

## **DIDACTICA SPECIALITĂȚII**

### **Unitatea de învățare I** **LOCUL ȘI ROLUL DIDACTICII SPECIALITĂȚII ÎN PREGĂTIREA ÎNȚIALĂ A** **VIITORILOR PROFESORI**

La sfârșitul unității de învățare, vor fi capabili să:

- ▀ definească didactica specialității din perspectiva criteriilor de definire a unui domeniu de cercetare;
- ▀ enumere tipuri de activități specifice adaptării și optimizării procesului de învățământ la disciplina de specialitate;
- ▀ analizeze care este structura de bază a didacticii de specialitate
- ▀ precizeze care este obiectivul fundamental al didacticii de specialitate

**Cuvinte cheie:** *didactică, didactica generală, didactica specialității*

#### **1. Precizări terminologice și interrelații cu alte științe**

Bazele gândirii didactice au fost puse de filosofii Greciei Antice, Platon și Aristotel, dar abia secolul al XVII-lea dobândește denumirea de „Secolul didacticii” în urma apariției, în 1657, a lucrării „Didactica Magna” a cunoscutului pedagog ceh J.A. Comenius. Două secole mai târziu, Fr.A.W. Diesterweg (1790-1866) face *distincția între pedagogia generală, didactică și metodică*.

*Didactica generală* cuprinde norme și principii cu caracter general, valabile pentru toate disciplinele de învățământ, pentru procesul de învățământ în ansamblul său. Fiecare obiect de învățământ are didactica/metodica sa. Din această perspectivă, putem vorbi de Didactica limbii române, Didactica matematicii, Didactica psihologiei, Didactica muzicii s.a.m.d.

*Didactica specialității* este „...procesul de învățământ din perspectiva pedagogică a predării și învățării obiectelor de studiu, caz în care poartă denumirea de didactică specială sau metodică (ce studiază conținutul, principiile, metodele și formele de organizare proprii obiectului respectiv în detaliile concrete aplicative)...” (Ionescu, M., Radu, I., *Didactica modernă*, Ed. Dacia, Cluj-Napoca, 2001, pag. 24).

Didactica oricărei specialități își dobândește propriul statut, prin întrunirea următoarelor elemente constitutive:

- obiect de studiu: procesul de învățământ la disciplina de specialitate (limba română, istorie, geografie, educație fizică etc);
- aparat teoretic: noțiuni, concepte fundamentale, principii, demersuri, caracteristici;
- ansamblu de metode și procedee, mijloace și tehnici de lucru specifice obiectului de studiu.

Didactica specialității, fiind o disciplină de sinteză, are drept obiect de studiu procesul de învățământ la disciplina de specialitate. Ea operează analize interdisciplinare și intradisciplinare, aducând precizările de rigoare în adaptarea cerințelor finalităților, conținutului, metodelor și procedeelelor, formelor de organizare, strategiilor de proiectare și de evaluare la specialitatea obiectului de învățământ. Ca urmare, *Didactica specialității* se constituie într-o subramură a didacticii generale, având preponderent o funcție practică, de ghidare a activității instructiv-educative concrete pe baza unor orientări generale oferite de Didactica generală (Teoria și metodologia instruirii) și de Teoria și metodologia curriculum-lui, a instruirii și a evaluării.

Didactica specialității are o dublă preocupare:

- *teoretică*: știință explicativă a proceselor de predare-învățare-evaluare și a legităților acestora, a conținuturilor propuse prin programele și manualele aferente disciplinelor școlare;
- *practică*: știință aplicativă, urmărind permanent îmbunătățirea activității didactice nu numai pe baza rezultatelor propriilor cercetări, ci luând în considerare și descoperirile / rezultatele altor științe.

## 2. Aria de cuprindere și structura de bază a Didacticii specialității

Didactica specialității orientează, precizează și concretizează, la fiecare disciplină de studiu, un ansamblu de *tipuri de activități* și de acțiuni, între care:

- se raportează la principiile didacticii generale în soluționarea unor probleme specifice;
- își făurește legități proprii, pe baza valorificării experienței didactice acumulate de predarea fiecărei discipline incluse în noul curriculum național;
- abordează procesul de învățământ în funcție de obiectivele/competențele, conținuturile și activitățile de învățare/sugestiile metodologice precizate prin Programa școlară la disciplina de specialitate;
- realizează adaptarea noțiunilor de principii, finalități, conținut, metode, forme de organizare, strategii de proiectare și de evaluare pentru fiecare disciplină școlară;
- face recomandări metodice de realizare a procesului de învățământ, având în vedere specificul psihopedagogic al formării noțiunilor de specialitate, precum și legătura permanentă cu realitatea științifică proprie domeniului de activitate;
- are în vedere acțiuni permanente de perfecționare a propriilor activități de predare-învățare-evaluare, activități ce au în vedere dobândirea acelor cunoștințe, atitudini și competențe solicitate atât de programele școlare, pe de o parte, cât și de științele pe care le reprezintă și de practica economico-socială, pe de altă parte.

Din cele prezentate până acum, rezultă că *aria de cuprindere și structura de bază a Didacticii specialității* se circumscriu pe următoarele coordonate generale și vizează:

a) determinarea și aplicarea particularizată, la fiecare obiect de învățământ, a tuturor *componentelor principale* ale procesului de învățământ, în general și anume:

- ✓ *principiile generale* ale procesului de învățământ;
- ✓ *finalitățile* predării obiectului de învățământ respectiv;
- ✓ *conținutul* procesului de predare-învățare, inclusiv documentele de *proiectare* a activității didactice (planificarea calendaristică, proiectul unității de învățare, proiectul de lecție);
- ✓ *metodele* de predare-învățare și *mijloacele* de învățământ;
- ✓ *metodele de evaluare* a rezultatelor școlare;
- ✓ *formele de organizare* a procesului de învățământ (lecția, excursia, cercul de elevi s.a.) și *formele de organizare* a activității elevilor (frontală, individuală, pe grupe);
- ✓ *relații interumane*: profesor-elev, elev-elev.

b) elaborarea concretă și operaționalizarea *conținutului* obiectelor de învățământ prin transpunerea lui în documente și suporturi operaționale (programe, manuale, materiale auxiliare) prin:

- ✓ particularizarea *ansamblului componentelor curriculum-lui școlar*, urmărind conținuturile, activitățile de învățare, sugestiile metodologice din programa școlară de specialitate;
- ✓ *structurarea și stabilirea conținutului* în concordanță cu evoluțiile metodologice și transformările structurale din Noul Curriculum Național, științele contemporane, având în vedere și asigurarea corelațiilor dintre cultura generală și cultura de specialitate.
- ✓ *elaborarea strategiilor* specifice procesului de instruire în vederea parcurgerii conținutului și atingerii finalităților (obiective/competențe) din curriculum formal al fiecărei discipline;

c) adoptarea unei *docimologii didactice* specifice fiecărui obiect de învățământ prin sisteme specifice de control și de evaluare a cunoștințelor și a deprinderilor însușite de elevi, ca bază a ameliorării și a creșterii eficienței activității didactice viitoare;

d) sintetizarea tuturor componentelor specifice unei didactici de specialitate în *demersuri creative* și inovative menite să conducă la continua dezvoltare și perfecționare a procesului de învățământ.

*Didactica specialității* este o disciplină științifică al cărei obiectiv este *optimizarea* procesului de predare-învățare-evaluare, orientată spre: natura (specificul, esența) cunoștințelor școlare și modul de organizare a predării conținutului, spre modalitățile de transmitere a acestora, prin intermediul diferitelor discipline de studiu, de specialitate.

### Unitatea de învățare II OPTIMIZAREA PROCESULUI DE PREDARE-ÎNVĂȚARE LA DISCIPLINELE DE SPECIALITATE PRIN APLICAREA METODOLOGIEI NOULUI CURRICULUM.

La sfârșitul unității de învățare, vor fi capabili să:

- ✚ utilizeze metodologia aplicării noului curriculum la disciplina de specialitate (plan de

- ✚ învățământ, arii curriculare, trunchi comun, curriculum la decizia școlii, programa școlară, planificare anuală, proiectul unității de învățare);
- ✚ enumere tipuri de curriculum la decizia școlii
- ✚ prezinte structura programelor școlare, în funcție de anii de școlaritate
- ✚ argumenteze semnificația proiectării didactice
- ✚ enumere principalele întrebări ale căror răspuns vă dirijează către algoritmul proiectării didactice
- ✚ enumere etapele și subetapele proiectării didactice
- ✚ precizeze principalele documente de proiectare didactică
- ✚ să întocmească o planificare anuală la disciplina de specialitate
- ✚ să redacteze proiectul unei unități de învățare din planificarea anuală

## 1. Documente ale curriculumului formal (oficial)

*Planul de învățământ*, denumit și plan-cadru, este un document oficial, aprobat prin Ordin al Ministrului, care stabilește obiectele de studiu și numărul minim și maxim săptămânal de ore pentru o anumită clasă (plaja orară), structura anului școlar. *Planurile – cadru de învățământ* reprezintă *documentele reglatoare esențiale* care dozează resursele de timp ale procesului de învățământ pe două structuri: ore obligatorii (trunchi comun) și ore opționale și/sau facultative (curriculum la decizia școlii). *Trunchiul comun* (curriculum comun) corespunde numărului minim de ore pe săptămână prevăzute pentru fiecare disciplină obligatorie în parte. Acesta cuprinde 80% din numărul total de ore al Planului-cadru, micșorându-se la nivelul liceului spre 70%. Astfel, școala are posibilitatea, pe intervalul rămas (curriculum la decizia școlii), de a oferi trasee curriculare personalizate, adecvate ciclurilor curriculare specifice filierei, profilului. Orele aferente trunchiului comun sunt repartizate fiecărei discipline din cele șapte arii curriculare, în funcție de anul de studiu. *Ariile curriculare* constituie grupări asupra obiectelor de studiu, cuprinse în planurile – cadru de învățământ. Sistemul disciplinelor de studiu este structurat pe șapte arii curriculare, stabilite pe baza unor criterii de natură epistemologică și psihopedagogică, și-anume:

- ❖ *Aria curriculară I: Limbă și comunicare*, constituită din disciplinele: Limba și literatura română, Limbi moderne;
- ❖ *Aria curriculară II: Matematică și Științe ale naturii* constituită din: Matematică, Științe ale naturii;
- ❖ *Aria curriculară III: Om și societate* cu disciplinele: Sociologie, Psihologie, Istorie, Geografie, Economie, Educație antreprenorială, Filosofie;
- ❖ *Aria curriculară IV: Arte* cu disciplinele: Educație plastică, Educație muzicală;
- ❖ *Aria curriculară V: Educație fizică și sport*, cu disciplina Educație fizică;
- ❖ *Aria curriculară VI: Tehnologii*, cu disciplinele: Abilități practice și Educație tehnologică;
- ❖ *Aria curriculară VII: Consiliere și orientare*. Aria curriculară *Consiliere și orientare* este un domeniu nou în Planul de învățământ.

Pentru profesori, *documentele curriculare pe baza cărora își desfășoară activitatea și pe care el însuși le elaborează sunt: planificarea calendaristică anuală, proiectele pe unități de învățare, proiectele și/sau schițele de proiecte de lecție.*

Pentru elevi, *în completarea manualelor se cer elaborate și diversificate culegeri de texte literare, filosofice, culegeri de exerciții și probleme, soft didactic, atlase, crestomații, fișe de activitate independentă, diferite modele etc.*

În toate acestea se pot identifica principalele elemente prin care definim astăzi conținutul procesului de învățământ: *cunoștințele, capacitățile și atitudinile*. Toate acestea sunt integrate în sistemul curriculumului național și sunt urmărite a fi dobândite la obiectul de specialitate într-o lecție, într-o unitate de învățare, într-un an școlar, într-un ciclu curricular, pe parcursul școlarității.

*Curriculum național* reprezintă ansamblul proceselor educative și al experiențelor de învățare oferite de școală într-un sistem de învățământ național. Prin Curriculum Național se desemnează, în mod convențional, *totalitatea programelor școlare*.

Noul Curriculum Național are un grad ridicat de flexibilitate, oferind posibilitatea unor trasee curriculare diferențiate și personalizate. Această flexibilitate se concretizează, în principal, în raportul dintre „Curriculum nucleu” sau obligatoriu (65-70%), denumit la nivelul planului de învățământ și „trunchi comun” și cel „la decizia școlii” (35-30%) - prescurtat CDS. *Planul-cadru* stabilește numărul de ore (minim și maxim) acordat celor două structuri pe ani școlari, arii curriculare și discipline.

Exemplu extras din Planul-cadru de învățământ pentru liceul teoretic, specializarea matematică – informatică, la aria curriculară *Om și societate, clasa a IX-a:*

Discipline	Trunchi comun	CDS
Istorie	1	+2
Geografie	1	
Științe socio-umane	1	
Religie/Istoria religiilor		
Total	5	

Din secvența planului cadru de mai sus, se poate remarca: numărul de ore acordat trunchiului comun este stabilit pe discipline; numărul de ore acordat CDS este la nivelul ariei curriculare.

În demersul de construire a propriului proiect curricular, decizia de repartizare a acestor ore îi revine școlii. Prin CDS, școala are trei posibilități de repartizare a acestor ore, din care profesorii trebuie să aleagă una sau mai multe variante, în funcție de cerințele elevilor, dar și în funcție de propriile preferințe față de anumite conținuturi de specialitate.

*Curriculum nucleu aprofundat* – școala aprofundează materia inclusă în trunchiul comun, completând segmentul de 30 % prin diversificarea activităților de învățare la numărul maxim de ore prevăzut în plaja orară. Acest tip de curriculum nu presupune alte conținuturi și finalități.

*Curriculum extins* – presupune extinderea Curriculum-nucleu prin finalități și conținuturi noi, până la numărul maxim prevăzut în plaja orară a unei discipline. Propunerilor din programa școlară marcate cu asterisc devin obligatorii.

*Curriculum ca disciplină nouă – opționalul*. Acesta nu este prevăzut în trunchiul comun și, ca atare, presupune elaborarea de conținuturi și finalități noi, diferite. Se optează pentru activități care urmăresc extinderea curriculum-ului nucleu prin noi conținuturi organizate tematic, interdisciplinar, cu relevanță pentru specializare sau pentru zona geografică respectivă.

CDS se realizează prin următoarele tipuri de opționale: *opționalul de aprofundare, opționalul de extindere, opționalul preluat din trunchiul comun al altor discipline, opționalul ca disciplină nouă, opționalul integrat*.

Orientarea către propunerea de noi conținuturi și finalități dezvoltă profesorului de azi *competențe de abilitate și de abilitare curriculară* (abilitare cu sens de autorizare).

O parte integrantă a strategiei de abilitare curriculară o constituie elaborarea și difuzarea de ghiduri metodologice, strategii de formare și de autoformare, teme pentru ariile curriculare și sugestii metodologice de realizare, repere privind activitatea educativă etc.

*Structura programelor pentru învățământul primar, gimnazial și clasa a IX-a cuprinde:*

- ❖ Nota de prezentare
- ❖ Obiectivele – cadru
- ❖ Obiectivele de referință cu exemplele de activități de învățare
- ❖ Conținuturile

*Structura programelor școlare pentru liceu (clasele X-XII/XIII):*

- ❖ Notă de prezentare
- ❖ Competențe generale
- ❖ Competențe specifice și unități de conținut
- ❖ Valori și atitudini
- ❖ Sugestii metodologice

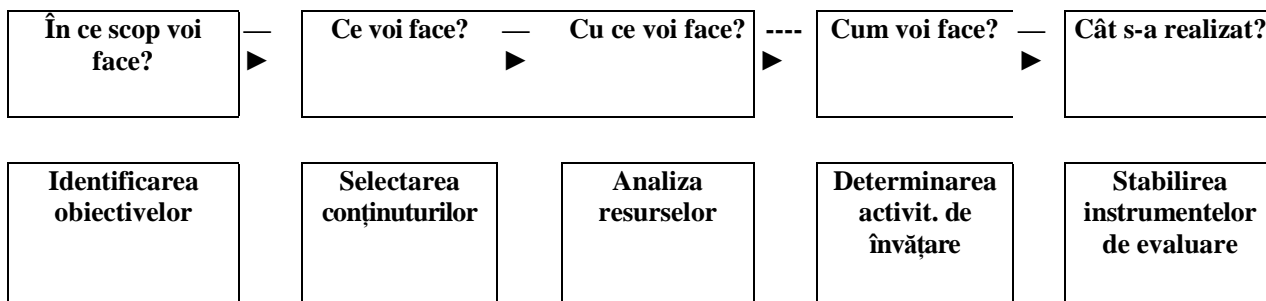
## 2. Metodologia aplicării noului curriculum în proiectarea didactică

*a) Importanța proiectării didactice.* Succesul activității didactice depinde, în mare măsură, de: gradul de precizie cu care sunt stabilite intențiile urmărite, de pregătirea resurselor (informaționale, materiale, procedurale), de desfășurarea procesului și de interacțiunea componentelor. La toate acestea, se adaugă măsurile de prevenire a acțiunii factorilor perturbatori, ca și de eliminare a acțiunilor inutile. Proiectarea didactică este menită să amelioreze raportul dintre previzibil și imprevizibil în conceperea și desfășurarea lecției, să îmbine optim resursele utilizabile, să prevadă forme de învățare specifice demersului didactic centrat pe elev. Din această perspectivă, proiectarea activității didactice se constituie ca un „ansamblu de procese și operații de anticipare a acestora, conferindu-i un caracter sistematic, rațional și, deci, o eficiență sporită” (I.Cerghit, I.T.Radu, *Didactica*, EDP, București, 1990, pag. 136). Definirea acțiunii de pregătire a lecției se face și astăzi prin mai multe denumiri: *proiect de tehnologie didactică, proiect de activitate didactică, plan de activitate, plan de lecție, proiect de lecție*. Optăm pentru denumirea de *proiect de lecție*, întrucât prin proiectul de lecție desemnăm de fapt o nouă concepție de pregătire, realizare, evaluare a activității didactice, un demers didactic centrat pe *activitatea comună* a participanților (profesor-elevi).

