiune**. A preda înseamnă a da, a oferi, a transmite în mod sistematic cunoștințele specifice unei discipline;

- **Predarea – ca oferta de experiențe**

în aceasta perspectivă, predarea se definește ca **ofertă de experiențe cognitive, acționale și afective determinate și dirijate în mod intenționat spre valori (axiologic)**.

Rolul profesorului este de a gândi și organiza aceste experiențe, rolul central revenindu-i elevului, care învață prin experiență proprie.

- **Predarea – ca formă de dirijare a învățării**

Sistemele clasice de instruire și-au dezvoltat și perfecționat atât de mult funcțiile de orientare și îndrumare a învățării, încât predarea a început să fie identificată cu **dirijarea învățării**. A preda, în sens de a dirija, se referă astfel la „... **ceea ce face profesorul pentru a motiva, a încuraja și a inspira elevii pentru a atinge rapid obiectivele de studiat**” (I.K.Daries, 1971).

Criticile sunt îndreptate nu împotriva dirijării în sine, ci împotriva excesului de dirijare (a dirijismului exagerat) care dezavantajează efortul personal, munca proprie, inițiativa și activitatea, privează elevul de efortul de anticipare și construcția unei strategii (ipoteze) atunci când se află în fața nevoii de rezolvare a unei probleme.

Ultima rațiune a dirijării rămâne aceea de a îndruma în mod discret elevii spre studiul auto-dirijat.

- **Predarea – ca management al învățării**

Din perspectiva managementului învățării, **predarea se definește ca organizarea experienței de învățare a elevilor sau crearea unui climat adecvat învățării**.

Astfel, a preda înseamnă:

- a **prevedea** (a planifica, a proiecta, a programa) producerea schimbărilor dorite;
- a **orienta** într-o direcție precisă aceste schimbări, a le da un sens, adică a preciza obiectivele învățării;
- a **dirija** producerea schimbărilor, în direcția prestabilită;
- a **stimula angajarea activă** a elevilor în actul învățării;
- a **organiza condițiile** care vor determina apariția schimbărilor presupuse;
- a oferi **momente de feedback** în vederea întăririi și eventual a corectării și ameliorării schimbărilor în curs a se produce;
- a asigura condițiile necesare **reținerii și transferurilor** (aplicării) noilor achiziții;
- a **controla (evalua) efectele** sau schimbările produse; a **evalua** eficacitatea și eficiența acțiunilor întreprinse;
- a **investiga** condițiile psiho-sociale și pedagogice de natură să promoveze noi soluții viitoarelor probleme specifice predării etc.

Dupa cum se poate deduce, predarea angajează o mulțime de funcții, extinse nu numai la ceea ce se întâmplă în clasa de elevi, ci și înainte și după lecții. Tocmai această multitudinea de funcții conferă predării semnificația unei **activități de gestionare** a învățării, de **management** al schimbărilor numite învățare.

- **Predarea – ca instanță de decizie**

în măsura în care se aplică diverse strategii de dirijare a învățării, predarea este privită ca o **instanță decizională** prin care se optează, în funcție de criterii precise definite și în perioade alternative de timp, pentru diverse **strategii sau modele de predare.**”

Principalele modalități de a aborda activitatea de predare sunt:

- **Demers inductiv** (de la exemple înspre definiție, de la particular la general);
- **Demers deductiv** (definiție – exemple – analiză; de la general la particular);
- **Demers analogic** - îmbină demersurile anterioare, constând în transferarea unor noțiuni deja cunoscute într-un context nou;
- **Demers dialectic** – presupune confruntarea între concepte / situații ce se opun.

9.2. Stilul de predare

Stilul de predare este reprezentat de **comportamentul specific relativ constant al profesorului în timpul predării**, care reflectă concepția și competențele psiho-pedagogice ale acestuia. Există mai multe tipuri de stiluri:

Tabel 11. Stiluri de predare

Criterii de clasificare	Stiluri de predare
După ponderea metodelor de predare	- expozitiv - conversativ - interogativ
După poziția partenerilor implicați	- centrat pe profesor - centrat pe elevi - interactiv

După gradul de abstractizare al cunoștințelor	- abstract - concret
După particularitățile relației profesor-elevi	- apropiat - distant - impulsiv
După modalitatea de raportare la nou	- deschis la nou (inovativ) - preferă rutina
După structura personalității didactice	- informativ - formativ-educativ
După stilul didactic abordat	- autoritar - democratic - laissez faire

Ultimele cercetări arată că **nu există stiluri de conducere în stare pură**, profesorul adaptându-și stilul la caracteristicile clasei și sarcinile specifice realizate.

9.3. Strategiile de predare sunt ansambluri decizionale ce precizează condițiile necesare reducerii numărului de tatonări, de încercări și erori, cu scopul de a spori gradul de certitudine în realizarea obiectivului propus. Ioan Jinga (2004, p.324) identifică patru tipuri de strategii de predare, care se deosebesc prin scopurile educative urmărite, premisele teoretice care le stau la bază, structura operațională (fazele pe care le presupun), rolurile care revin profesorilor și elevilor, dar și prin condițiile materiale și umane necesare implementării lor. Astfel:

a. „Strategii comportamentiste – bazate pe psihologia behavioristă (**Skinner, Gagne, Bloom**). Elevii trebuie să-și însușească comportamente observabile și măsurabile, acestea fiind condiționate de mediul de învățare. Modalitățile de acțiune propuse sunt: *instruirea centrată pe obiective, învățarea deplină, instruirea programată, instruirea frontală*.

Învățarea deplină (mastery learning) – B. Bloom, J. Carrol, 1971

Este un concept potrivit căruia învățarea este dependentă de aptitudinile, de motivația elevilor, precum și de cantitatea și calitatea instruirii primite.

Aptitudinea pentru învățare nu este considerată un factor nativ, ci este definită a fi **cantitatea de timp de care un elev are nevoie pentru a realiza un obiectiv de învățare.**

În școala tradițională, elevilor li se acorda aceeași cantitate de timp pentru realizarea sarcinilor, deși este evident că nu toți învață în același ritm, de aceea unii reușeau să învețe tot, iar alții mai puțin sau chiar deloc.

B. Bloom consideră că aproape toți elevii pot ajunge să stăpânească pe deplin cunoștințele predate (*mastery learning*) și să obțină scoruri maxime la evaluările școlare, dacă:

- li se acordă *timpul* de care au nevoie fiecare pentru a învăța ceea ce li se propune;
- beneficiază de o *instruire de calitate*.

În concepția lui B. Bloom, un profesor care asigură o „*instruire de calitate*” satisface integral următoarele cerințe:

- organizează conținutul în unități mici de învățare, ușor de stăpânit și cu care se operează ușor;
- concepe obiective operaționale specifice pentru fiecare unitate de conținut;
- concepe instrumente de evaluare centrate pe obiectivele urmărite;
- proiectează minuțios activitățile de învățare, îmbinând strategiile de instruire individuală cu cele de instruire în grup.

Pentru a acorda fiecărui elev *timpul* necesar învățării, în funcție de necesitățile individuale, și a lucra totuși cu colective de elevi, se apelează la combinarea activităților frontale cu cele individuale. Acestea din urmă se realizează cu ajutorul fișelor de lucru (fișe de autoinstruire, de dezvoltare, de recuperare), în funcție de nivelul atins de fiecare elev în parte la testele de evaluare formativă. Doar atunci când toți elevii au realizat obiectivul operațional propus se trece la îndeplinirea obiectivului următor, deci la organizarea unei noi situații de instruire.

b.Strategii rațional-cognitive – sunt bazate pe ideile psihologiei genetice (**J. Piaget**), pe concepția constructivistă despre învățare. Elevii se manifestă activ în mediul de învățare, cunoștințele și atitudinile sunt rezultatul unui **proces de construcție mentală proprie**, pe baza experiențelor și interacțiunilor personale. Modalitățile de lucru la clasă pot fi: *învățarea prin descoperire, învățarea pe bază de proiecte etc.*

Învățarea prin descoperire (D. Ausubel, 1985) – presupune cercetarea personală a faptelor și evenimentelor, rezolvarea de probleme și răspunsul la întrebări pe baza propriilor observații. Ceea ce urmează elevul să învețe nu este prezentat de la început în formă finită, ci elevul realizează un proces de investigare și stabilește concluzii proprii. Astfel, elevul învață să gândească, asemenea unui cercetător, prin observarea faptelor, prin formularea unor ipoteze, verificarea presupuzițiilor, prin restructurarea continuă a sistemului conceptual personal.

Există mai multe grade de îndrumare de către profesor a activității elevilor, având efecte diferite asupra timpului de lucru și asupra implicării elevilor în subiectul respectiv:

- *descoperire independentă* (se pun la dispoziție materiale, dar, în lipsa oricărei îndrumări, șansele obținerii unui rezultat performant sunt foarte mici);
- *descoperire orientată* (se dau indicii privind punctele de interes, informațiile-cheie, fără a se preciza modul de lucru pentru obținerea unui rezultat);
- *descoperire dirijată* (se dau instrucțiuni privind modul de lucru, descoperirea elevilor constând în obținerea rezultatului final);
- *învățarea prin receptare* (profesorul enunță el însuși o idee și le cere elevilor să o confirme).

c. Strategii bazate pe interacțiune – se fundamentează pe teoriile învățării sociale (**R. Slavin, A. Bandura, D. Johnson**) privind natura socială a ființei umane și tendința oamenilor de a se învăța unii pe alții. Rezultatele obținute prin colaborare sunt superioare celor obținute prin effort individual, iar socializarea este o finalitate importantă. Profesorul este doar îndrumător și îi determină pe elevi să-și exprime ideile personale pe bază de argumente, să ia în considerare și punctele de vedere ale celorlalți în probleme controversate. Modalitățile de lucru sunt: *învățarea prin cooperare, predarea reciprocă etc.*”

Învățarea prin cooperare – are efecte pozitive asupra capacității elevilor de a lucra în colaborare și asupra creșterii încrederii în sine. Acest mod de lucru poate fi conceput în sensul de „a învăța ceva împreună” sau ca „o cercetare în grup”. Participanții se pun de acord asupra unor probleme controversate, își asumă (sau le sunt repartizate) sarcini diferite și se ajută reciproc pentru a obține un rezultat comun, cu contribuția personală a tuturor. Rolul profesorului este de organizator, facilitator, de factor motivator, de partener al elevilor.