În proiectul unei unități de învățare, după cum sugerează și numele, demersul didactic este centrat pe elev.

Metodologia aplicării noului curriculum privind atât proiectarea unei unități de învățare, cât și proiectarea unei lecții, sugerează parcurgerea următoarelor întrebări (algoritmul proiectării didactice):

Conform Ordinului ministrului nr. 3638/11 aprilie 2001, aprofundarea se aplică numai în cazuri de recuperare



Răspunsurile la cele cinci întrebări corespund analizei elementelor procesului didactic într-o succesiune logică, în vederea atingerii obiectivelor de referință / obiectivelor operaționale. Elementele procesului sunt aceleași, oricare ar fi unitatea de învățare vizată sau tipul lecției proiectate.

Proiectarea didactică fie că este realizată individual sau în cooperare, parcurge mai multe etape și se dovedește a fi o metodă de acțiune, de învățare prin cercetare practică: „o metodă de pregătire a profesorului pentru lecție, o metodă activă, în care profesorul își dovedește Competențe de documentare, de elaborare conceptuală, de cercetare reflexivă și aplicativă, de afirmare creativă, (competențe) manageriale, logice, într-un domeniu anume – didactic” (Joița, Elena, *Eficiența instruirii*, EDP, București, 1998, pag.147).

Majoritatea specialiștilor sunt de acord cu câteva aspecte ce nu se pot proiecta: reacțiile afective și atitudinile, relațiile profesor-elev, elev-elev; rezonanța cognitivă pe care o au cunoștințele la fiecare elev, spontaneitatea, microdeciziile luate în situații de feed-back ș.a.

În general, proiectarea didactică a cunoscut numeroase critici: superorganizarea procesului de învățământ, accent pe dezvoltarea cognitivă în defavoarea afectivității, ignorarea comportamentelor deviate etc.

Totuși, proiectarea didactică a lecției rămâne o activitate de concepere științifică a desfășurării procesului de învățământ, prin raportarea permanentă la obiectivele urmărite, ceea ce înseamnă reușita și succesul elevilor.

### **b) Etapele proiectării didactice**

În prezentarea condițiilor corespunzătoare etapelor proiectării didactice, propunem formularea verbelor la persoana I (singular), atât pentru a surprinde rostul fiecărei etape, cât și pentru a fi mai aproape de acțiunea efectivă:

#### *Identificarea și precizarea obiectivelor*

1. Identific obiectivele cadru și de referință ale programei școlare la disciplina economică la care întocmesc proiectarea (anuală, semestrială, pe unități de învățare sau pe sisteme de lecții, pentru o lecție);
2. Formulez obiectivele operaționale (la nivelul lecției), corespunzătoare acelor obiective de referință ce sunt asociate elementelor de conținut proiectate;
3. Precizez performanța minimă așteptată;
4. Stabilesc obiectivele, astfel încât să fie realizabile în timpul avut la dispoziție.

#### *Selectarea conținuturilor*

1. Delimitez conținutul activității și-l împart pe unități didactice informaționale corespunzătoare opțiunii pentru: logica didactică, logica științei sau ordinea prezentată de programă (aceste criterii pot să se suprapună);
2. Identific noțiunile esențiale, tip „ancoră”, pentru fiecare unitate de instruire;
3. Stabilesc gradul de accesibilitate (prelucrez conținuturile mai dificile) și gradul de aprofundare (informațiile suplimentare necesare);
4. Întocmesc planul de idei al lecției /cuprinsul elementelor de conținut prevăzute pentru un an școlar, un semestru, o unitatea de învățare.

#### *Analiza resurselor*

1. Analizez, inventariez condițiile didactico-materiale;
2. Stabilesc bugetul de timp (ore/min. de instruire-învățare-evaluare);
3. Iau cunoștință de nivelul de pregătire al celor care învață, de potențialul și particularitățile psihologice individuale ale elevilor.

*Elaborarea strategiei*

1. Precizez tipurile de învățare solicitate prin obiective (clasele comportamentale);
2. Anticipez tipul/tipurile de interacțiune didactică (expozitiv, dialogat, bazat pe activitatea personală a elevilor);
3. Stabilesc sarcini de lucru (seturi de exerciții, teme de lucru, activități practice) pentru fiecare obiectiv și aleg metode didactice potrivite pentru realizarea lor;
4. Aleg mijloacele de învățământ ce în contextul dat își pot amplifica potențialul didactic, oferind elevului „ocazii de învățare” centrate pe realizarea obiectivelor;
5. Programez într-o succesiune optimă fazele lecției;
6. Imaginez în detaliu „scenariul” activității didactice.

*Stabilirea instrumentelor de evaluare:* - Elaborez un test de evaluare centrat pe obiectivele propuse sau un sistem de evaluare a procesului didactic în ansamblu, din perspectiva măsurării calității și a eficienței activității pe care o voi desfășura.

**c) Niveluri ale proiectării didactice sau obiectivarea demersului proiectiv**

Literatura de specialitate distinge două niveluri ale proiectării pedagogice: *Proiectarea globală* – ce operează cu obiective, conținuturi și criterii de evaluare de generalitate înaltă, întrucât vizează un ciclu școlar, un an de studiu, o instituție școlară (ca specializare oferită). Acest tip de proiectare se concretizează în planul de învățământ (planul cadru) și în programele școlare pe discipline, specializări și ani de studiu.

*Proiectare eșalonată* – se referă la proiectarea activității didactice la nivelul unui an de studiu, activitate realizată de fiecare cadru didactic la cel puțin o disciplină de învățământ.

La acest nivel, proiectarea eșalonată se obiectivează în *Planificarea calendaristică* (anuală) și *Proiectarea unităților de învățare*. *Proiectul de lecție* poate fi conceput ca document separat, ce detaliază un rând și coloanele corespunzătoare din proiectul unității de învățare: elemente de conținut și obiective de referință vizate la care se raportează anumite activități de învățare, resursele (materiale, forme de organizare a clase, timp), precum și instrumentele de evaluare necesare la nivelul lecției.

*Planificarea calendaristică*

În contextul noului curriculum, planificarea calendaristică este un document administrativ care asociază în mod personalizat obiectivele de referință și conținuturile programei cu alocarea de timp considerată optimă de cadru didactic pe parcursul unui an școlar.

În elaborarea planificărilor, se recomandă parcurgerea următoarelor etape:

1. Realizarea asocierilor dintre obiectivele de referință și conținuturi,
2. Împărțirea în unități de învățare;
3. Stabilirea succesiunii de parcurgere a unităților de învățare
4. Alocarea timpului considerat necesar pentru fiecare unitate de învățare, în concordanță cu obiectivele de referință și conținuturile vizate.

La orice disciplină, planificările pot fi întocmite pornind de la următoarea rubricăție (**MODEL Anexa 1**):

Școala .....

Profesor: .....

Disciplina .....

Clasa/Nr.ore pe săpt./Anul

**Planificare calendaristică**

Unitatea de Învățare (titlul)	Obiective de referință/Competențe specifice	Conținuturi	Număr de ore alocate	Săptămâna	Observații
-------------------------------	---	-------------	----------------------	-----------	------------

**Notă:**

- *Unitățile de învățare* se indică prin titluri (teme) stabilite de către profesor (pe baza Programei școlare, a manualului sau a altor surse, din perspectiva legării temei cu scopurile învățării);
- *Obiectivele de referință* sunt marcate prin numerele corespunzătoare din programa școlară;
- *Conținuturile* selectate sunt cele extrase din lista de conținuturi a programei; pot fi adăugate, corespunzător, teme/titluri sau subtitluri din manual, prin care acestea se detaliază;
- *Numărul de ore alocate* se stabilește de către profesor, în funcție de experiența acestuia și de nivelul

de achiziții ale elevilor clasei.

**Remarcă:**

În interiorul planificării anuale se poate face o demarcație între semestre. Practic, separarea între primul și al doilea semestru este vizibilă prin numărul de săptămâni.

Întregul cuprins al planificării are valoare orientativă, eventualele modificări determinate de aplicarea la clasă putând fi consemnate în rubrica *Observații*.

**Proiectarea unei unități de învățare**

Conceptul de unitate de învățare are rolul să materializeze conceptul de *demers didactic personalizat*, flexibilizând proiectarea didactică și definind în acest sens pentru practica didactică premisele necesare pregătirii lecțiilor.

Considerăm că proiectarea unei unități de învățare desemnează de fapt, *proiectarea unui sistem de lecții* ce au finalități comune (abilități, capacități, atitudini) și pot fi reunite sub raport conceptual, experimental și practic. Precizăm însă că fiecare lecție rămâne o entitate cu conținut, obiective și forme de evaluare proprii, aspect evidențiat pentru fiecare rând/element de conținut inclus în unitatea de învățare.

Proiectul unei unități de învățare poate fi întocmit pornind de la următoarea rubricație:

Școala .....

Clasa/Nr.ore pe săpt./Anul .....

Disciplina .....

Săptămâna / Anul .....

**Proiectul unității de învățare**

Unitatea de învățare ..... Nr. ore alocate .....

Conținuturi (detalieri)	Obiective de referință	Activități de învățare	Resurse	Evaluare

**Notă:**

În rubrica referitoare la *Conținuturi* apar inclusiv detalieri de conținut necesare în explicitarea anumitor parcursuri, respectiv în cuplarea lor la baza proprie de cunoaștere a elevilor;

În rubrica *Obiective de referință* se trec numerele obiectivelor de referință din programa școlară;

*Activitățile de învățare* pot fi cele din programa școlară, completate, modificate sau chiar înlocuite cu altele, pe care profesorul le consideră adecvate pentru atingerea obiectivelor propuse; se construiesc pe baza corelării dintre obiectivele de referință și conținuturi

Rubrica *Resurse* cuprinde specificări de timp, de loc, forme de organizare a clasei – tipuri de interacțiuni, mijloace de învățământ etc.;

În rubrica *Evaluare* se menționează instrumentele aplicate în clasă.

**Remarcă:**

- Finalul fiecărei unități de învățare presupune evaluare sumativă;
- Proiectele unităților de învățare se completează ritmic, pe parcursul anului școlar, astfel încât să reflecte cât mai fidel realitatea.

În completarea rubricilor din unitatea de învățare, se urmărește Planificarea pentru primele două coloane (conținuturi, obiective de referință) și apoi se stabilesc activitățile de învățare - evaluare și resursele corelate lor.

**Unitatea de învățare III**  
**PROCESUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT: STRUCTURĂ, FUNCȚIONALITATE ȘI TRANSPUNERE**  
**DIDACTICĂ LA DISCIPLINELE ȘCOLARE DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GENERAL**  
**OBLIGATORIU**

La sfârșitul unității de învățare, vor fi capabili să:

- ✚ aplice elementele structurale ale procesului de învățământ, în funcție de natura acestora și de conținutul de specialitate
- ✚ precizeze tipurile de finalități, în funcție de clasă, și de documentul curricular în care se regăsesc
- ✚ formuleze scopuri lecției, în funcție de conținut și în funcție de tipul acesteia



- ✚ formuleze obiective operaționale pentru clasele domeniului cognitiv
- ✚ combine în mod optim metode, mijloace de învățământ, forme de organizare pentru realizarea strategiei didactice
- ✚ completeze o matrice de evaluare pentru conținuturile dintr-o unitate de învățare
- ✚ identifice forme de organizare a activității elevilor în funcție de repartizarea sarcinilor, participare, și dirijare a activității elevilor
- ✚ descrie metodologia organizării și conducerii unui cerc de elevi
- ✚ explice piramida noțiunilor, prin prisma relației predare-învățare
- ✚ enumere factori care influențează formarea noțiunilor

**Cuvinte cheie:** *finalități, scopurile lecției, obiective operaționale, condiții de operaționalizare, taxonomia obiectivelor cognitive, metode de predare-învățarea, metode de evaluare (probe de evaluare, metode alternative de evaluare, matrice de evaluare, mijloace de învățământ, forme de organizare, piramida noțiunilor)*

*Dimensiunile particulare în procesul de învățământ la disciplina de specialitate se circumscriu adaptării următoarelor acțiuni:*

1. formularea obiectivelor lecției
2. selectarea, prelucrarea și transmiterea conținutului
3. stabilirea mijloacele de învățământ
4. alegerea metodele și procedeele de predare-învățare
5. combinarea metodelor și tehnicilor de evaluare tradiționale cu cele alternative
6. adaptarea formelor de organizare (la nivelul activității elevilor și la nivelul procesului de învățământ) în funcție de relațiile psihosociale implicate

### 1) Formularea finalităților la nivelul procesului de învățământ

*Finalitățile procesului de învățământ corespund finalităților educației. Derivarea acestora se face de la general la particular de-a lungul a două sectoare principale, acțiunile profesorului de orice specialitate fiind frecvente la nivelul celui de-al doilea:*

- finalitățile pedagogice *macrostructurale* - ideal, scop (Din acest motiv, scopurile sunt aceleași pentru lecțiile dintr-un sistem de lecții (capitol, disciplină) și se corelează sau se pot identifica cu finalitățile supraordonate (O.R. /C.S.) din *Programa școlară*) – prin care se asigură legătura cu sistemul de învățământ;
- finalitățile pedagogice *microstructurale*:
  - obiectivele / competențele (formulate de *Programa școlară* la disciplina de specialitate)
  - obiectivele operaționale (formulate de profesor, în *Proiectul de lecție*).

Finalitățile procesului de învățământ, așa cum se regăsesc ele documentele școlare din învățământul preuniversitar, sunt ușor identificate în tabelul următor:

Documentele școlare	Cls. I-IX	Cls. X-XII(XII)
Programa școlară	Obiective-cadru (O.C.)	Competențe generale (C.G.)
	Obiective de referință (O.R.)	Competențe specifice (C.S.)
Proiectul de lecție	O.R. sau <i>scopuri</i> ale lecției derivate din O.R.	C.S. sau <i>scopuri</i> ale lecției derivate din C.S.
	Obiective operaționale	Obiective operaționale

Se constată că profesorul poate formula *scopurile* și *obiectivele* lecției la disciplina de specialitate.

#### *Formularea scopurilor lecției*

*Scopul lecției*, denumit și obiectivul fundamental al acesteia, exprimă finalități realizabile pe o durată mai mare (Din acest motiv, scopurile sunt aceleași pentru lecțiile dintr-un sistem de lecții (capitol, disciplină) și se corelează sau se pot identifica cu finalitățile supraordonate (O.R. /C.S.) din *Programa școlară*.) decât obiectivele operaționale, întrucât acoperă achiziții conceptuale ample, competențe, valori și atitudini complexe:

Exemple:

- însușirea noțiunilor privind .....
- consolidarea cunoștințelor privind ...
- recapitularea cunoștințelor privind .....
- formarea priceperilor și a deprinderilor vizând .....
- formarea atitudinilor față de .....



- dezvoltarea motivației pentru ....

Coerența stabilirii și a formulării scopurilor trebuie să se regăsească și în determinarea strategiei și a tipului de lecție (Tipul lecției este determinat, în primul rând, de sarcina didactică de bază: dobândire, recapitulare, formarea de priceperi și deprinderi, evaluare.). De pildă, o lecție de recapitulare nu poate avea ca scopuri dobândirea ..., însușirea ....., ci reactualizarea ....., sistematizarea....dar și dezvoltarea operațiilor de gândirii (scop ce poate fi formulat și pentru o lecție de dobândire de noi cunoștințe).