D. Strategii personaliste – au la bază ideile psihologiei nondirectiviste (**C. Rogers**) și urmăresc să îi ajute pe elevi să se cunoască pe sine, să-și descopere propria identitate, să-și rezolve problemele de natură *personală*, *socială* sau *școlară*. Pe plan *personal*, elevii sunt încurajați să-și conștientizeze propriile calități și defecte, să-și întărească încrederea în forțele proprii. În plan *social*, elevii sunt ajutați să-și exploreze atitudinile față de ceilalți, să-și îmbunătățească modalitățile de relaționare. În ceea ce privește aspectele *școlare*, se stimulează examinarea intereselor de cunoaștere, dezvoltarea gândirii critice, exprimarea sentimentelor, conștientizarea scopurilor învățării și a evoluției personale. Modalitățile de lucru sunt de obicei sub forma unor *discuții individuale*, în cadrul activităților de consiliere sau de *mentorat*.

Nu se pune problema unei opțiuni exclusiviste a profesorului pentru un tip de strategie sau altul, ci problema utilizării lor la momentul potrivit, în funcție de intențiile pedagogice care predomină la un moment dat. În cadrul unei activități didactice pot fi utilizate una sau mai multe strategii.

Aplicații:

1. Descrieți cum se comportă un profesor care are stil de predare autoritar? Dar pasiv?
2. Care credeți că sunt caracteristicile unui profesor care are stil de predare democratic? Credeți că acest stil este potrivit în orice situație? Explicați?
3. Care dintre strategiile de predare vi se pare mai potrivită pentru o lecție de „Cunoașterea mediului”? Explicați!
4. Descrieți o lecție în care ați aplica strategia „Învățării prin descoperire” (Ausubel)

ANEXE

ANEXA 1

1. METODA DIDACTICĂ ESTE
(def).....
2. După **gradul de angajare a elevilor la lecție**, metodele pot fi.....
3. Cele 4 categorii de metode propuse de I. Cerghit sunt:
.....
.....
4. Potrivit lui I. Cerghit, metodele de comunicare orală se subdivid în.....
5. Explicația constă în.....
6. 2 avantaje și 2 dezavantaje ale metodelor expozitive:
.....
.....
7. După funcția didactică vizată cu prioritate, se desprind următoarele *forme principale ale conversației*:.....
8. Enumerați două cerințe pentru formularea întrebărilor în cadrul conversației.....
9. Metoda OBSERVAȚIEI presupune
(def).....
10. Esența
PROBLEMATIZĂRII.....
11. Demonstrația este
(def).....
12. Exercițiul
(def).....
13. BRAINSTORMING, literal..... este o metodă de stimulare a
14. Cele 6 sarcini de pe fețele Cubului sunt:
.....

15. Cele 5 versuri ale unui cvintet:

16. Metoda în care problema sau tema centrală determină 8 idei secundare care se construiesc în jurul celei principale se numește.....

17. Întrebările pentru metoda Explozia stelara sunt:

.....

18. SINELG este acronim pentru:.....

19. Desenați o diagrama Venn.

20 Numiti cat mai multe metode moderne:

ANEXA 2

Tehnici de *brainstorming***Origine**

Inventat în 1939 de către Alex F. Osborn *brainstorming*-ul este frecvent utilizat în domeniile tehnice, comerciale și publicitare; într-un mod mai general, el poate fi aplicat oriunde se caută descoperirea unor idei noi.

O scurtă descriere

Brainstorming-ul (literal: “furtună în creier”) este o metodă colectivă de căutare a unor idei noi, prin care participanții expun, într-un mod cât mai rapid și cât mai puțin critic posibil, toate ideile inspirate de o problemă.

Numărul de participanți: grupul optim, între șase și douăsprezece persoane (eventual, mai multe).

Durata: de la patruzeci de minute până la două ore sau mai mult.

Organizarea

Nenumărate sînt condițiile care contribuie la creșterea productivității *brainstorming*-ului.

Momentul cel mai favorabil, în care participanții sînt extreme de destinși și disponibili, este, de cele mai multe ori, dimineața.

Spațiile trebuie să fie liniștite și confortabile, pentru a favoriza concentrarea: o mare suplețe în aranjarea lor stimulează mobilitatea celor prezenți, lărgind gama de posibilități.

Echipamentul material pus la dispoziția participanților trebuie să fie variat și ușor de manevrat: table, foi mari pentru scrierea ideilor pe măsură ce sunt exprimate, eventual un reportofon.

Grupul de *brainstorming* are o functionare optimă atunci cînd în componența sa intră între 6 și 12 persoane; dacă numărul lor e mai mare, se recomandă constituirea unuia sau mai multor grupuri paralele.

Eterogenitatea grupului (diferențe de vîrstă, sex, de competență, de ierarhie etc) favorizează asociațiile de idei, îmbogățind întregul proces.

Etapele *brainstorming*-ului

1. analiza problemei – participanții analizează problema descompunând-o în cât mai multe aspecte. Animatorul poate participa avînd grijă să se abordeze mai multe subiecte simultan.

2. căutarea colectivă de idei – instrucțiuni: “Spuneți tot ce vă trece prin cap”, “Nu judecați, nu alegeți”, “Dați maximum de idei posibile, chiar și pe cele nebunești”. După enunțarea acestor instrucțiuni, se impune fixarea cu exactitate a duratei exercițiului.
3. recoltarea și exploatarea ideilor – animatorul poate ajuta grupul să degajeze semnificațiile din ideile expuse.
4. elaborarea concluziilor.”

André de Peretti – Tehnici de comunicare

ANEXA 3

Cei doi pușori

- poveste populară mexicană -

I. O găină, pe nume Cotcodac, și un cocoș, pe nume Cucurigu, aveau un puișor mic și galben, ca aurul, pe nume Piupiu. Trăiră toți fericiți, până când se întâmplă ca tocmai pe acolo să treacă un uliu uriaș și s-o fure pe găina Cotcodac. Rămas văduv, cocoșul își luă altă găină și aceasta făcu un alt pui, negru, căruia îi dădu un nume lung, de răsfăț, încât nimeni din ogradă nu izbutea să-l rostească: Puiulnostrucelnegrușidrăguț. Așa fusese voința mamei lui.

II. Și cum tuturor le era mai ușor să-l cheme pe Piupiu, numai el robotea pe acolo.

Piupiu, fă una, Piupiu, fă alta! Toată lumea din ogradă mai degrabă îl ruga pe el să facă vreo treabă, decât frățiorul lui, căci până să-i strige numele acela lung, trecea toată ziua.

III. O șireată de vulpe, care dădea de mult târcoale pe-acolo, iată că-l prinde pe Piupiu și vrea să fugă cu el. Dar deodată sar cu toții și aleargă pe urmele ei, stigând cât îi ținea gura că Piupiu era în primejdie. De groaza atâtor orătării, vulpea fugi înfricoșată, de scăpă și puiul din gură.

IV. A doua zi, venindu-și în fire, vulpea se întoarce și mai flămândă, ca să-și încerce încă o dată norocul. În cale îi ieși puiul cel negru cu nume lung, lung... Îl înșfăcă și până strigă biata maică sa că vulpea l-a prins pe Puiulnostrucelnegrușidrăguț, vulpea îl și înghițise.








Numele cel lung al puiului l-o fi scutit, ce-i drept, de muncă, dar i-a scurtat și firul vieții.

ANEXA 4

Chestionar referitor la stilurile de învățare

Nume:

Acest chestionar te va ajuta să găsești modul în care poți învăța cel mai bine.

-  Nu există răspunsuri corecte sau greșite.
-  Pentru completarea chestionarului ai la dispoziție atât timp cât ai nevoie.
-  În mod normal, completarea chestionarului durează între 20 și 30 minute, dar nu este NICI O PROBLEMĂ dacă durează mai mult.
-  Răspunde la întrebări prin DA sau NU.
-  Încercuiește doar un singur răspuns la fiecare întrebare.
-  Pentru a obține cele mai bune rezultate, sinceritatea este foarte importantă pentru completarea acestui chestionar.
-  Completează chestionarul pe cont propriu.