Se recomandă ca în formularea scopurilor unei lecții, profesorul să stabilească cel puțin două categorii de scopuri: unul de tip *informativ* (formulare ce corelează cu tipul de lecție, O.R./C.S.) și unul de tip *formativ* (capacități, valori, atitudini (Programa școlară a fiecărei arii curriculare are un set de *Valori și atitudini* care sunt urmărite de-a lungul mai multor ani de studiu, pe un ciclu curricular)).

#### *Taxonomia și operaționalizarea obiectivelor lecției*

Nevoia de claritate și de rigoare în pregătirea, în derularea și în evaluarea rezultatelor și a procesului de învățământ impus raportarea la *tipurile de achiziții* ce se doresc a fi obținute.

Clasificarea obiectivelor procesului de învățământ îndeplinește *condițiile unei taxonomii* (Etimologic, gr. *taxis* – clasificare; *nomos* – regulă, lege): organizarea ierarhică, funcții explicative pentru toate fenomenele semnificative de la fiecare nivel (Dan Potolea, 1988, pag.146). Cunoașterea taxonomiei obiectivelor procesului de învățământ este importantă pentru activitatea profesorului, întrucât permite: stabilirea *domeniului comportamental* (cognitiv, afectiv, psihomotor) în care se circumscriu principalele structuri psihice formate și dezvoltate prin procesul de învățământ; alegerea acelor *clase de obiective* care corespund cel mai bine particularităților de vârstă și individuale ale elevilor săi.

*Taxonomia domeniului cognitiv*, cunoscută și ca taxonomia lui B.S. Bloom, cuprinde șase clase de obiective: *cunoaștere, înțelegere, aplicare, analiza, sinteza, evaluare*. Ele sunt ierarhizate după gradul de complexitate în asimilarea cunoștințelor și în formarea-dezvoltarea capacităților intelectuale.

Nivelul (clasa de obiective)	Semnificație	Acțiunea de exprimare a comportamentului observabil (exemple)
1.Obiective de <i>cunoaștere</i> (achiziție)	Memorare, recunoaștere, reproducere de date, concepte, metode, legi	Să definească, să distingă, să recunoască, să identifice, să enumere
2. Obiective de <i>înțelegere</i>	Transpunerea, interpretarea și extrapolarea informației	Să formuleze o definiție personală, să explice, să argumenteze, să exemplifice
3. Obiective de <i>aplicare</i>	Aplicarea conceptelor și a regulilor asimilate la alte probleme concrete	Să aplice, să transfere, să utilizeze, să rezolve, să corecteze, să organizeze
4. Obiective de <i>analiză</i>	Analiza elementelor, analiza de relații tip cauză-efect, analiza principiilor și a structurii de organizare	Să analizeze, să clasifice, să găsească (elementele structurale date/cunoscute), să distingă, să diferențieze, să compare, să ordoneze
5. Obiective de <i>sinteză</i> (creație)	Elaborarea unei lucrări personale, propunerea unui proiect	Să compună, să propună, să formuleze, să modifice, să relateze, să povestească
6. Obiective de <i>evaluare</i>	Aprecieri, măsurări pe baza unor criterii interne și/sau externe	Să evalueze, să formuleze opinii, judecăți de valoare; să explice, să decidă

Semnificația fiecărei clase și verbele de acțiune utilizate în exprimarea comportamentelor observabile corespunzătoare pot fi utilizate în *construcția strategiei didactice*: stabilirea unei structuri coerente a sarcinilor didactice principale, succesiunea lor, metodele și mijloacele de învățământ necesare, formele de organizare cele mai adecvate.

Clasele de obiective din *domeniul afectiv-atitudinal* se succed în funcție de *gradul de interiorizare* a valorilor ce conduc la formarea de sentimente, convingeri, atitudini: *receptare, reacție (răspuns), valorizare, organizare, caracterizare*.

Întrucât finalitățile vizate de obiectivele afectiv-atitudinale se bazează pe procese psihice interne și se formează în timp, ele se supun cu greu tehnicii de operaționalizare și, de cele mai multe ori, le regăsim în categoria de *scopuri* ale lecției.

La nivelul *domeniului psihomotor*, clasele de obiective sunt ordonate după gradul de stăpânire a unei deprinderi necesare pentru a îndeplini o activitate motorie: *percepția* (imitarea), *dispoziția* (stare de pregătire), *reacție dirijată, automatism, reacție complexă*.

Obiectivele din orice domeniu și clasă comportamentală se supun *tehnicii de operaționalizare*.

Obiectivul operațional este obiectivul formulat printr-un singur *comportament observabil și*

*măsurabil*, în cel puțin o sarcină de activitate concretă, sarcină prin care acesta este testat pe parcursul și/sau la sfârșitul lecției; este un rezultat dorit, la care trebuie să ajungă elevul până la sfârșitul lecției, precizând „*ce va ști să facă*” sau ce va trebui „*să știe să facă cu ceea ce știe*”.

Operaționalizarea obiectivelor se realizează prin aplicarea unei *proceduri de operaționalizare*, respectiv prin parcurgerea succesivă a indicațiilor acesteia.

Operaționalizarea obiectivelor poate fi făcută după următoarele patru condiții:

- *comportamentul* (descriș în termeni de acțiune observabilă);
- *performanța* (elementul de conținut asimilat: cunoștințe, competențe; atitudini, valori; operații manuale și conduite motrice);
- *restricțiile comportamentului* (condițiile în care se va produce învățarea și elevul va proba formarea comportamentului dorit);
- *restricțiile performanței* (performanța minimă admisă - p.m.a.; criteriile după care se va aprecia reușita).

*Tipurile principale de criterii* utilizate în formularea corectă a obiectivelor operaționale sunt: criteriul calitativ, criteriu prin raportare la un model, criteriul temporal, criteriul cantitativ (exprimat numeric sau procentual).

În cazul în care criteriul de performanță nu este stabilit, se subînțelege că acesta este de 100%

Obiectivele operaționale trebuie formulate astfel încât să permită *analiza de sarcină* (a doua tehnică de specificare a obiectivelor) și formularea itemilor pentru testele de evaluare.

Obiectivele trebuie a fi comunicate elevilor într-o formă accesibilă, în cadrul procesului de învățământ, în etapa lecției numită chiar *Enunțarea temei și a unor obiective*.

Numărul obiectivelor operaționale nu este standardizat; sunt stabilite de profesor, conform demersului său personalizat în structurarea și prelucrarea conținutului la o clasă de elevi.

## 2) Conținutul procesului de predare-învățare

A determina conținutul învățământului la un obiect de învățământ, înseamnă a cerceta *ce* anume din cunoașterea științifică de specialitate se propune spre învățare pe diferite trepte de școlarizare. Din punct de vedere didactic, documentele școlare care reglementează acest aspect sunt, în principal, următoarele: *planul de învățământ, programele școlare și manualele școlare* aprobate și/sau avizate prin ordin ministerial. Numai manualele aprobate pot constitui curriculum obligatoriu; manualele avizate pot fi utilizate complementar și intră în componența curriculumului-suport.

Conținutul procesului didactic include însă și *alte suporturi curriculare* („curriculum-suport”): ghiduri metodologice, softuri educaționale, alte materiale auxiliare cu rol de documentare a profesorilor și a elevilor: culegeri, creștomafii, tipuri de fișe etc. Conținutul științific de specialitate este prelucrat în funcție de strategia didactică pe care o concepe, în mod personalizat, fiecare cadru didactic: metodele și procedeele alese, formele de organizare a activității elevilor, mijloace de învățământ care să faciliteze calea spre atingerea obiectivelor propuse.

## 3) Mijloacele de învățământ. Recomandări metodice

*Mijloacele de învățământ* constituie, alături de timpul de instruire, *resursele materiale* ale procesului de învățământ. Ele reunesec ansamblul tuturor materialelor, instrumentelor și aparatelor care facilitează desfășurarea activităților de predare-învățare-evaluare, pe linia atingerii obiectivelor lecției. Mijloacele de învățământ necesare prezentării curriculumului școlar de specialitate, ordonate după funcția pedagogică pe care o îndeplinesc în procesul de învățământ, sunt:

### A) Mijloace didactice informativ-demonstrative:

- instrumente informative brute/naturale: actele înființării unei firme, bilanțul contabil, raport anual de activitate, formulare tipizate; insectar, colecții de plante, de roci, metale; etc.
- instrumente tehnice: computer, videoproiector, CD, DVD, obiecte tehnice, instalații;
- instrumente elaborate ca substitute ale realității de tip *tridimensional*: mulaje, machete, corpuri geometrice, modele gen globul terestru etc.
- materiale/reprezentări figurative (de tip *bidimensional*): ilustrații, documente și acte normative, folii transparente, fotografii, planșe, hărți, filme, diafilme, etc.
- reprezentări simbolice: scheme, diagrame, formule, cuvinte, note muzicale, etc.

B) *Mijloace didactice de exersare și formare a deprinderilor*: aparate de calcul (calculatoare de birou, computer), jocuri de construcție și de creație, instrumente muzicale, aparate și instrumente de laborator,

cabinet, atelier, aparate și mijloace necesare educației fizice și educației estetice, șabloane, ștampile, hărți de contur, grile didactice, mașini de multiplicat;

C) *Mijloace didactice de evaluare a rezultatelor*: chestionare, teste docimologice (de cunoștințe), fișe de evaluare, grile de evaluare/autoevaluare a activității; șabloane pentru evaluare, softuri de evaluare (evaluare asistată de calculator), scale de evaluare, inventare de control, referate, proiecte, lucrări practice, portofolii.

În vederea atingerii obiectivelor stabilite, *selectarea mijloacelor* de învățământ este făcută de către profesor în raport de metodele de învățământ, de potențialul acestora de a activa clasa de elevi, dar și în raport de *funcțiile didactice* pe care mijloacele tehnice de instruire le pot îndeplini. Aceste funcții pot fi: de instruire, de motivare a învățării și de orientare a intereselor profesionale ale elevilor, funcții demonstrative, funcții formative și estetice, de școlarizare substitutivă sau de realizare a învățământului la/de la distanță, funcții de evaluare a randamentului elevilor .

Oricare ar fi funcția/funcțiile îndeplinite, este recomandabil ca, la începutul fiecărui an școlar, odată cu întocmirea *Planificării calendaristice anuale*, profesorul să facă un *inventar* al mijloacelor didactice disponibile și să prevadă necesarul care trebuie confecționat sau de obținut, de achiziționat. Consemnarea mijloacelor de învățământ utilizate se face însă în Proiectul unității de învățare; schemele, planșele, foliile transparente, tabelele, diagramele trebuie să aibă titlu. În cazul utilizării mai multor scheme, tabele, planșe, etc. acestea se și numerotează.

Mijloacele de învățământ se dovedesc a fi utile în măsura în care sunt integrate organic în contextul lecțiilor, fără suprasolicitări sau exagerări; ele nu pot înlocui niciodată actul predării, rolul principal în coordonarea și supravegherea acestuia revenindu-i profesorului.

Utilizarea mijloacelor de învățământ pune în balanță o serie de avantaje și dezavantaje. Principalele *avantaje* oferite sunt: completează explicațiile verbale, aducând un suport vizibil intuitiv; mijloacesc elevilor o cale directă pentru cunoașterea unor realități greu accesibile; provoacă și susțin interese și motivații cognitive; consolidează cunoștințe și abilități; asigură o folosire eficientă a timpului de instruire. *Dezavantajele* identificate susțin că mijloacele audio-video predispun la o anumită standardizare și uniformizare a percepției și interpretării realității; îmbie la receptare pasivă; produc uneori exagerări și denaturări ale fenomenelor prezentate, ceea ce determină formarea unor imagini artificiale. De asemenea, abuzul de imagini reține procesele cognitive în planul concret, împiedicând dezvoltarea operațiilor de generalizare și de abstractizare.

#### **4) Metodele și procedeele de predare-învățare**

Abordarea temelor din această unitate de învățare se bazează pe utilizarea următoarelor „noțiuni ancoră” ale Didacticii generale: *metodă, procedeu, metodologie didactică, tehnologie, mijloace de învățământ, strategie didactică, stil didactic*.

Didactica modernă apreciază că în „Școala românească la începutul mileniului III” metodele de învățământ tind să devină metode de investigație, de cunoaștere științifică a lumii: „*metoda de învățământ este înțeleasă ca un anumit mod de a proceda, care tinde să plaseze elevul într-o situație de învățare, mai mult sau mai puțin dirijată, care să se apropie până la identificare cu una de cercetare științifică, de urmărire și descoperire a adevărului și de legare a lui de aspectele practice ale vieții*” (M. Ionescu, V. Chiș, 2001, pag. 126).

Metodele didactice, clasificate după multiple criterii, sunt recomandate pentru fiecare disciplină, în programa școlară aferentă, la rubrica *Sugestii metodologice*.

#### **Clasificarea metodelor didactice**

Din perspectiva acestui aspect ne propunem prezentarea particularităților metodelor didactice în predarea-învățarea disciplinelor economice. Metodele prezentate vor urma următoarea clasificare (I. Cerghit, *Metode de învățământ*, EDP, București, 1980/1997, *Metodologia didactică*, în „Prelegeri pedagogice”, Ed. Polirom, Iași, 2001):

##### **A. Metode de comunicare**

###### **A.1. Metode de comunicare orală**

A.1.1. Metode expositive: explicația – convertirea logică a unor noțiune economice, prelegerea, expunerea sau prelegerea cu oponent;

A.1.2. Metode interogative (conservative sau dialogate): conversația

A.1.3. Metoda discuțiilor și dezbaterilor

A.1.4. Metoda problematizării – întrebări problemă de tip logico-analitic

###### **A.2. Metode de comunicare bazate pe limbajul intern**

A.3. Metode de comunicare scrisă. Tehnica lecturii, analiza textului economic

## B. Metode de explorare a realității

B.1. Metode de explorare nemijlocită (directă) a realității: observația, experimentul

B.2. Metode de explorare mijlocită (indirectă) a realității:

- Demonstrația pe baza graficelor matematico-statistice și a schemelor operaționale logico-economice;
- Metode de modelare: Modele simbolice

## C. Metode bazate pe acțiune

C.1. Metode bazate pe acțiunea reală (autentică)

- Metoda exercițiului: aplicații practice și probleme cu conținut economic
- Metoda studiului de caz
- Proiectul sau tema de cercetare-acțiune
- Metoda lucrărilor practice

C.2. Metode de simulare

- Metoda jocurilor (învățarea prin joc)
- Învățarea pe simulatoare

## D. Metode de raționalizare a învățării și predării

- Metoda activității cu fișele
- Metodele și tehnicile de dezvoltare a creativității

Din metodele didactice prevăzute de programele școlare la rubrica *Sugestii metodologice*, enumerăm:

- *Conversația euristică* (metoda învățării prin descoperire).
- *Dezbaterea.*
- *Problematizarea.*
- *Observația;*
- *Experimentul;*
- *Studiul de caz;*
- *Demonstrația cu ajutorul mijloacelor audio-video;*
- *Exercițiul.*
- *Jocul de rol;*
- *Metoda activității cu fișele.*

Prezentarea particularităților metode didactice va urmări, concomitent, recomandările programelor școlare la aceste discipline economice, dar și clasificarea prezentată mai sus, clasificare în care de altfel se regăsesc metodele sugerate prin programele de învățământ.

### A.1. Metode de comunicare orală

**A.1.1. Metodele expositive** sunt metodele utilizate în scopul transmiterii de cunoștințe. Până nu demult, li s-a acordat o mare importanță și au deținut supremația în învățământ. Astăzi au o pondere mai redusă, întrucât s-au acumulat nemulțumiri, critici la adresa acestor metode care generează pasivism intelectual, au o activizare slabă, mențin o anumită distanță între profesor și elev; nu oferă posibilitatea realizării feed-back-ului, acțiunea se derulează fără cunoașterea efectelor pe care le produce. Cu toate

acestea, ele rămân metode valoroase, întrucât sunt metode economicoase (într-un timp relativ scurt pot să asigure transmiterea unei cantități mari de informații). Deși sunt vehement criticate, nu se pune problema renunțării la aceste metode, ci a reînnoirii și îmbunătățirii lor. Valorificarea avantajelor și minimalizarea dezavantajelor pe care le au metodele expositive se realizează prin: prezentarea conținutului pe baza unui plan de idei menit să-i ajute pe cei care audiază să înțeleagă expunerea; alternarea strategiilor inductive (de la particular, cu exemple, la general) cu cele deductive (de la enunț, regulă la exemple); marcarea trecerii de la o problemă la alta; alternarea frecventă cu momente de dialog întreține interesul, starea de concentrare; problematizarea expunerilor prin punerea unor întrebări retorice, întrebări-problemă, analiza unor cazuri tipice; utilizarea unor procedee demonstrative, sau a unor mijloace de expresie științifică: grafice, organigrame, diagrame; introducerea unor variante noi, bazate pe situații combinatorii: expunerea cu oponent, prelegerea-discuție, microsimplon etc.

Metodele de tip expositiv sunt centrate pe activitatea profesorului. Reprezentative sunt: explicația și prelegerea sau expunerea.

**Explicația** este metoda prin care profesorul dezvoltă, pe baza unei argumentații *deductive*, date și cunoștințe noi. Se enunță cu claritate regula, definiția, principiul, după care se analizează și se argumentează. Prin această metodă, elevii sunt conduși să diferențieze noțiunile esențiale de explicațiile suplimentare și să surprindă raporturile de interdependență și de cauzalitate între fenomenele/noțiunile

studiate. În acest sens, metoda explicației la disciplinele economice utilizează *procedeul de convertire logică* pentru noțiunile economice concordante, aflate în raport de încrucișare.

**Prelegerea** este o metodă didactică mai pretențioasă. Solicită din partea profesorului o elaborare sistematică, coerentă a ideilor, pe baza unei teme, structurată pe principii, concepte (Solicită, deci o structurare logică a cunoștințelor). Elevii trebuie să depună un efort intelectual superior: să fie capabili să-și mențină atenția concentrată mai mult timp (minim 15 min. sau 20-30 min., în funcție de vârstă). Efortul vizează și capacitatea elevilor de a înțelege; profesorul nu are cum să verifice, deoarece nu se pun întrebări. Prelegerea nu poate fi utilizată decât la elevii ce sunt capabili de operații formale și de o structurarea a ideilor, la liceu.

**Expunerea sau prelegerea cu oponent** se afirmă ca o nouă variantă ce caută să reducă limitele prelegerii (expunerii). Ea este rezultatul cvasiaranjat cu câțiva elevi sau alt cadru didactic. Aceștia intervin în cursul prelegerii cu întrebări, formulând observații, venind cu argumente noi, dar și cerând lămuriri. Asemenea intervenții prestabilite (evidențiate de prelegere prin dimensiunea mai mare a fontului), dozate ca timp și survenite oportun înviorează expunerea, subliniază dificultățile conceptuale, participanții urmăresc problema prezentată într-o modalitate activă.

**A.1.2. Metodele conversative (dialogate, interogative)** sunt metodele considerate cele mai active. Ele răspund unei nevoi interne de a întreține un schimb de idei, impresii; produc efecte formative: stimulează participarea activă, gândirea colectivă, educă spiritul critic, puterea de discernământ, stimulează participarea activă; activează pe cei instruiți, aceștia devin participanți la demersul cognitiv, nivelul de activizare fiind deci mult mai ridicat decât în cazul expunerii; favorizează comunicarea directă și feed-back-ul; asigură o temeinică asimilare a cunoștințelor și o mai bună înțelegere a lor.

*Inconveniente sau dezavantaje* ale metodelor conversative sunt: necesită mai mult timp pentru tratarea unui subiect, iar utilizarea lor este condiționată de situația în care elevii au o oarecare reprezentare asupra cunoașterii temei. Principalele *cerințe metodologice* sunt ca profesorul să acorde importanță demersului său instructiv precum și tehnicii de formulare a întrebărilor, succesiunea întrebărilor să aibă o logică strictă; întrebările să fie accesibile subiecților și să tindă spre mărirea pasului pe care-l marchează față de cunoscut.

Metodă reprezentativă este **conversația**. Distingem o conversație cu scop de instruire, utilizată în predare: *conversația euristică* (Socrate) și o conversație cu scop de verificare, utilizată în evaluare – *conversația catehetică*.

**Conversația euristică** Reprezintă o modalitate particulară a învățării prin descoperire. Specificul ei rezultă din demersul interogativ întrebare-răspuns. Profesorul instruește nu prin a transmite sau a prezenta cunoștințe noi, ci pornește de la ceea ce elevii știu, formulează întrebări și-i determină pe elevi la un efort personal de căutare, de investigație asupra informațiilor pe care ei le dețin deja. Pe baza valorificării propriei experiențe de cunoaștere, elevii ajung la noi adevăruri, la generalizări sau chiar la informații noi, pertinente care le completează pe celelalte. Cel mai important aspect ține de activitatea profesorului și se referă la *tehnica de elaborare și de formulare a întrebărilor*. Întrebarea este principala modalitate prin care cadrul didactic activează răspunsul. Câteva reguli generale sunt: întrebarea trebuie să fie precisă, clară, fără ambiguități și să nu sugereze răspunsul; după formularea întrebării, se lasă timpul necesar pentru formularea / prefigurarea răspunsului.

Există o *tipologie a întrebărilor*, stabilită pe baza unor criterii de clasificare:

1. După forma lor:

- ✓ *întrebări cu răspuns închis*: nu cer elaborarea răspunsului, ci doar alegere;
- ✓ *întrebări cu răspuns deschis*: solicită efort de elaborare și argumentare

2. După finalitatea urmărită, pot fi *întrebări reproductiv-cognitive* și *întrebări productiv-cognitive*, întrebări ce concretizează 3 niveluri ale gândirii: de reproducere, de rezolvare a problemelor, de concepere a problemelor.

- ✓ *întrebări reproductiv-cognitive*: solicită elevilor să redea cu maximă fidelitate cunoștințele asimilate; sunt întrebări care conduc la evaluarea elevilor, care cer să descrie (*cum?*) sau se bazează pe memorare și reproducere (*când?*).
- ✓ *întrebări productiv-cognitive*: solicită elevii să depășească ceea ce știu, aplicând cele știute în contexte noi sau să stabilească relații din alte domenii. Întrebările de acest tip determină elevii să gândească și să elaboreze un răspuns care nu i-a fost oferit de profesor anterior învățării; este vorba de întrebări de tipul „*De ce?*”

3. După demersul intelectual:

- ✓ *întrebări convergente*: solicită un demers centrat pe o soluție, pe o idee:

- ✓ *întrebări divergente*: răspunsuri de tip ipoteze și posibilități de soluționare; solicită gândirea divergentă, dezvoltă creativitatea.

#### 4. După tipul de activitate:

- ✓ *întrebări de definire*: să definească principii, concepte;
- ✓ *întrebări de interpretare*: să argumenteze, să extrapoleze;
- ✓ *întrebări factuale*: să descrie fapte, situații
- ✓ *întrebări de comparare*: se solicită asemănări, deosebiri;
- ✓ *întrebări de opinie*: se solicită un punct de vedere personal;
- ✓ *întrebări de justificare*: se cere argumentarea răspunsului;

### A.1.3. Metoda discuțiilor și dezbaterilor

**Discuția de grup** presupune ca într-un cadru organizat să aibă loc un schimb reciproc de informații, păreri critice, impresii (a discuta = a examina valoarea unei informații). Principalele avantaje sunt: este utilă în clarificarea noțiunilor complexe; elevii se antrenează ușor, expun și explică, fac comparații și comentarii, formulează ipoteze și concluzii, resping sau acceptă idei sau soluții, iau decizii, își perfecționează cunoștințele anterioare; este o bună modalitate de a influența gândurile, atitudinile și conduita elevilor; stimulează inițiativa și spiritul critic; contribuie la corectarea deficiențelor de vorbire și la dezvoltarea „gândirii operatorii” (J. Piaget: Un copil raționează cu mai multă logică atunci când este angajat într-o discuție cu altcineva); stimulează gândirea constructivă, puterea de discernământ, creativitatea și imaginația. *Dezavantajele sau unele neajunsuri* pot fi: ritmul asimilării informației este mult mai redus; discuțiile sau dezbaterile pot avea, pe lângă un efect stimulator, și un efect de inhibiție: timiditate, reținere în exprimarea judecăților; subiectivitatea părerilor, tendința unor participanți de a-și impune punctul de vedere etc.

*Variante ale discuției (dezbaterii)* sunt: discuția-dialog, consultația în grup, discuția de tip seminar, discuția în masă (cu un număr mare de participanți), discuția sau dezbaterile de tipul mesei-rotunde, discuția organizată după procedeele Phillips-66, metoda asaltului de idei (brain-storming), colochiul etc.

*Principalele condiții pentru realizarea discuțiilor (dezbaterilor)* sunt: însușirea temeinică a cunoștințelor anterioare; utilizarea unui material demonstrativ sugestiv: planșe, grafice, fotografii, imagini proiectate etc., capacitatea fiecărui participant de a manifesta receptivitate și înțelegere față de punctul de vedere al celuilalt, climatul socio-afectiv care se instituie la nivelul grupului; mărimea grupului: optim este un număr de 15-20, până la 30 de participanți; așezarea participanților în semicerc sau cerc avantajează; tehnica de conducere promovată de cadrul didactic conducător pe traseul următor: prezintă subiectul printr-o situație-problemă, deschide o scurtă conversație cu elevii, apoi lasă pe seama acestora preluarea discuției. Intervențiile lui ulterioare nu vor fi atât de ordin informațional, cât cu intenția de impulsiona dezbaterile, eforturile de căutare, de a sugera noi ipoteze. Pregătirea unui plan de desfășurare presupune stabilirea următoarelor: problemele-cheie, posibile întrebări, unele concluzii, o repartizare aproximativă a timpului consacrat fiecărei probleme.

**Metoda asaltului de idei** (*brain-storming-ul, brain-creier, storm-furtună*; asalt/furtună de idei în creier, creativitate) este o metodă inițiată de Aslan P. Osborn și descrisă în lucrarea „Applied Imagination” din 1957 cu scopul de stimula potențialul creativ al unui grup de elevi/tineri pentru găsirea rapidă a unei idei originale, imediate, prin asociații noi.

*Principiul de organizare*: separarea fazei inițiale, de producere a ideilor de faza aprecierii/evaluării acestor idei; de aceea se mai numește *metoda cu evaluare amânată*. Reguli privind desfășurarea:

1. Formularea problemei în termeni cât mai generali la un grup de 6-12 sau 20-30 participanți. Participanții sunt solicitați să-și exprime imediat orice idee sau ipoteză care-i vine în minte, oricât de aberantă i s-ar părea; pe ideile precedente să încerce noi asociații și combinații, astfel încât să ajungă la un produs nou.
2. Se va evita orice mimică sau gest care poate semnifica respingere, opoziție sau saturație. Nimeni nu are voie să critice ideile colegilor sau să-i ironizeze. Nici o idee nu este clarificată sau supusă unei evaluări critice; astfel este prevenit blocajul, evitată inhibarea spontaneității. Obiectivul esențial este cantitatea, un număr cât mai mare de soluții. Participanții nu trebuie să fie preocupați de calitatea ideilor. Cu cât numărul ideilor este mai mare, cu atât numărul ideilor bune este mai mare; Osborn consideră că din 100 de idei enunțate cel puțin 10 au șansa să fie aplicabile.
3. Condiții de lucru favorabile: loc liniștit, fără intervenții perturbatoare, climat favorabil pentru manifestările spontane, prezența unor mijloace tehnice de înregistrare rapidă a produselor sau desemnarea unui secretar, a unui observator pentru a nota.

4. Evaluarea, selecția și ierarhizarea ideilor emise se face după încheierea ședinței, în aceeași zi sau peste 1-2 zile, în același grup sau de un grup extern. Atunci, elevii pot veni cu idei și soluții noi. În evaluare este necesară cunoașterea următoarelor etape:
- ✓ Se examinează dacă ideile au fost bine înregistrate;
  - ✓ Realizarea unei liste (I. Neacșu, *Psihopedagogia creativității*, note de curs, 1994) cu toate ideile emise și distribuirea sa, astfel încât fiecare participant să aibă o viziune asupra tuturor ideilor și criteriilor după care judecă soluțiile.
  - ✓ Construirea unor *grile de evaluare*

**A.1.4. Problematizarea** (gr. *proballein* = barieră, obstacol, dificultate, aruncată în față) este o variantă de aplicare a învățării prin descoperire și este prevăzută în sugestiile metodologice ale programelor școlare la majoritatea disciplinelor de învățământ. Are un câmp larg de aplicabilitate, deoarece în orice domeniu de studiu pot fi identificate situații-probleme ce solicită participarea gândirii în găsirea soluțiilor ce devin parte integrantă a repertoriului individual de achiziții (R. Gagné, 1975, pag.190). De aceea această metodă este considerată o metodă didactică de activizare prin care li se solicită elevilor un susținut și complex efort intelectual pentru a descoperi singuri noi adevăruri, a găsi soluțiile unor probleme, inclusiv a le verifica și explica.

#### *Concepte*

Instruirea prin problematizare presupune confruntarea elevilor cu o *situație-problemă*, situație ce nu se confundă cu problema sau cu rezolvarea de probleme. *Rezolvarea unei probleme* presupune o aplicare, o întărire (o confirmare) sau o verificare a unor reguli învățate și se bazează pe o soluționare de tip algoritmic.

*Situația-problemă* desemnează o situație atipică, pentru care elevul nu are un algoritm de rezolvare, dar în care regăsește structuri asimilate anterior; este o situație complexă ce cuprinde o contradicție și, de aceea, declanșează un dezacord (cognitiv și motivațional) în mintea elevilor, între cunoștințele anterioare și cunoștințele noi. Esența problematizării constă tocmai în declanșarea unui conflict epistemologic între cele două niveluri ale cunoașterii, conflict menit să susțină dorința elevului de a depăși „obstacolul” (Noțiunea de „*obstacol epistemologic*” a fost introdusă în 1972 de Gaston Bachelard, pentru a marca „*ruptura epistemologică*” produsă înainte de trecerea la cunoașterea științifică. Obstacolul marchează limitele cunoașterii anterioare și care, odată depășite, asigură trecerea spre o nouă cunoaștere). De aici rolul activizator al acestei metode care creează și întreține o trebuință lăuntrică de cunoaștere, de autodepășire, dezvoltă capacitatea de a sesiza existența unei probleme, deprinderea de reconstituire a vechilor cunoștințe, strategia elaborării ipotezelor, puterea de analiză și de soluționare a problemelor, de a găsi răspunsuri ingenioase pe baza unui raționament deductiv, inductiv, analogic sau ipotetic.

#### *Etape*

Profesorul nu comunică informațiile, ci îi pune într-o situație de cercetare (de căutare) a informațiilor pentru a ieși din situația problematică. Aceasta este *prima treaptă* și poate fi realizată în moduri diferite: verbal, pe baza unui material demonstrativ sau a unui citat semnificativ sau plecând de la unele observații din realitatea economică etc. Pe a *doua treaptă*, elevii participă la găsirea soluției: definesc problema, reflectează, disting caracteristicile esențiale, găsesc mai multe soluții alternative (care pot fi și greșite), caută noi corelații, elimină erorile, verifică soluția corectă.

Prin predarea pe probleme se înțelege acel ansamblu de activități cum sunt *organizarea situațiilor-problemă; formularea problemelor; acordarea sprijinului necesar elevilor în rezolvarea problemelor și verificarea lor; sistematizarea și fixarea cunoștințelor astfel dobândite*.

O altă modalitate utilizată în predare este *punerea de probleme* (întrebări) spre rezolvare. Deși problematizarea se bazează pe utilizarea întrebărilor, ea nu se confundă cu conversația euristică; întrebările formulate problematizat au o sferă de cuprindere mai mare, implică efort psihic, dificultățile de trebuie depășite sunt mai mari.

### **Procedul utilizării întrebărilor-problemă de tip logico-analitic**

Aceste tipuri de întrebări sunt selectate din manual sau formulate de profesor, în funcție de grupele de nivel existente într-o clasă, de conținutul disciplinei și în funcție de momentul utilizării lor în lecție: la început, (evaluare inițială), pe parcursul instruirii (evaluare formativă) sau în final, având caracter de bilanț.

### **A.2. Metode de comunicare bazate pe limbajul intern**

**Reflecția personală (interioară)** este considerată o metodă de mare valoare euristică



(J.Piaget, *Psihologie și pedagogie*, 1972, pag.65), din perspectiva înțelegerii sale ca modalitate de învățare ce presupune concentrare intelectuală asupra cunoștințelor, ideilor economice supuse reflecției. Se bazează pe limbajul interior și intră ușor în asociere cu alte metode și procedee didactice: conversația, demonstrația, observația, exercițiul, discuții-dezbateri și a. Reflecția economică interacționează cu reflecția filosofică, matematică, psihologică, științe cu care dealtfel, științele economice interacționează.