1.	Când descrii o vacanță/o petrecere unui prieten, vorbești în detaliu despre muzica, sunetele și zgomotele pe care le-ai ascultat acolo?	DA	NU
2.	Te folosești de gestica mâinii când scrii?	DA	NU
3.	În locul ziarelor, preferi radioul sau televizorul pentru a te ține la curent cu ultimele noutăți sau știri sportive?	DA	NU
4.	La utilizarea unui calculator consideri că imaginile vizuale sunt utile, de exemplu: icoanele, imaginile din bara de meniuri, sublinierile colorate etc?	DA	NU
5.	Când notezi anumite informații preferi să nu iei notițe, ci să desenezi diagrame, imagini reprezentative?	DA	NU
6.	Când joci „X și O” sau dame poți să-ți imaginezi semnele de „X” sau „O” în diferite poziții?	DA	NU
7.	Îți place să desfaci în elemente componente anumite obiecte și să repari diferite lucruri (ex. bicicleta)?	DA	NU
8.	Când încerci să-ți amintești ortografia unui cuvânt ai tendința de a scrie cuvântul respectiv de câteva ori pe o bucată de hârtie până găsești o ortografie care arată corect?	DA	NU
9.	Când înveți ceva nou, îți plac instrucțiunile citite cu voce tare, discuțiile sau/și cursurile orale?	DA	NU
10.	Îți place să asamblezi diferite lucruri?	DA	NU
11.	La utilizarea calculatorului consideri că este util ca sunetele emise să avertizeze utilizatorul asupra unei greșeli făcute sau asupra terminării unui moment de lucru?	DA	NU
12.	Când recapitulezi/studiezi sau înveți ceva nou, îți place să utilizezi diagrame și/sau imagini?	DA	NU
13.	Ai rapiditate și eficiență la copierea pe hârtie a unor informații?	DA	NU
14.	Dacă ți se spune ceva, îți amintești ce ți s-a spus, fără repetarea acelei informații?	DA	NU
15.	Îți place să efectuezi activități fizice în timpul liber (ex. sport, grădinărit, plimbări etc.)?	DA	NU
16.	Îți place să asculți muzică în timpul liber?	DA	NU
17.	Când vizitezi o galerie sau o expoziție, sau când te uiți la vitrinele magazinelor, îți place să privești singur, în liniște?	DA	NU
18.	Găsești că este mai ușor să îți amintești numele oamenilor decât fețele lor?	DA	NU
19.	Când ortografiezi un cuvânt, scrii cuvântul pe hârtie înainte?	DA	NU
20.	Îți place să te miști în voie când lucrezi?	DA	NU
21.	Înveți să ortografiezi un cuvânt prin pronunțarea acestuia?	DA	NU

22.	Când descrii o vacanță/o petrecere unui prieten, vorbești despre cum arătau oamenii, despre hainele lor și despre culorile acestora?	DA	NU
23.	Când începi o sarcină nouă, îți place să începi imediat și să rezolvi ceva atunci, pe loc?	DA	NU
24.	Înveți mai bine dacă asști la demonstrarea practică a unei abilități?	DA	NU
25.	Găsești mai ușor să îți amintești fețele oamenilor decât numele lor?	DA	NU
26.	Pronunțarea cu voce tare a unor lucruri te ajută să înveți mai bine?	DA	NU
27.	Îți place să demonstrezi și să arăți altora diverse lucruri?	DA	NU
28.	Îți plac discuțiile și îți place să ascuți opiniile celorlalți?	DA	NU
29.	La îndeplinirea unei sarcini urmați anumite diagrame?	DA	NU
30.	Îți place să joci diverse roluri?	DA	NU
31.	Preferi să mergi „pe teren” și să afli singur informații, decât să îți petreci timpul singur într-o bibliotecă?	DA	NU
32.	Când vizitezi o galerie sau o expoziție, sau când te uiți la vitrinele magazinelor, îți place să vorbești despre articolele expuse și să ascuți comentariile celorlalți?	DA	NU
33.	Urmărești ușor un drum pe hartă?	DA	NU
34.	Crezi că unul din cele mai bune moduri de apreciere a unui exponat sau a unei sculpturi este să o atingi?	DA	NU
35.	Când citești o poveste sau un articol dintr-o revistă, îți imaginezi scenele descrise în text?	DA	NU
36.	Când îndeplinești diferite sarcini, ai tendința de a fredona în surdină un cântec sau de a vorbi cu tine însuși?	DA	NU
37.	Te uiți la imaginile dintr-o revistă înainte de a decide ce să îmbraci?	DA	NU
38.	Când planifici o călătorie nouă, îți place să te sfătuești cu cineva în legătură cu locul destinației?	DA	NU
39.	Ți-a fost întotdeauna dificil să stai liniștit mult timp și preferi să stai liniștit puțin timp, și preferi să fii activ aproape tot timpul?	DA	NU