Principalele tipuri de acțiuni mentale întreprinse de elev pe calea reflecției personale sunt: încearcă tatonări, anticipații, ipoteze și căi de rezolvare; cristalizează mai multe variante de soluții posibile; ajunge la elaborări sau concluzii noi, la redescoperirea de reguli, legi, principii; conturează sisteme noi, originale.

### **A.3. Metode de comunicare scrisă. Tehnica lecturii, analiza textului economic**

**Metodele lecturii (livrescului)** sunt metode bazate pe citirea textului. Prezența mass-mediei în viața cotidiană a diminuat interesul pentru lectură. Cercetări sociologice arată ca fiind un fenomen îngrijorător pierderea interesului pentru lectură. Totuși, cu toate acestea, azi se citește mai mult, incluzând informațiile citite pe cale virtuală (cercetări din Danemarca, Italia).

Astăzi este pusă în evidență *tehnica citirii rapide (lectura rapidă)*. Această metodă are câteva avantaje. Este o citire de esență, nu obligă parcurgerea textului cuvânt cu cuvânt, ci presupune un antrenament al identificării esențialului; tinde să lege sfârșitul unui rând de începutul rândului următor, pentru a surprinde ideile. Este o tehnică ce merită a fi perfecționată, întrucât citirea în gând cu centrarea pe esențial asigură și menținerea datelor achiziționate pe termen lung.

*Munca cu manualul* este utilizată pentru informare, documentare, instruire, autoinstruire; solicită gândirea, imaginația, reflecția. Munca cu manualul se bazează pe câtorva deprinderi esențiale: analiza textului, înțelegerea sensului, găsirea problemelor-cheie, stabilirea relațiilor, punerea de probleme, asocierea ideilor, notarea datelor esențiale, a comentariilor proprii, efectuarea de lucrări. De asemenea, metoda presupune respectarea normelor igienice de lectură: dozarea efortului, alternarea pauzelor, crearea condițiilor de climat, adaptarea vitezei de lecturare, evitarea lecturii în salt. *Procedee de activizare. Situații posibile pentru aplicare*

- ✓ procedee de selectare a ceea ce este semnificativ;
- ✓ procedee de studiere a manualului și a altor surse, pentru comparare;
- ✓ procedee de îmbinare a notițelor cu studiul pe text,
- ✓ procedee de efectuare întâi a lecturii integrale, cu scoaterea ideilor, apoi pe secvențe de aprofundare, urmând sinteza;
- ✓ procedee de alternare a tehnicilor variate de lectură: lentă, de profunzime, rapidă, de sesizare promptă a ideilor principale, lectură critică, paralelă, explicativă, selectivă, problematizată, de avansare, de asimilare, analitică, sintetică, dirijată, autodirijată, creatoare;
- ✓ procedee de prelucrare variată a datelor prin: luarea notițelor, analiza structurii textului, folosirea dicționarelor și a enciclopediilor, efectuarea de extrase, întocmirea de rezumate, conspecte, redactarea fișelor de lucru, interpretarea de citate etc.

**B.1. Metodele de explorare directă (observarea, experimentul)** presupun implicare directă, manipularea cu obiectele, fapt ce favorizează dezvoltarea structurilor cognitive și deci, dezvoltarea intelectuală.

Stau la baza organizării procesului de învățământ conform modelului empiriocentric, bazat pe învățarea prin cercetare și familiarizarea elevilor cu tehnica cercetării științifice. Observarea presupune cunoașterea analitică a însușirilor obiectelor, fenomenelor, proceselor luate în studiu prin cât mai mulți analizatori. Din punct de vedere pedagogic, observarea poate fi:

- ✓ enumerativă și descriptivă
- ✓ observarea bazată pe autodirijare și observația bazată pe dirijare impusă din afară. Observarea este o tehnică de muncă intelectuală care se învață și este aplicabilă de-a lungul întregii perioade de școlarizare. Inițial, se folosește observația dirijată din afară, printr-un program de indicații sau instrucțiuni prevăzute în fișe de observații sau grile de observații, program propus de profesor, dar care urmează să lase treptat loc autodirijării. Dacă elevii depun o activitate voluntară și independentă, atunci observarea are caracter participativ și euristic.

### **B.2. Metodele de explorare indirectă (demonstrația, modelarea)**

- ✓ Se bazează pe imagini grafice, înregistrări, machete, scheme, formule.
- ✓ Critici sau unele neajunsuri: sunt metode mari consumatoare de timp și utilizarea lor necesită dotarea cu mijloace de învățământ sau confecționarea de material didactic.

**Demonstrația** (lat. *Demonstrare* - a arăta) constă în prezentarea unor obiecte, procese sau

reproduceri ale acestora, precum și în executarea sau producerea în fața elevilor a unor acțiuni, fenomene, experiențe în vederea dobândirii de informații și a familiarizării cu executarea corectă a acțiunilor respective. A demonstra înseamnă a arăta, a prezenta obiecte sau fenomene reale sau înlocuitoarele acestora, cu scopul asigurării unui suport concret-senzorial procesului de învățare. Se poate realiza în următoarele moduri:

- ✓ cu materiale didactice în starea lor naturală, la scară reală
- ✓ cu material didactic de substituție, în cazul obiectelor și fenomenelor de dimensiuni mari sau invizibile, material confecționat în volum (mulaje, machete, modele – mai puțin sau deloc utilizate la disciplinele economice) și în plan – demonstrație figurativă (fotografii, tablouri, desene, scheme, hărți);
- ✓ cu proiecțiilor fixe sau dinamice ( diapozitive, diafilme, filme-documentar, soft educațional etc. ) și cu documente autentice; cercetări de specialitate arată că elevii rețin 20% din ceea ce ascultă, 30% din ceea ce văd și 65% din ceea ce văd și aud);
- ✓ demonstrația cu ajutorul rezolvărilor efectuate de profesor;
- ✓ demonstrația activităților ce urmează a fi efectuate de elevi (completarea unor tipizate, formularea unor scale de același tip);
- ✓ demonstrația cu ajutorul desenului la tablă (acesta devine mijloc de demonstrare intuitivă numai după ce a fost terminat de desenat pe tablă).

*Cerințe generale* sunt următoarele: să se enunțe tema și obiectivele studiului ei; să se prezinte materialul didactic cu evidențierea fenomenului fizic de specialitate; să se evidențieze informațiile de specialitate importante. *Cerințe de detaliu*, în vederea sporirii eficienței instructiv-educative și intuitive a demonstrației sunt: orice demonstrație să fie pregătită prealabil de profesor; selectarea celor mai adecvate și moderne mijloace didactice; demonstrația să se facă la momentul potrivit; să se îmbine observația dirijată de către profesor cu observația independentă și activă a elevilor; să li se formeze elevilor capacitatea de a selecta aspecte tipice importante; îmbinarea, după caz, a mai multor forme de demonstrație.

La această temă, se poate constata cu ușurință relația dintre metodă și procedeu: demonstrația utilizează frecvent ca procedeu explicația; sau, la un moment dat explicația este metoda de referință, iar demonstrația devine procedeu.

**Metoda modelării** (*model devices*) presupune raționamentul analogic în realizarea caracteristicilor esențiale ale unei realități economice, prin reproducerea într-o formă simplificată sau aproximativă a sa. Modelul nu este un mijloc intuitiv, ci o construcție artificială a unui sistem complex (obiect, fenomen, proces, o situație, o problemă, o stare de fapt etc). Este o formă simplificată întrucât descrie și reproduce numai acele însușiri esențiale absolut indispensabile pentru a explica sau demonstra o situație reală sau o structură conceptuală.

### C. METODELE BAZATE PE ACȚIUNE

Metodele bazate pe acțiune sunt metodele ce valorifică „solidaritatea dintre mână și creier” (G.Monod). Sunt metode active, prin care elevii sunt antrenați în aplicarea cunoștințelor dobândite. Această aplicare nu exclude creativitatea. A ști, în cadrul acestor metode, înseamnă a acționa, a realiza, *a învăța să acționezi*. Sunt denumite și metode de „învățare prin acțiune” sau metode de „instruire prin muncă”. Aceste metode vizează formarea și perfecționarea capacităților psihomotorii și a deprinderilor practice. Avantaje:

- ✓ facilitează transferul de cunoștințe din planul teoretic în cel practic, ceea ce conferă cunoștințelor disponibilitate și operaționalitate;
- ✓ îmbină o dublă metodologie:
  - a) însușirea automatismelor, a tehnicilor de execuție care fac munca mai ușoară, aduc economie de efort intelectual și fizic, se bazează pe exersare și aplicare a unor cunoștințe și deprinderi executorii: tehnica exercițiilor, repetiția, imitația modelelor, instructajul practic, group training-ul etc.
  - b) dobândirea unor procedee și metode de acțiune divergente față de modelele cunoscute: invenție, inovație, noi idei, forme de soluționare a problemelor de descoperire, de creație: lucrări practice, elaborarea de proiecte, activități creative (elaborarea unui chestionar pentru o cercetare de marketing).

#### C1. Metode bazate pe acțiunea reală

**Metoda exercițiului** (învățarea prin exersare) constă într-un set de procedee și activități didactice prin care elevii efectuează conștient și repetat acțiuni și operații, în vederea fixării acestora, dar și pentru formarea deprinderilor și priceperilor de activitate practică și intelectuală.

Prin această metodă mai putem urmări: consolidarea cunoștințelor dobândite, asigurarea funcționalității lor; stimularea potențialului creativ; perfecționarea deprinderilor practice și intelectuale; înțelegerea unui model general de execuție; afirmarea independenței, a perseverenței; trecerea de la automatism la operații variate, cu dozarea efortului. Exercițiul este o metodă ce se adaptează ușor diferitelor sarcini de instruire: familiarizarea cu noile acțiuni și operații de însușit; execuția repetată a acestora, până se constituie automatismele dorite (ex. de bază) și se consolidează deprinderile odată formate (ex. de consolidare); exerciții aplicative; exerciții de creație.

Condiții de eficiență sunt precum: conștientizarea scopului, motivarea acțiunii; depășirea blocajelor: elevii să stăpânească suportul teoretic aflat la baza efectuării exercițiului; să se explice și să se demonstreze în prealabil modelul acțiunii, să se creeze situații de exersare cât mai variate; să se evite exercițiilor eronate și incomplete; să se asigure un ritm optim de acțiune cu unele verificări și posibilități de autocontrol; să se crească treptat gradul de independență a elevilor în executarea exercițiilor, de la exerciții dirijate la exerciții autodirijate, independente.

**Lucrările practice** urmăresc adâncirea înțelegerii, aplicarea cunoștințelor, dobândirea și perfecționarea de deprinderi. Presupun următoarele cerințe: respectarea succesiunii operațiilor; efectuare corectă, după demonstrarea-model, explicare, instructaj; inițiere în tehnicile de execuție; combinare a demersurilor intelectuale cu cele aplicative, adaptare la particularitățile individuale.

#### **D. METODE DE RAȚIONALIZARE A ÎNVĂȚĂRII ȘI PREDĂRII**

**Metoda activității cu fișele** este considerată drept prima formă de organizare programată a învățării, întrucât fiecare fișă solicită răspunsuri corespunzătoare unei secvențe de instruire, ceea ce permite (auto)controlul imediat. Utilizarea fișelor individualizează învățarea, întrucât subiectele formulate pe diferite tipuri de fișe au destinație precisă:

- ✓ *Fișe de cunoștințe (noțiuni):* definiții ale noțiunilor importante; fișe cu extrase din legi; fișe-citat cu extrase din dicționare, lecturi suplimentare, etc; fișe cu algoritmi de calcul, etape de lucru; fișe cu formule statistice sau formulele principalilor indicatori (macro)economici; fișe cu înregistrări specifice unei clase de conturi. Aceste fișe, dacă sunt realizate de elevii înșiși, pot deveni fișe de autoinstruire.
- ✓ *Fișe de exerciții, cu grad progresiv de dificultate,* prin care se urmărește consolidarea și aplicarea noțiunilor, formulelor contabile sau de calcul asimilate.
- ✓ *Fișe de control,* utilizate în lecțiile de evaluare, cu subiecte asemănătoare fișelor de exerciții;
- ✓ *Fișe de recuperare,* destinate corectării și utilizate pentru elevii care au înregistrat eșecuri la fișele de control;
- ✓ *Fișe de dezvoltare,* pentru elevii care nu au avut greșeli majore la fișele de control (au atins performanța minimă acceptabilă).

**Metodele și tehnicile de dezvoltare a creativității** presupun *respectarea condițiilor necesare climatului creativ:* încurajarea independenței, a comunicării; stimularea intereselor; încurajarea întrebărilor; apreciere stimulativă; evaluare întârziată; *eliminarea atitudinilor de blocaj:* descurajarea ideilor, prețuirea memoriei, neacordarea sprijinului, accent pe competiție, frica de critică, netolerarea dezacordului etc. *eliminarea expresiilor sau a frazelor ucigașe:* „Respectă regulile !”, „Nu te juca, învață !”, „Este în afara subiectului !”, „Poți dovedi ?”, „Ce lucru fără sens !”, „Să mai vedem !”, „Tocmai tu ? Cine te-ajutat ?”, „Nu avem timp !” etc.

Decizia cadrului didactic de *a alege o metodă sau un grup de metode* este influențată de: obiectivele specifice și operaționale formulate; natura conținutului; nivelul pregătirii elevilor cu care va lucra; mijloacele didactice disponibile; stilul didactic promovat. Aceste criterii intră în funcțiune pe baza unei *depline mobilități asupra utilizării metodelor didactice.* Orientat fiind către o carieră didactică de succes, chiar de la prima lecție de probă, viitorul cadru didactic trebuie să dovedească adevărul din următoarea constatare: „*Mai importantă decât metoda este știința profesorului de a utiliza o metodă*”.

#### **5) Metodele și tehnicile de evaluare**

În cadrul disciplinelor de orice specialitate, procesul de învățământ presupune interacțiunea funcțională, multiformă și interdependentă a celor trei activități didactice de bază: predarea -învățarea - evaluarea. Fiecare din acestea incumbă seturi de acțiuni și operații specifice; ansamblul lor configurează unitatea procesului didactic organizat pentru fiecare disciplină școlară.

*Analiza metodelor de evaluare* presupune revizuirea metodelor considerate tradiționale și combinarea lor cu metodele alternative ale evaluării. *Metodele tradiționale de evaluare* sunt: verificările orale, verificările scrise, probele de evaluare. *Metode alternative de evaluare* sunt

considerate următoarele: observarea sistematică a elevilor, investigația, proiectul, portofoliul, autoevaluarea.

*Verificările orale* prilejuiesc cunoașterea directă, relevă capacitatea elevului de a se exprima, de a expune un subiect. Spre deosebire de alte probe, prin verificările orale există posibilitatea de a dirija elaborarea răspunsurilor, prin întrebări auxiliare, suplimentare. Ca limite ale acestei metode, se pot enumera: operează un sondaj în rândul elevilor; mare consumatoare de timp; obiectivitatea evaluării este influențată de anumite circumstanțe: gradul diferit de dificultate al întrebărilor de la un elev la altul; variații intra și interindividuale (variația stării afective a examinatorului, respectiv Competențe de examinator diferite la educatori diferiți).

*Verificările scrise* pot fi de trei tipuri: *de control curent* (extemporale): cu 1-2 întrebări, timp de 15-20 minute; trebuie să solicite și capacități de aplicare, nu numai de reproducere; *la sfârșitul unui capitol* (evaluare continuă): lecții speciale de verificare, pot dura toată ora, au caracter cuprinzător; *semestriale*, cu caracter de bilanț, pregătite prin lecții de recapitulare și sinteză. Alte moduri sunt „*lucrările scurte, de tip obiectiv*” (întrebare-răspuns) – elevii răspund scurt, obiectiv, succesiv. *Avantajele* acestei metode de evaluare sunt cel puțin trei: permit verificarea unui număr mare de elevi, oferă posibilitatea lucrului în ritm propriu; anonimatul lor asigură obiectivitatea (aprecierea nu este influențată de părerea pe care profesorul și-a format-o despre elev – efectul halo sau efectul pygmalion). *Ca limite* ale metodei de evaluare prin lucrări scrise, se pot enumera: nu permit ca unele erori să fie lămurite și corectate pe loc; nu e posibilă orientarea elevilor către răspunsul corect; sporește rolul întâmplării în evaluarea rezultatelor, mai ales atunci când conținutul lor nu acoperă decât o mică parte din materia ce este verificată; aceleași subiecte pot determina „colaborări” între colegii de bancă.

*Proba practică/probele practice* verifică modul în care elevul execută o lucrare sau atinge un anumit nivel de performanță. Există situații în care verificarea cu ajutorul acestor probe oferă informații referitoare la gradul de însușire a conținutului conceptual. Exemplu: modalitatea de utilizare a scalelor pentru întocmirea unui chestionar la disciplina de specialitate.