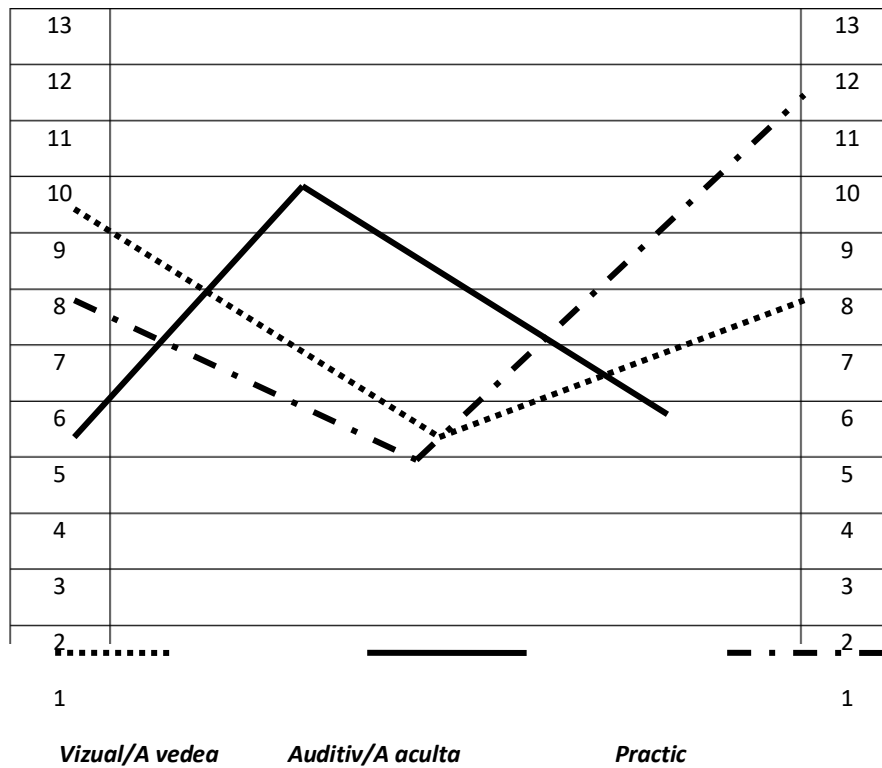
Interpretarea chestionarului

După completarea chestionarului, află care este stilul tău de învățare. Încercuiește numai numărul întrebărilor la care ai răspuns cu DA.

Vizual/A vedea	Auditiv/ Ascultare	Practic
4	1	2
6	3	5
8	9	7
12	11	10
13	14	15
17	16	19
22	18	20
24	21	23
25	26	27

29	28	30
33	32	31
35	36	34
37	38	39
Total întrebări încercuite:	Total întrebări încercuite:	Total întrebări încercuite:

- ⇒ Acum marchează pe graficul de mai jos numărul total de întrebări încercuite pentru fiecare stil de învățare.
- ⇒ Cea mai înaltă curbă din grafic arată stilul tău de învățare preferat.
- ⇒ Dacă curba are o evoluție aproximativ egală înseamnă că îți place să utilizezi toate stilurile de învățare.



ANEXA 5 Tipuri de lecții și etapele aferente

I. LECȚIA DE TRANSMITERE ȘI ÎNSUȘIRE DE CUNOȘTINȚE

Nr. crt.	Etapale lecției / Timp	Ob. Op.	Eșalonarea conținutului		Strategia didactică			Evaluare
			Activitatea profesorului	Activitatea elevilor	Metode	Mijloace	Forme de organizare	
1.	Momentul organizatoric							
2.	Reactualizarea cunoștințelor însușite anterior							
3.	Captarea și orientarea atenției							
4.	Anunțarea temei și a obiectivelor							
5.	Prezentarea optimă a conținutului și dirijarea învățării							
6.	Fixarea cunoștințelor							
7.	Obținerea performanței							
8.	Evaluarea performanței							
9.	Asigurarea retenției și transferului							

2.verificarea temei și a achizițiilor realizate în lecția/lecțiile anterioară(e)

3. pregătirea elevilor pentru receptarea noului conținut, sensibilizarea acestora cu privire la tema nouă abordată, captarea atenției;

4. anunțăm tema (titlul lecției), o notam pe tabla și elevii în caiete, anunțăm obiectivele urmărite;

5. transmiterea noului conținut informațional prin diverse modalități; antrenarea elevilor în rezolvarea unor sarcini didactice variate, introduse gradual, în funcție de nivelul de dificultate, de componentele psihice implicate în procesul de învățare; activități diferențiate și individualizate, raportate la particularitățile psihologice de vârstă și individuale

6. repetare, sistematizare și realizarea de exercitii/ aplicații ce implică transfer al cunoștințelor în contexte diferite de cele create în etapa de dirijare a învățării

7. e o formă de verificare a măsurii în care elevii au reusit să asimileze noile conținuturi: poate fi realizată prin muncă independentă, o sarcină de grup, etc.
8. se fac aprecieri verbale privind rezultatele învățării, modul în care elevii au realizat sarcinile propuse;
- 9., precizarea temei pentru acasă, însoțită de explicațiile necesare pentru continuarea învățării și pentru asigurarea operării cu noile cunoștințe în condiții / contexte noi

Obs.: Din considerente didactice, secțiunea *Eșalonarea conținutului* își subsumează două rubrici distincte, vizând activitatea profesorului și, respectiv, activitatea elevilor. Respectarea acestui format se impune numai în cazul studenților practicanți și al profesorilor debutanți/grad didactic definitiv.

II. LECȚIA DE FORMARE A DEPRINDERILOR ȘI PRICEPERILOR

Nr. crt.	Etapetele lecției / Timp	Ob. Op.	Eșalonarea conținutului		Strategia didactică			Evaluare
			Activitatea profesorului	Activitatea elevilor	Metode	Mijloace	Forme de organizare	
1.	Momentul organizatoric							
2.	Reactualizarea cunoștințelor însușite anterior							
3.	Captarea și orientarea atenției							
4.	Anunțarea temei și a obiectivelor							
5.	Formare de priceperi și deprinderi							
6.	Evaluarea produselor realizate							
7.	Asigurarea retenției și a transferului							

2. verificarea temei (dacă este cazul); actualizarea cunoștințelor și a deprinderilor ce vor fi utilizate în efectuarea lucrării;

3. pregătirea elevilor pentru receptarea noului conținut, sensibilizarea acestora cu privire la tema nouă abordată

4. descrierea elementelor deprinderii și/sau a etapelor de realizare a produsului/produselor; demonstrația/execuția model; precizarea criteriilor de evaluare a produsului/produselor realizat(e) de către elevi; exersarea deprinderii (unde este cazul, cu ajutorul profesorului); realizarea independentă a produsului/produselor

5. analiza modului de execuție și aprecierea produsului/produselor prin raportare la criteriile comunicate anterior

6. tema pentru acasă (în cazul în care produsul nu a fost finalizat în clasă), însoțită de precizări privind continuarea activității

Obs.: Structura orientativă prezentată este specifică lecțiilor de formare de deprinderi și priceperi practice, utilitar-aplicative, desfășurate, mai ales, în contextul disciplinei *Arte vizuale și abilități practice*.

III. LECȚIA DE FIXARE ȘI SISTEMATIZARE

Nr. crt.	Etapetele lecției / Timp	Ob. Op.	Eșalonarea conținutului		Strategia didactică			Evaluare
			Activitatea profesorului	Activitatea elevilor	Metode	Mijloace	Forme de organizare	
1.	Momentul organizatoric							
2.	Captarea și orientarea atenției							
3.	Anunțarea temei și a obiectivelor							
4.	Reactualizarea cunoștințelor însușite anterior							
5.	Fixarea cunoștințelor							
6.	Asigurarea retenției și a transferului							

2. prezentarea planului de recapitulare, stabilit și comunicat elevilor în lecția anterioară

4 și 5. dirijarea procesului de recapitulare / consolidare: sistematizarea, reorganizarea, aprofundarea cunoștințelor și/sau deprinderilor, stabilirea unor noi corelații între acestea; transfer în contexte instrucționale noi, bazat pe rezolvarea unor sarcini didactice variate, cu grade diferite de dificultate; lucrări de sinteză, individuale sau de grup; activități diferențiate și individualizate

6. precizarea temei pentru acasă, însoțită de explicațiile necesare pentru continuarea învățării și pentru asigurarea operării cu setul de achiziții realizat (cunoștințe, strategii cognitive etc.) în condiții / contexte noi

IV. LECȚIA DE VERIFICARE A REZULTATELOR ȘCOLARE

Nr. crt.	Etapetele lecției / Timp	Ob. Op.	Eșalonarea conținutului		Strategia didactică			Evaluare
			Activitatea profesorului	Activitatea elevilor	Metode	Mijloace	Forme de organizare	
1.	Momentul organizatoric							
2.	Anunțarea obiectivelor de evaluare / a competențelor de evaluat							
3.	Evaluarea performanțelor							
4.	Asigurarea conexiunii inverse							

1. se prezintă tematica propusă pentru evaluare și modul în care se va derula acest demers; în cazul verificării unui conținut amplu, tematica va fi stabilită și anunțată în prealabil
2. această etapă este condiționată de specificul metodei (în general, probe scrise, orale sau practice) și al instrumentelor de evaluare elaborate; se comunică elevilor baremul/ și/sau criteriile de evaluare
3. verificare frontală/individuală a rezultatelor; evidențierea greșelilor tipice, însoțită de explicații suplimentare pentru corectarea acestora, pentru clarificarea problemelor și/sau pentru completarea lacunelor

Obs.: În cazul lecțiilor de verificare și apreciere a rezultatelor școlare bazate pe probe scrise, în special, este necesar ca rezultatul operațiilor specifice de măsurare, apreciere și decizie să fie comunicat elevilor și analizat împreună cu aceștia în cadrul următoarei lecții.

V. LECȚIA MIXTĂ

Nr. crt.	Etapile lecției / Timp	Ob. Op.	Eșalonarea conținutului		Strategia didactică			Evaluare
			Activitatea profesorului	Activitatea elevilor	Metode	Mijloace	Forme de organizare	
1.	Momentul organizatoric							
2.	Reactualizarea cunoștințelor însușite anterior							
3.	Captarea și orientarea atenției							
4.	Anunțarea temei și a obiectivelor							
5.	Prezentarea optimă a conținutului și dirijarea învățării							
6.	Formare de proiceperi și deprinderi							
6.	Fixarea cunoștințelor							
7.	Evaluarea performanței							
8.	Asigurarea retenției și transferului							

2. verificarea temei și a achizițiilor realizate în lecția/lecțiile anterioară(e)

3. pregătirea elevilor pentru receptarea conținutului, sensibilizarea acestora cu privire la tema abordată

4. prezentarea conținutului prin diverse modalități (acțională, iconică, simbolică), în funcție de natura acestuia; antrenarea elevilor în rezolvarea unor sarcini didactice variate, introduse gradual, în funcție de nivelul de dificultate, de componentele psihice implicate în procesul de învățare; activități diferențiate și individualizate, raportate la particularitățile psihologice de vârstă și individuale