*Observarea sistematică a elevilor:* poate fi făcută pentru a evalua performanțele elevilor, dar, mai ales, pentru a evalua comportamente afectiv-afectiv-afectiv. Caracteristicile ce pot fi evaluate sunt: *concepte și capacități* (organizarea și interpretarea datelor, selectarea și organizarea corespunzătoare a instrumentelor de lucru, descrierea și generalizarea unor procedee, tehnici, relații; utilizarea materialelor auxiliare pentru a demonstra ceva; identificarea relațiilor; utilizarea calculatorului); *atitudinea elevilor față de sarcina dată:* (concentrarea asupra sarcinii de rezolvat, implicarea activă în rezolvarea sarcinii, punerea unor întrebări pertinente profesorului, completarea / îndeplinirea sarcinii, revizuirea metodelor utilizate și a rezultatelor); *comunicarea* (discutarea sarcinii cu profesorul în vederea înțelegerii acesteia).

*Investigația* reprezintă o situație complicată: nu are o singură rezolvare sau nu presupune o rezolvare simplă. Deși sarcina poate fi scurtă, timpul de lucru se poate prelungi până la sfârșitul orei, pentru că investigația începe, se desfășoară și se termină în clasă. Investigația poate fi făcută individual sau în cadrul unui grup de elevi. În ambele forme de organizare, pot fi stabilite *obiective* care urmăresc: înțelegerea și clarificarea sarcinilor; aflarea procedeelelor pentru găsirea de informații; colectarea și organizarea datelor sau informațiilor necesare; formularea și testarea ipotezelor de lucru; schimbarea planului de lucru sau colectarea altor date; scrierea unui scurt raport privind rezultatele investigației. Prin utilizarea investigației ca metodă de evaluare, pot fi urmărite și câteva *caracteristici personale ale elevilor:* creativitatea, inițiativa în cadrul grupului, participarea în cadrul grupului (cooperare, tendința de preluare a conducerii), perseverența, flexibilitate și deschidere către idei noi, dorința de generalizare, ș.a.

*Proiectul* se bazează pe o activitate mai amplă decât investigația. În urma alegerii titlului de către profesor sau/și de elevi, proiectul începe în clasă, prin definirea și înțelegerea sarcinii (eventual și prin începerea rezolvării acesteia), se continuă acasă pe parcursul a câtorva zile sau săptămâni (timp în care elevul are permanente consultări cu profesorul) și se încheie tot în clasă, prin prezentarea în fața colegilor a unui raport asupra rezultatelor obținute și, dacă este cazul, a produsului realizat. Proiectul poate fi individual sau de grup.

*Capacitățile / competențele* care se evaluează la nivelul proiectului sunt identificate prin: metodele de lucru, utilizarea bibliografiei și a altor resurse informaționale; utilizarea materialelor și a echipamentului; corectitudinea / acuratețea tehnicii de lucru; generalizarea problemei; organizarea ideilor și materialelor într-un raport; calitatea prezentării; acuratețea schemelor, a desenelor etc.

*Portofoliul* reprezintă o colecție exhaustivă de informații despre progresul școlar al unui elev, obținut printr-o varietate de lucrări pe care elevul le-a realizat într-un anumit interval de timp (semestru, an școlar). Componentele unui portofoliu, componente ce pot fi adaptate la finalitățile

oricărei disciplinei școlare, sunt următoarele: rezultatele la probele scrise (teste, probe pentru acasă); rezultatele activităților practice, proiectelor, investigațiilor, cercetărilor efectuate; referate, eseuri, articole publicate, lucrări prezentate la sesiuni științifice sau la cercul de specialitate; rezultate ale activității de informare și documentare independentă; fișa individuală de observare-evaluare a elevului; fișa de autoevaluare; chestionare de atitudini; alte rezultate relevante ale activității elevului. (I.Neacșu, A.Stoica, 1996).

*Autoevaluarea* se bazează pe *întrebări* pe care elevii și le pun sau sunt conduși să și le pună: „Există un alt mod (metoda) de a rezolva această sarcină?”, „Ce produs care mă reprezintă cel mai bine pentru a-l pune în portofoliu?”. În formarea capacităților autoevaluative la elevi, sunt necesare câteva *condiții*: prezentarea obiectivelor pe care elevii trebuie să le atingă; încurajarea elevilor în a-și pune întrebări de tipul celor de mai sus și a da răspunsul în scris; încurajarea elevilor în cadrul grupului; completarea la sfârșitul unei sarcini importante a unor propoziții de genul: „Am descoperit că ...”, „În realizarea acestei sarcini am întâmpinat următoarele dificultăți:...” etc.

Date fiind avantajele și dezavantajele fiecărei forme de evaluare, experiența demonstrează *utilitatea îmbinării* lor. Un singur instrument de evaluare nu poate măsura totul. De aceea, este necesar ca proiectarea acțiunilor evaluative să aibă în vedere majoritatea instrumentelor de evaluare ce pot fi utilizate.

Pentru ca evaluarea realizată pe întreg parcursul anului (inițială, formativă și sumativă) să acopere toate obiectivele/competențele din Programa școlară de la disciplina de specialitate, se recomandă întocmirea unei *Matrici de evaluare* centrată pe finalitățile corespunzătoare acesteia (capacități sau competențe, valori și atitudini).

Pornind de la matricea dată mai jos, se pot construi instrumentele corespunzătoare pentru testarea atingerii obiectivelor de referință/competențelor specifice prevăzute de Programa școlară la disciplina de specialitate.

#### **6) Formele de organizare (la nivelul activității elevilor și la nivelul procesului de învățământ) și relațiile psihosociale implicate**

Principalele moduri de organizare a activității elevilor sunt: *frontal* (cu toți elevii aflați într-o formă de organizare a procesului de învățământ); *pe grupe de elevi, individual*.

Organizarea procesului de învățământ și, implicit, construirea strategiei didactice, poate pleca de la orice combinație a următoarelor patru structuri (Gheorghiu, A., Popovici, M.M., Elemente de tehnologie didactică – discipline de specialitate, EDP, 1983, 102):

Repartizarea sarcinilor	Participare la efectuarea sarcinilor	Dirijarea activității elevilor	Desfășurarea activității didactice Forme de organizare a procesului de învățământ
Sarcini frontale	Colectiv	1. <i>Neridijată (independentă)</i> 2. <i>Semidirijare</i>	Lecție (în școală) Activitatea în cabinetul de specialitate, laborator Activități practice (lucrări) Activități de evaluare Vizita / excursia didactică Consultații, meditații cercul de elevi, studiul în biblioteci Elaborarea de proiecte, modele
		3. <i>Dirijată:</i> a. dirijată prin profesor	
Pe grupe	b. dirijată prin echipe de profesori		
	Individual	c. dirijată prin programe de instruire (resurse materiale)	
Sarcini diferențiate			

Prin forma de organizare a procesului de învățământ înțelegem orice cadru de desfășurare în școală sau în afara școlii în care sunt stabilite legături între elementele sale structurale. Acestea sunt: *lecția* care rămâne principala formă de realizare a procesului instructiv-educativ, sub toate tipurile sale; *meditațiile și consultațiile; lucrările practice și de laborator; cercuri pe diferite teme; cercuri pe obiecte de învățământ; concursuri și olimpiade școlare; sesiuni științifice de referate și comunicări ale elevilor, excursia și vizita de documentare; tabere /atelieri de creație, s.a.*

Oricare ar fi forma de organizare a procesului de învățământ, activitatea elevilor poate fi dirijată, semidirijată sau nedirijată, independentă.

Activitatea pe *grupe mici de elevi* este o forma de organizare a procesului de instruire în care elevii dintr-o clasă sunt împărțiți pe colective, având de rezolvat o sarcină comună în așa fel încât comportamentul fiecărui elev este motivat atât de activitatea comună, cât și de relațiile individuale ale celorlalți membri ai colectivului.

Învățarea în această formă reprezintă un cadru suficient de larg pentru aplicarea mai multor procese de instruire, favorizând totodată organizarea și realizarea unui *proces de interacțiune socială* între grupe.

Organizarea pe grupe mici de elevi este cel mai bine reprezentată de cercurile de elevi organizate în *sistemul educativ școlar și extrașcolar*. Activitatea individuală se îmbină cu cea colectivă pentru rezolvarea unor sarcini ce dezvoltă: *spiritul de inițiativă, formarea deprinderilor de activitate independentă, capacitățile de organizare, spiritul de disciplină, capacitățile de subordonare, de coordonare, de conducere și de autoconducere* (mai ales la clasele mari). De asemenea, activitățile în cercuri stimulează și dezvoltă *aptitudinile creatoare, largesc orizontul de cunoaștere*, îndreaptă elevii dotați către performanțe superioare.

Activitatea în cercurile de elevi contribuie nu numai la valorificarea utilă și plăcută a timpului liber, ci și la orientarea școlară și la preorientarea profesională.

Cercurile de elevi pot fi organizate pe discipline școlare (fizică, biologie, limba engleză, artă plastică etc) sau pe alte domenii de interes: etnografie și folclor, biblioteconomie, automobilism, stenodactilografie, înot, astronomie, racheto-modelism, fotografie s.a.

*Metodologia organizării și conducerii unui cerc de elevi* presupune, pentru profesor, alte activități decât cele specifice lecției:

- ✓ înscrierea și selecția elevilor;
- ✓ stabilirea structurii organizatorice;
- ✓ stabilirea formelor de activitate internă (ședințe de lucru);
- ✓ programarea formelor de activitate externă (tabere de profil, corespondențe, excursii, vizite de documentare etc.);
- ✓ finalizarea muncii din cadrul cercului (modalități de popularizare).

Oricare ar fi forma de manifestare extrașcolară/extracurriculară, în organizarea procesului de învățământ trebuie să se țină seama de următoarele *principii metodologice*:

- ✓ angajarea *individuală liberă* a copiilor și a tinerilor la diversele activități educative extrașcolare;
- ✓ asigurarea unei mari *diversificări* a acțiunilor și a conținutului lor, cu păstrarea *unității funcționale* a acestora, astfel încât să se ofere fiecărui elev cele mai potrivite posibilități de a se exprima și de a-și îmbogăți personalitatea;
- ✓ *îmbinarea activităților teoretice cu activități practice* utile colectivității școlare sau sociale;
- ✓ *coparticiparea și cooperarea* elevilor și a profesorilor pe tot parcursul activității;
- ✓ asigurarea tuturor elementelor necesare pentru ca elevii să acționeze, potrivit uneia din dorințele pe care le resimt cu intensitate, în condiții cât mai degajate și într-un cadru social mai deschis decât mediul școlar, în care să-și poată lărgi orizontul de cunoștințe și să-și verifice capacitățile în confruntarea directă cu realitatea naturală sau socială pe care o abordează (Șt.Costea, 1971, 47).

Toate formele de organizare a procesului de învățământ implică: *resurse* umane, informaționale, materiale, procedurale; abordarea variată a *conținuturilor* (inter-trans-intra-disciplinar, integrat, modular); *acțiuni evaluative specifice* momentelor în care au loc (evaluare inițială, formativă și finală).

#### Unitatea de învățare IV

### ACTIVITĂȚILE DIDACTICE FUNDAMENTALE (PREDAREA-ÎNVĂȚAREA-EVALUAREA) ÎN PROCESUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT LA DISCIPLINA DE SPECIALITATE

La sfârșitul unității de învățare, vor fi capabili să:

- ✚ explice activitățile didactice fundamentale (predarea, învățarea, evaluarea);
- ✚ caracterizeze procesul de învățământ la disciplina de specialitate, din perspectiva celor trei activități didactice fundamentale (predarea, învățarea, evaluarea);
- ✚ identifice formele predării;
- ✚ coreleze dimensiunile procesului de învățământ cu principalele tipuri de învățare școlară;
- ✚ argumenteze rolul reglator al activității de evaluare;
- ✚ explice formarea noțiunilor de specialitate (piramida noțiunilor);
- ✚ enumere principalii factori care influențează formarea noțiunilor.

**Cuvinte cheie:** *predare, învățare, evaluare, piramida noțiunilor*

Activitățile didactice fundamentale desfășurate în cadrul procesului de învățământ sunt: predarea, învățarea, evaluarea. Analiza separată a acestora are drept scop delimitarea unor acțiuni specifice fiecăreia. În cadrul procesului de învățământ, ele interacționează permanent, sunt co-evolutive și se află în relații de interdeterminare. De aceea, orice încercare de definire a uneia comportă raportări la celelalte două.

Activitatea de *predare* este activitate desfășurată de profesor în cadrul lecției cu scopul de a *intermedia* construcția cunoașterii individuale a elevilor, deci, activitatea de învățare. Ea cunoaște restructurări permanente, în urma deciziilor luate prin activitatea de *evaluare*. Predarea cunoaște multiple *attribute* sau dimensiuni: componentă esențială a procesului de învățământ; „nucleu dur” al profesiei didactice; artă, știință, tehnică, tehnologie; structură de acțiuni generativă de învățare; gestiune a învățării; act de comunicare; ofertă de experiențe educative; interacțiune comportamentală; instanță decizională; etc. Din punctul de vedere al organizării conținutului, se poate vorbi de *predare concentrică*, *predare liniară*, *predare pe obiecte de învățământ*, *predare integrată*. Din perspectiva modurilor de organizare cerute de practica școlară se cunosc cel puțin două forme speciale: *predare simultană*, *predare în echipe de profesori*.

*Învățarea* cunoaște, de asemenea, abordări multiple: ca activitate, ca proces, ca produs, ca un ansamblu de factori. A determina activitatea de *învățare* a elevilor *prin predare* înseamnă a determina *convertirea informării în formare*. Abordând *învățarea* și cunoașterea dincolo de concepte, specialiștii atrag atenția asupra unei *sarcini urgente* pentru educatori: înțelegerea a cel puțin două perspective, relativ convergente, în obținerea de efecte pozitive în activitatea didactică: *învățarea prin cunoașterea produs* (transmiterea culturii: conținuturile supuse asimilării sunt scopuri, obiective ale învățării, nu schimbarea, transformarea în planul formării intelectuale), perspectivă ce se corelează cu *dimensiunea informativă* a procesului de învățământ; *învățarea prin cunoașterea-proces* (dominarea activității mentale personale, gândire reflexivă), perspectivă ce se corelează cu *dimensiunea formativă* a procesului de învățământ. Sensul general psihopedagogic al învățării este, deci, acela de activitate pentru *însușirea* de cunoștințe (a) și *dobândirea de deprinderi* (b) în toate sectoarele vieții psihice: cunoaștere, afectivitate, voință. Din sintagmele utilizate în limbajul de specialitate se pot enumera: *învățare prin descoperire*, *învățare prin problematizare*, *învățare senzorio-motorie*, *învățare cognitivă (intelectuală)*, *învățare prin cercetare*, *învățare prin încercare și eroare*, *învățare socială*, etc.

*Evaluarea* este procesul menit să măsoare și să aprecieze: valoarea rezultatelor sistemului de educație sau a unei părți a acestuia; *eficacitatea* resurselor, a condițiilor, a operațiilor; *eficiența* activității sistemului, în vederea luării deciziilor privind ameliorarea procesului didactic. Activitățile evaluative sunt capabile să realizeze cunoașterea și aprecierea *schimbărilor produse la elevi* în toate planurile personalității lor (cognitiv, creativ, volitiv, afectiv-atitudinal s.a.), realizând astfel o sinteză psihopedagogică între elemente didactice și efectele din plan psihologic. Prin deciziile luate în urma aplicării unor acțiuni evaluative specifice, profesorul extinde evaluarea *asupra predării*, *asupra învățării*, *asupra situației de plecare*, *asupra finalităților* generale și specifice ale lecției la disciplina de specialitate. Evaluării îi revine *rolul reglator* în activitatea didactică. Evaluarea se raportează nu numai la predare-învățare, ci și la activitățile de *conducere* și de *management* pe care le îndeplinește profesorul la nivelul clasei.

Predarea, *ca dirijare a învățării*, apare ca un complex de *procedee de prezentare a materiei* sau ca un ansamblu de prescripții evidențiate în principalele secvențe ale lecției: formularea sarcinilor de învățare și prezentarea algoritmului rezolvării lor; coordonarea activității observative (captare, orientare, menținere) prin utilizarea unor metode conversative, a mijloacelor de învățământ sugestive etc; explicații de tipul decodărilor; susținerea activității de învățare; introducerea elementelor de feed-back; dezvoltarea capacităților autoevaluative.