5. realizarea de exerciții, aplicații practice

6. repetare, sistematizare a cunoștințelor și deprinderilor, aplicații ce implică transfer al cunoștințelor și deprinderilor în contexte diferite de cele create în etapa de dirijare a învățării 7. precizarea temei pentru acasă, însoțită de explicațiile necesare pentru continuarea învățării și pentru asigurarea operării cu noile cunoștințe și deprinderi în condiții / contexte noi

BIBLIOGRAFIE

1. Achim, F., Boja, A., Ignat, O., Maier, M., Pirău M.T. (2009), *Prelegeri de didactică generală. În sprijinul candidaților la examenele de definitivat și gradul II în învățământ*, Ed. Universității de Nord, Baia-Mare;
2. Albulescu, I., (2014) *Pedagogii alternative*, Editura ALL, București;
3. Bârzea C. (1995), *Arta și știința educației*, EDP, București;
4. Breben S., Ruiu G., Gongea E. (2005), *Activități bazate pe inteligențe multiple*, Ed. Reprograph, Craiova;
5. Bocoș, M. (2002), *Instruire interactivă. Repere pentru reflecție și acțiune*, Ed. Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca;
6. Bocoș, M., Jucan, D. (2017). *Teoria și metodologia instruirii. Teoria și metodologia evaluării. Repere și instrumente didactice pentru formarea profesorilor*, ediția a III-a, revizuită, Ed. Paralela 45, Pitești;
7. Boja, A. (2022), *Compendiu de pedagogie*, Ed. Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca;
8. Bontaș I. (2008), *Tratat de pedagogie*, Ed. All, București;
9. Cerghit, I. (2006), *Metode de învățământ*, Ed. Polirom, Iași;
10. Cerghit, I., Neacșu, I. Negreț-Dobridor, I., Pânișoară, I.-O.(2001), *Prelegeri pedagogice*, Ed. Polirom, Iași;
11. Chiș, V. (2005), *Pedagogia contemporană-Pedagogia pentru competențe*, Ed. Casa Cărții de Știință, Cluj Napoca;
12. Cucuș, C. (1996, 2002), *Pedagogie*, Ed. Polirom, Iași;
13. Cucuș, C. (1998) (coord.), *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*, Ed. Polirom, Iași;
14. De Landsheere, V., De Landsheere, G. (1979), *Definirea obiectivelor educației*. EDP, București;
15. Dulamă, Maria, Eliza, (2008), *Metodologii didactice activizante*, Ed. Clusium, Cluj-Napoca;
16. Ezechil, Liliana, (2003), *Prelegeri de didactică generală*, Ed. Paralela 45, Pitești;
17. Felea, Gh., (2003), (coord), *Alternativele educaționale din România*, Editura Triade, Cluj Napoca;

18. Gongea, E. Ruiu, G. Fulga, M. (2007), *Metode interactive de grup – ghid metodic. 60 metode și 200 de aplicații practice pentru învățământul preșcolar*, Ed. Arves;
19. Ilica. A, Herlo D., Binchiciu V., Uzum C, Curetean A. (2005), *O pedagogie pentru în ățăământul primar conspecte psihopedagogice pentru examenul de definitivare și gradul didactic ii învățători / institutori*, Ed. Universității Aurel Vlaicu, Arad;
20. Ionescu, M., Chiș, V. (2001), *Pedagogie. Suporturi pentru formarea profesorilor*, Ed. Pressa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca;
21. Ionescu M, (2000), *Demersuri creative în predare și învățare*, Ed. Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca;
22. Ionescu, M., (2009), *Instrucție și educație*, Editura Garamond, Cluj-Napoca;
23. Ionescu M., Bocoș, M., (2009), *Tratat de didactica modernă*, Editura Paralela 45, Pitești;
24. Iucu, R.B.,(2001), *Instruirea școlară. Perspective teoretice și aplicative*, Editura Polirom, Iași;
25. Jinga I, Diaconu M. (2004), *Pedagogie*, Ed. ASE, București;
26. Joița, E. (2007), *Instrumente de învățare cognitiv-constructivistă*, E.D.P., RA, București
27. Mogonea, F.R. (2010), *Pedagogie pentru viitorii profesori. Sinteze teoretice, sarcini, modele, instrumente aplicative*, Ed. Universitaria, Craiova;
28. Peculea, L. (2020), *Teoria și metodologia instruirii. Teoria și metodologia evaluării. Repere teoretice, metodologice și aplicative pentru formarea viitorilor profesori*, Editura Risoprint, Cluj-Napoca;
29. Neacșu, I. (2000), *Instruire și învățare, Teorii-modele-strategii*, ediția a II-a, EDP, București;
30. Nicola, I, *Tratat de pedagogie școlară*, Ed. Aramis, București, 2001;
31. Oprea, C.L. (2007), *Strategii didactice interactive*, EDP, București;
32. Planchard E. (1976), *Introducere în pedagogie*, EDP, București;
33. Tiron, E., Stanciu T., (2019), *Teoria și metodologi intruirii, Teoria și metodologia evaluării*, EDP, București;
34. Trif, L., Voiculescu, E. (2013), *Teoria și metodologia instruirii*, EDP, București;