Corelații cu metodele de învățământ: *reflecția personală* – metodă de comunicare bazată pe limbajul intern înțelege greșit sau să uite. *Formele predării* sunt asociate formelor de organizare a activităților elevilor: frontale, grupale sau colective, microgrupale sau pe echipe, duale sau în pereche, individuale și mixte (I.Cerghit, 2002, 249). Deși strategiile predării nu coincid pe deplin cu strategiile învățării, deoarece elevii învață și independent de conducerea învățării prin predare, strategiile predării se bazează pe comutări flexibile între acțiunile profesorului și acțiunile elevului. La acestea se adaugă modurile de organizare a învățării (frontală, individuală, de grup), pe de o parte, și combinatorica metodelor, a mijloacelor și a principiilor practice, pe de altă parte.

#### *Formarea noțiunilor de specialitate*

Noțiunile sunt unitățile de bază ale gândirii. Formarea de noțiuni științifice la disciplinele de specialitate contribuie la formarea unui mod specific de gândire, în cadrul căruia se ordonează și se ierarhizează sistemic, alcătuind piramida noțiunilor.

Recomandările generale date aici dobândesc alte caracteristici particulare în predarea fiecărei



discipline, caracteristici ce vor fi dublate de cele dobândite prin conturarea unui stil didactic propriu.

## Unitatea de învățare V METODOLOGIA ELABORĂRII TESTELOR DOCIMOLOGICE ȘI VALORIFICAREA REZULTATELOR ELEVILOR

La sfârșitul unității de învățare, vor fi capabili să:

- ✚ clasifice itemii de evaluare, în funcție de gradul de obiectivitate
- ✚ formuleze cel puțin un exemplu pentru fiecare item
- ✚ explice diagnoza dificultăților și analiza erorilor din perspectiva evaluării formative
- ✚ prelucraze rezultatele unei probe de evaluare, pe baza tabelului rezultatelor
- ✚ propună măsuri de ameliorare a procesului didactic în funcție de rezultatele constatate și cauzele diagnosticate, respectiv tipurile de erori localizate

**Cuvinte cheie:** *itemi obiectivi, itemi, semiobiectivi, itemi subiectivi, prelucrarea statistică, valorificarea rezultatelor evaluării*

*Elaborarea unui test de evaluare formativă*, a unei probe de evaluare în general, este o activitate complexă, ce presupune interacțiuni cu celelalte elemente structurale ale procesului de învățământ, dar în primul rând cu obiectivele pedagogice și cu tipurile de conținuturi supuse verificării.

Proba de evaluare reflectă *concordanța* dintre *obiective – conținuturi – evaluare*, pe de o parte, *instruire – învățare*, pe de altă parte. Etapele elaborării unei probe de evaluare sunt: *precizarea obiectivelor* de referință, corespunzătoare unității de învățare; *analiza conținutului*: marcarea noțiunilor esențiale și analiza formelor de comportament prin care acestea se pot exprima (formularea obiectivelor operaționale); *alegerea tipurilor de întrebări (itemi)* într-o probă de evaluare.

*Proba de evaluare* desemnează orice instrument de evaluare proiectat, administrat și corectat de către profesor.

*Itemii de evaluare* sunt elemente componente ale unei probe. Fiecare item are o notă specifică în cadrul problemei, fiind o temă, o unitate, un element ce se referă la un fragment strict determinat și unic al conținutului supus evaluării.

Din punct de vedere al *obiectivității* în notare, itemii se pot clasifica în: itemi obiectivi, semiobiectivi, subiectivi.

*Itemii obiectivi* presupun formularea de întrebări cu răspunsuri închise, prin care se realizează o puternică structurare a sarcinilor propuse elevilor prin raportare directă la obiectivele operaționale. Elevul *nu elaborează răspunsul*, ci are sarcina de a-l identifica pe cel corect din două sau mai multe variante posibile, în cele trei situații de formulare a itemilor obiectivi. Pot fi:

- *itemi cu alegere duală*
- *itemi de tip pereche*
- *itemi cu alegere multiplă*

*Itemii semiobiectivi* reprezintă itemii prin care *elevului i se cere să ofere un răspuns* în totalitatea lui sau o parte componentă a unei afirmații sau a unei reprezentări grafice astfel încât aceasta să capete sens și valoare de adevăr. Răspunsul cerut are corespondență directă cu datele factuale prefigurate în curriculum (cuvinte, formule, algoritmi, simboluri, reprezentări grafice etc.). Pot fi:

- ✓ *itemi cu răspuns scurt*
- ✓ *itemi de completare*
- ✓ *întrebări structurate*

*Itemii subiectivi* sunt itemii cu răspuns deschis care vizează capacități intelectuale înalte: gândire divergentă - creativitate, caracter personal al răspunsului, capacități de generalizare și de abstractizare. Pot fi:

- ✓ *rezolvări de probleme*
- ✓ *eseu - structurat / semistructurat*
- ✓ *eseu liber (nestructurat)*

*La o probă de evaluare sumativă*, se recomandă ca structura acesteia să cuprindă itemi din toate categoriile.

Un pas în individualizarea instrucțiunilor poate fi *evaluarea formativă* combinată cu o varietate de materiale și proceduri instrucționale pe care elevul să le folosească imediat în recuperarea/completarea unor lacune. Astfel, fără ca profesorul să inițieze o lecție tipică de evaluare, acesta reușește să cunoască nivelul atins de fiecare elev și să ia decizii imediate pentru ameliorarea procesului didactic.

### *Diagnoza dificultăților*

Rezultatul la un test de evaluare formativă urmărește să producă conștientizarea nivelului atins de fiecare elev. Elevul însuși are nevoie de feed-back, întrucât numai așa conștientizează încă o dată ceea ce a învățat și ceea ce încă trebuie să învețe.

Dacă elevului, după examenul formativ, îi sunt arătați itemii la care a răspuns corect și itemii la care a răspuns greșit, va avea informația necesară despre ce trebuie să învețe sau să recapituleze. Proba de evaluare formativă vizează conținuturile esențiale, definiții, principii, elemente explicative sugestive. Itemii la care a răspuns corect pot constitui un inventar util despre cunoștințele pe care le stăpânește, iar cei la care a răspuns greșit sau nu a răspuns, ca direcții de revizuire sau ca direcții spre ceea ce mai trebuie să învețe.

Evaluarea își dovedește virtuțile formative, dacă la sfârșitul fiecărui capitol profesorul pregătește o *analiză a erorilor* făcute de elevi la fiecare item al testului formativ.

### *Prelucrarea și analiza rezultatelor probelor de evaluare*

Ațiunea de evaluare nu se încheie cu notarea. Multe alte judecăți valorice mai pot fi emise prin prelucrarea datelor. Acest proces permite desprinderea unor concluzii utile asupra activității încheiate, identificarea unor fenomene ce privesc randamentul școlar, dar și luarea unor decizii privind activitatea viitoare.

*Tehnicile de prelucrare* sunt purtătoare de caracteristici importante: sunt foarte apropiate celor utilizate în prelucrarea unor investigații științifice, implică utilizarea aparatului matematico-statistic, sunt accesibile profesorilor de orice specialitate, permit organizarea și prezentarea datelor în tabele, reprezentări grafice cu o mare putere de sugerare. Principalele *tipuri de prelucrări* sunt: organizarea datelor și a rezultatelor probei de evaluare și prelucrare statistică sunt: *Organizarea datelor și a rezultatelor probei de evaluare, analiza de conținut a probei, tabelul rezultatelor, pe baza cărora se face calculul mediei aritmetice, nota modală (nota cu frecvența cea mai mare), întinderea scalei notelor, amplitudinea scalei.*

Având numeroase criterii drept reper în depistarea disfuncționalităților, activitatea de evaluare în învățământ se dovedește a fi proces riguros, prin care se realizează o permanentă reglare și optimizare a activității. Fără pretenția de a considera epuizate demersurile posibile de valorificare a rezultatelor evaluării și de realizare a mecanismelor de reglaj în activitatea de evaluare, se evidențiază importanța problemei și a principalelor pârghii ce vor constitui direcții de acțiune în activitatea didactică la disciplina de specialitate.

## **Unitatea de învățare VI**

### **Lecția și activități didactice complementare lecției**

La sfârșitul unității de învățare, vor fi capabili să:

- 🚩 proiecteze activitatea didactică pentru o lecție, cu un subiect la alegere
- 🚩 scrie condițiile de apariție a comportamentului pentru cel puțin două obiective operaționale
- 🚩 identifice etapele lecției și structura strategiei didactice din tabelul *Desfășurarea lecției*
- 🚩 caracterizeze specificul lecțiilor desfășurate la cabinetul de specialitate;
- 🚩 stabilească corelații între aranjarea mobilierului școlar și tipurile de interacțiune didactică
- 🚩 enumere tipuri de activități desfășurate prin catedra de specialitate
- 🚩 grupați sarcinile profesorului-diriginte în funcție de partenerii educaționali
- 🚩 precizeze documentele școlare care concretizează activitatea de proiectare a activității educative
- 🚩 prezinte structura proiectului anual de activități educative
- 🚩 întocmească proiectul unei ore de dirigenție pe baza structurii date de ghidul *Repere privind activitatea educativă*
- 🚩 determine coordonatele activității de cercetare în didactica de specialitate
- 🚩 enumere principalele direcții practice de modernizare în Didactica de specialitate

**Cuvinte-cheie:** *lecția, etapele lecției, cabinet de specialitate, condiții de pavoazare, aranjare; catedra de specialitate, componente și subcomponente ale activității educative, Proiectul anual de activitate educativă, Proiectul semestrial de activitate educativă, Proiectul orei de dirigenție, Caietul dirigintelui, Fișa psihopedagogică, creație; inovație; învățare; învățare de menținere; învățare inovativă, anticipativă, participativă; conținut disciplinar, multidisciplinar, interdisciplinar de învățare, tehnologie informatică.*

## 1. Lecția: tipuri de lecție, etapele lecției, structura proiectului de lecție

Lecția are un statut propriu prin aceea că este construită pe grupuri de elevi (clase), care reprezintă forma de organizare în cadrul căreia se produc procese complexe, de comunicare și interacțiune intelectuală, afectivă, axiologică care exercită o bogată influență asupra membrilor lor.

În viziunea modernă, lecția trebuie înțeleasă și abordată ca o *componentă operațională, pe termen scurt a unității de învățare*. Altfel spus, unitatea de învățare asigură înțelegerea procesului didactic din perspectivă strategică, în timp ce lecția oferă înțelegerea procesului din perspectivă operativă, tactică, imediată (apropiată), iar durata ei se întinde pe parcursul unei ore de curs.

### Tipologia lecției

Lecția cunoaște mai multe forme de realizare, în funcție de *sarcina didactică de bază* ce aduce modificări în structura sa internă. Activitățile didactice de bază sunt:

- ✓ transmiterea cunoștințelor și asimilarea acestora de către elevi
- ✓ formarea priceperilor și deprinderilor
- ✓ repetarea, sistematizarea și consolidarea cunoștințelor
- ✓ verificarea cunoștințelor asimilate și aprecierea prin notare

Cea mai importantă este *evaluarea performanțelor realizate*, întrucât presupune: cuantificarea rezultatelor, măsurarea și aprecierea lor (operații ce depind de sistemul de notare, de exigențe, de modul de organizare), diagnoza dificultăților, formularea unor predicții privind etapa următoare. În raport de aceste sarcini didactice, cele patru tipuri fundamentale ale lecției sunt:

- ✓ lecția de comunicare / de dobândire de cunoștințe
- ✓ lecția de formare a priceperilor și deprinderilor
- ✓ lecția de recapitulare, sistematizare și consolidare a cunoștințelor
- ✓ lecția de evaluare

Practica școlară adaugă și lecția combinată sau mixtă.

În funcție de sarcina didactică de bază, obiectivele lecției, traseul de învățare propus elevilor, aceste etape sunt orientative, atât ca număr, cât și ca succesiune. Exemple:

- ❖ anunțarea scopului și a unor obiective nu se realizează în primele momente la lecțiile bazate pe strategii euristice, de căutare, de (re)descoperire, când conștientizarea obiectivelor se produce spre finalul acestora;
- ❖ reactualizarea cunoștințelor poate lipsi dacă lecția este la începutul unui capitol și, deci, a fost precedată de o lecție de recapitulare și/sau de evaluare;
- ❖ conexiunea inversă se poate integra etapei de dirijare a învățării, poate lipsi sau poate fi realizată o dată sau de mai multe ori în decursul unei lecții;
- ❖ fixarea poate fi identificată cu transferul, măsurarea (relevanța) rezultatelor cu evaluarea rezultatelor;
- ❖ tema pentru acasă poate fi precizată în decursul dirijării învățării, ca aplicație/muncă independentă a unui element de conținut.

Succesiunea etapelor lecției trebuie stabilită pe baza unei analize anticipate a următoarelor criterii:

- ❖ specificul obiectivelor propuse,
- ❖ natura conținutului dat;
- ❖ vârsta elevilor și învățarea anterioară a acestora;
- ❖ tipul de învățare propus;
- ❖ mijloace disponibile (metode, materiale didactice, mijloace de învățământ).

Aceste criterii constituie principalele repere de aranjare a acestor „*mici module acționale*” care sunt evenimentele lecției și care, astfel, intră ușor în combinații și recombinații noi (varianțe de lecții).

În cele ce urmează prezentăm *etapele /componentele de bază ale structurii lecției mixte*, întrucât ea combină sarcinile didactice de bază. Acestea sunt:

*Moment organizatoric*: profesorul trebuie să se asigure nu numai de liniștea necesară- condiții minimale: elevii au cărți, au cu ce să scrie, pe ce să scrie, chiar dacă nu le utilizează în momentul respectiv.

*Captarea atenției* (moment de ordin psihologic): atenția, efortul cognitiv al elevilor să fie orientată spre ceea ce vrea profesorul să realizeze; apel la motivația elevului, trezirea unor interese specifice, apel la curiozitatea intelectuală, cu ajutorul unor elemente de problematizare (să declanșeze o contradicție cognitivă, printr-o situație problemă). Procedee:

- ✓ comunicări verbale și chiar nonverbale –materiale, ilustrații,
- ✓ organizarea conținutului astfel încât să cuprindă elemente de noutate, de surpriză, de șoc, de schimbări neașteptate (ultimele informații în domeniu, pe baza unor știri, filme documentare sau artistice),

- ✓ informare cu privire la obiectivele de urmărit (mărește gradul de interes),
- ✓ distribuția echilibrată a sarcinilor, astfel încât fiecare să se simtă ocupat și responsabil de ceea ce face.

*Reactualizarea cunoștințelor anterioare* poate fi realizată prin: verificarea temelor: global, cantitativ sau din punct de vedere calitativ, cu evidențierea răspunsurilor corecte și corectarea greșelilor pentru fiecare elev.

Reactualizarea acelor concepte, principii, definiții, teorii pe care profesorul le consideră utile, semnificative și relevante pentru o nouă învățare; este o condiție a învățării conștiente și active. Profesorul sintetizează cunoștințele esențiale cerute în 1-2 întrebări, care pot constitui un mic test inițial. Dacă majoritatea elevilor nu stăpânesc aceste conținuturi, nu se trece mai departe. Concepte esențiale sau noțiunile „ancoră” pot fi din 2-3 lecții anterioare și fără ele nu este posibilă asimilarea noilor cunoștințe. (R. Ausubell: „*succesul activității depinde de ceea ce stăpânesc elevii la pornire*”).

Acest moment se poate încheia cu o concluzie generală, aprecieri (globale și individuale) și explicații referitoare la stabilirea notei (dacă este cazul).

*Dirijarea învățării sau Comunicarea (asimilarea) noilor cunoștințe* este etapa cu durata cea mai mare în care se desfășoară activitatea dominantă (transmitere de cunoștințe, formarea unor abilități, repetarea și sistematizarea cunoștințelor, evaluarea). În această etapă profesorul realizează, pe rând, diferite activități, fiecare presupunând o metodologie specifică. De pildă, *prezentarea conținutului* poate fi realizată prin următoarele trei modalități:

- *Prezentare activă (acțională)*: materialul nou este supus examinării directe și concrete (un chestionar pentru o cercetare de marketing, bilanțul unei societăți comerciale, organigrama unei întreprinderi etc). Metode și procedee: observația sistematică, explicația, conversația, demonstrația.
- *Prezentare iconică (mijlocită de substitute ale realității)*: imagini figurative sau grafice, scheme privind bilanțul, organigrama etc.
- *Prezentare simbolică*: pe bază de simboluri verbale sau scrise (formule matematice pentru indicatorii economici). Metodele cel mai des utilizate sunt cele bazate pe comunicare orală (expunerea, conversația) și scrisă (munca cu manualul, lectura rapidă).

*Dirijarea învățării* presupune și adaptarea permanentă la situația concretă de instruire. Această adaptare se poate situa pe / între următoarele niveluri principale:

- *dirijare riguroasă, pas cu pas urmărită*: profesorul are rolul principal, iar învățarea este de tip receptiv.
- *dirijare moderată*: profesorul și elevii colaborează. Profesorul dirijează învățarea, elevii formulează generalizările: reguli, definiții, concluzii.
- *minimă dirijare*: indicațiile profesorului sunt reduse. Acesta ghidează din umbră, controlează; accentul este pus pe activitatea elevilor, activitate independentă sau de grup.

*Fixarea noțiunilor esențiale*: vizează repetarea, în forme variate, pentru a se asigura extinderea sistemului de legături între noțiuni. Presupune rezumarea și sistematizarea volumului de informații, formularea de sarcini diferite mai ales din mijlocul lecției (I. Cerghit (coord), *Op. cit.*, p. 152. Autorul constată că, de obicei, elevii rețin mai bine începutul și sfârșitul unui conținut nou; planul general al materialului și abia mai târziu detaliile) care să mențină starea de activism în procesul învățării/repetării. De asemenea, mai sunt recomandate:

- întrebările de sinteză, prin care să se evidențieze esențialul;
- materialele demonstrative sugestive;
- legarea noțiunilor noi de exemple elocvente;
- enunțarea conceptelor de către elevi cu cuvinte proprii;
- exersare diferențiată a sarcinilor mai dificile;
- interpretarea unor diagrame,
- rezolvarea unor jocuri didactice (rebus).

*Conexiunea inversă (feed-back)*: este un tip specific de interacțiune didactică prin care se solicită dovedirea însușirii unui conținut înainte de a permite achiziționarea altuia; operează o diagnosticare a unui rezultat în vederea introducerii unor secvențe cu rol corectiv și ameliorativ sau cu scopul refacerii programului ce a produs disfuncția constatată: explicații, exerciții suplimentare, schimbarea ritmului de studiu, analiza unor greșeli tipice, noi intervenții (revizii, ajustări, inovații spontane) suplimentare cu rol corectiv asupra acțiunilor de suprasolicitare/subsolicitare realizate prin predare.

Având la baza funcționării sale mecanismul de mai sus, conexiunea inversă poate lua mai

multe forme, în funcție de următoarele criterii (Sinteză realizată după I. Cerghit, *Op. cit.*, pag. 142-145):

1. sursa de proveniență a semnalelor:

- *conexiune inversă internă*: se realizează la nivelul elevului însuși, pe baza raportării la logica internă a sistemului de noțiuni în care se încadrează noul conținut (noua noțiune); elevii sunt capabili de autocontrol.
- *conexiune inversă externă*: se realizează de profesor, prin sarcini sau solicitări de tipul: întrebări directe cu răspuns deschis sau închis, întrebări formulate de elevi (pentru alt elev); conversație euristică, discuție-dezbatere cu întreaga clasă; completări de texte, definiții lacunare; exerciții simple de aplicare a cunoștințelor în situații noi; solicitarea unor explicații pe marginea unor scheme, grafice, tabele; efectuarea de scheme, grafice, tabele etc.

2. funcțiile îndeplinite:

- *conexiune inversă de evaluare*, cu rol de stimulare a succesului școlar și care este predominantă în cadrul lecțiilor;
- *conexiune inversă de structurare sau de optimizare imediată*, de ameliorare sau extensiune a răspunsului;
- *conexiune inversă de control și de corectare a răspunsului*: modalitate ce permite trecerea spre un autocontrol autentic, întrucât nu de puține ori elevii au certitudinea că nu au greșit nimic, când de fapt răspunsurile lor sunt eronate.

Lecția modernă „include în mod sistematic elemente de conexiune inversă, la timpul și locul potrivit, ceea ce permite depistarea erorilor de învățare la puțin timp după ce se produc ele, corectarea lor operativă și deci, reglarea din mers a procesului de învățământ (autoreglarea învățării și predării)” (I. Cerghit, 1983, pag. 146).

*Verificarea și aprecierea rezultatelor* implică o evaluare care se deosebește de conexiunea inversă prin faptul că scopul său imediat este acordarea de note și calificative, pe baza operațiilor de măsurare și de apreciere a rezultatelor obținute. Este etapa de confruntare a rezultatelor obținute cu obiectivele propuse. Această confruntare este posibilă, întrucât elaborarea instrumentelor de măsurare (Detalii privind elaborarea testelor de evaluare, calitățile pe care trebuie să le îndeplinească acestea sunt date în lucrările „Evaluarea în procesul didactic” (I.T.Radu, 2000, pag. 235-252), „Testele de cunoștințe” (I.Holban, 1995, pag. 27-58)) se face pe baza obiectivelor lecției, considerate „criterii de reușită”. În funcție de tipurile de rezultate așteptate (informații, noțiuni, capacități intelectuale, priceperi și deprinderi practice, interese, atitudini etc), profesorul își propune realizarea acestei etape prin:

- elaborarea tipurilor de întrebări pentru testul de verificare (în faza de proiectare) și aplicarea lor; condiția fundamentală pe care trebuie să o îndeplinească aceste probe este aceea de a fi adecvate sarcinilor concrete de învățare (sarcini propuse prin obiective și realizate în etapele premergătoare verificării);
- raportarea rezultatelor obținute la obiectivele lecției (*evaluare criterială*);
- raportarea rezultatelor obținute la standarde prestabilite sau norme statistice (*evaluare normativă*);
- observarea atentă a comunicării și a comportamentului elevilor pentru acele tipuri de efecte care nu se supun operaționalizării (atitudini, convingeri, interese etc.); este un criteriu subiectiv în raport de celelalte, însă asigură informațiile utile privind comportamentele simptomatice atitudinii avute în vedere.

Notele acordate în această etapă trebuie să fie *conștientizate* de către elevi pe baza criteriilor obiective și subiective de mai sus, urmând ca treptat să și le *interiorizeze*, astfel încât să devină capabili de autoapreciere și de autoevaluare realistă.

*Transferul cunoștințelor* este o etapă aflată în legătură cu formularea obiectivelor operaționale („ce știu să facă elevii cu ceea ce știu”) care constă în posibilitatea efectuării unor extensii a cunoștințelor la situații diferite de cele în care s-a realizat învățarea lor. Transferul cunoștințelor este facilitat de însușirea temeinică a sistemelor de noțiuni specifice mai multor domenii de activitate, de priceperile și deprinderile intelectuale formate, precum și de întărirea pozitivă a celor învățate. Deși această etapă nu se realizează în mod curent, ea are o importanță deosebită, întrucât contribuie la realizarea unei *învățări inovatoare* (M. Malița, J.Botkin, M. Elmandjira, *Orizontul fără limite al învățării. Lichidarea decalajului uman*, Ed. Politică, București, 1981), urmărind identificarea/reformularea de probleme și testând capacitatea de a se confrunta cu situații absolut noi, imprevizibile. Se depășește astfel cadrul unei *învățări de menținere*, bazate pe rezolvarea de probleme sau obținerea unor performanțe specifice pentru rezolvarea unor cazuri izolate, specifice unui singur domeniu de studiu/cercetare.

Principalele tipuri de transfer sunt:

- *transferul lateral*: identificarea extinderii cunoștințelor asimilate într-un alt domeniu. Lateralitatea

poate fi privită în două sensuri:

1. cunoștințe, noțiuni dobândite la alte discipline sunt utilizate, prin transfer, la disciplina în cauză: noțiunile, priceperile și deprinderile de calcul algebric sunt utilizate în calculul costurilor, indicatorilor economici;
  2. cunoștințe, noțiuni dobândite la domeniul în cauză sunt utilizate în altul: indicatorii macroeconomici în prelucrările operate de *Statistică*, Bilanțul întreprinderii utilizat în diferite metode de *Evaluare a întreprinderii*, chestionarul, ancheta sunt metode de cercetare utilizate și în *Sociologie, Psihologie*.
- *transferul vertical*: utilizarea cunoștințelor empirice în dobândirea celor științifice, trecerea de la noțiuni cu un anumit grad de generalitate la un grad de generalitate mai înalt

Importanța acestei etape derivă din faptul că își propune aprofundarea cunoștințelor pe baza situațiilor de învățare oferite în clasă.

Această etapă constă în enunțarea sa și a regulilor de efectuare *înainte* de „sunetul clopoțelului”.

Alte cerințe privind această etapă:

- temele și explicațiile pot fi diferențiate ca volum și grad de dificultate (mai ales la clasele unde există mari diferențe între grupele de nivel);
- tema să constituie o continuare a tipurilor de sarcini rezolvate în clasă;
- gradul de dificultate al temei să nu depășească nivelul „proximei dezvoltări”, căci elevii vor fi puși în imposibilitatea de a face tema.

Prin specificul său, ca activitate independentă, tema pentru acasă fixează și perfecționează deprinderile de muncă intelectuală.

Momentele prezentate mai sus pot fi adaptate, în funcție de tipul lecției, conturându-se astfel structuri specifice, însă ordonarea evenimentelor trebuie „privită ca posibilitate de adaptarea a lecției la cerințele concrete ale învățării de realizat și nu ca respectare a unei structuri rigide” (I. Cerghit (coord), *Op. cit.*, p.114).

Astfel, structura lecției cunoaște particularități de la un tip de lecție la altul, în funcție de tipul de învățare și sarcina didactică de bază, respectiv modurile în care învață sau sunt învățați elevii.

**Proiectul de lecție (MODEL Anexa 2)** este schițat în rubricile proiectate unității de învățare, la nivelul unei ore de curs prin unele date referitoare la: elementele de conținut și obiectivele de referință vizate, principalele activități de învățare cu resursele și formele de evaluare corespunzătoare. Proiectarea lecției completează proiectul unității de învățare prin următoarele operații: identificarea obiectivelor terminale (operaționale) în raport cu cele intermediare (de referință) din proiectul unității de învățare; detalierea și ordonarea conținutului, activități de documentare, selectare, prelucrare; prefigurarea structurii lecției, a secvențelor acesteia; alcătuirea materialelor pentru activitatea elevilor (individuală sau de grup) și pentru proba de evaluare.

Realizarea unui proiect de lecție presupune articularea logico-didactică a două părți; prima parte cuprinde datele de identificare și de prezentare-enumerare a tipurilor de finalități și resurse, iar a doua parte descrie desfășurarea lecției. Această prezentare este realizată de cele mai multe ori pe baza unui tabel și cunoaște numeroase variante de combinare a rubricilor.

Algoritmul introductiv al primei părți cuprinde următoarele date: data, clasa, disciplina, tema capitolului sau a unității de învățare, subiectul lecției, tipul lecției, obiectivele de referință (scopurile), date/idei privind conținutul informativ, obiectivele operaționale, resurse materiale și procedurale, forme de organizare a activității elevilor, strategie de evaluare, bibliografie. În continuarea acestui algoritm urmează, în funcție de tipul lecției, construcția prezentării acesteia, pe etape (v. capitolul anterior), cu elemente de detaliu, în funcție de viziunea fiecărui cadru didactic.

Pentru cadrele didactice aflate în perioada de formare inițială, I. Neacșu (*Instruire și învățare*, Ed. Științifică, București, 1990, pag.239) recomandă următorul model:

Secvențele de instruire	Timpul de instruire	Obiective operaționale	Conținutul (arii sau unități de conținut)	Strategiile instruirii (metode, forme de organizare)	Evaluarea rezultatelor
-------------------------	---------------------	------------------------	---	--	------------------------

Lucrarea sa „Instruire și învățare” mai cuprinde alte zece modele de construcție a unor scheme grafice utilizate în proiectarea instruirii.

Alte variante utilizate în practica școlară:

Modelul 1

Secvențe de instruire	Obiective	Conținutul învățării	Metode și procedee	Evaluare
-----------------------	-----------	----------------------	--------------------	----------

Modelul 2

Evenimentele lecției	Conținuturi	Activitatea elevilor	Activitatea profesorului	Observații
----------------------	-------------	----------------------	--------------------------	------------

Modelul 3

Evenimentele lecției	Conținuturi	Strategii	Evaluare	Observații
----------------------	-------------	-----------	----------	------------

Modelul 4

Obiective operaționale	Secvențele lecției	Conținutul învățării	Strategii didactice		
			Metode și procedee	Material didactic	Evaluare

Modelul 5

Momentele lecției	Durata	Activitatea cadrului didactic	Activitatea elevilor	Obiective	Strategii didactice
-------------------	--------	-------------------------------	----------------------	-----------	---------------------

Modelul 6

Etapele lecției

Conținut / sarcini de predare-învățare-evaluare

Acest ultim model este prezentat, de cele mai multe ori, fără tabel, sub formă de listă. Oricare ar fi forma de prezentare, proiectul de lecție trebuie să asigure suportul științific și metodic necesar desfășurării lecției.

## 2. Specificul lecțiilor desfășurate la Cabinetul de specialitate

Activitățile în Cabinetul de specialitate trebuie să se înscrie pe coordonatele unor lecții activ-participative. Specificul lecțiilor desfășurate aici derivă atât din schimbarea mediului oferit de sală de clasă, cât și din abilitatea profesorului de a realiza și „altfel” de lecții.

a) *Organizarea lecțiilor în cabinetul de specialitate presupune pregătirea unor sarcini interesante și atractive pentru elevi: rezolvarea unui rebus didactic, având acces la: dicționare, manual, reviste, alte surse; integrarea unor secvențe de muncă semindependentă: li se va permite elevilor să discute între ei, să se consulte în găsirea soluțiilor unei probleme.*

Oricare ar fi demersul didactic pe care și-l propune profesorul, la sfârșitul orei, elevii trebuie să conștientizeze că sarcinile-problemă pe care le-au avut de rezolvat nu au fost imposibile sau că le-au fost date spre a găsi o cale de ocolire a lor, ci de a verifica ipoteze, de a descoperi și de a confrunta concluziile cu rezultatele.

De obicei, pe parcursul orelor desfășurate în cabinet se utilizează filme didactice, înregistrări pe diferite suporturi, se utilizează mijloacele de învățământ de care profesorul nu dispune la sala de clasă. Toate tipurile de *mijloace de învățământ* specifice predării-învățării-evaluării conținuturilor științifice de specialitate își găsesc locul și în Cabinetul de specialitate.

b) *Dotarea și amenajarea cabinetului*

Un cabinet de specialitate bine dotat trebuie să cuprindă: mobilierul adecvat, materiale documentare indexate în dosare, bibliorafuri tematice, fișiere bibliografice, o bibliotecă, o combina de aparate audio-video (mediateca), un ecran mobil sistem „styrex” și cel puțin o tablă (neagră, albă sau flip chart).

Existența unor table mai mici, pe un perete lateral al cabinetului, facilitează prezentarea activității pe grupuri, fiecare grup având tabla sa, pe care un delegat al grupului scrie soluțiile/concluziile grupei sale. După încheierea activității pe grupe, rezultatele tuturor sunt confruntate sau coroborate ușor.

Pentru orice cabinet nu numai materialul didactic și mijloacele de învățământ sunt importante, ci și *condițiile* în care funcționează acesta. Cercetări de psihologie și de sociologie economică au confirmat faptul că un mediu de lucru bine amenajat susține implicarea efectivă și afectivă a



angajaților. Extrapolând pentru mediul școlar, este de recunoscut faptul că și aici asigurarea unui mediu de lucru plăcut are implicații psihologice majore: facilitează activitatea proceselor cognitive, starea de calm, buna dispoziție și dorința de colaborare.

Aceste *condiții* sunt de *natură materială*, dar și de *natură ergonomică și managerială*. Ele se referă, în principiu, la: iluminarea spațiului, calitatea mobilierului școlar, culoarea zugrăvelii, perdele/draperii, alte piese de mobilier decât cele strict școlare (o măsuță, un suport pentru plante decorative), pavoazarea de ansamblu a spațiului ce are destinația de cabinet de specialitate.

Scopul general al dotării și amenajării este ca „*prin organizarea sa, prin dispunerea mobilierului, a materialelor informativ-documentare, prin sisteme de rapidă regăsire a informațiilor stocate pentru un cât mai larg evantai de noțiuni, concepte și categorii de subiecte și teme, cabinetul de științe sociale trebuie să creeze condiții pentru ca activitățile colective pe care le găzduiește să poată avea un caracter cât mai activizator, cât mai participativ și prin aceasta cât mai formativ cu putință*” (D.Curuz, 1980, pag.295).

Aranjarea mobilierului școlar determină tipuri de interacțiune diferită. Modelul tradițional, prezentat în figura de mai sus, este recomandat pentru desfășurarea lecțiilor în care predomină ca metode de învățământ prelegerea și expunerea. Este un model care favorizează metodele expositive, dar și pasivismul elevilor.

*Atributele moderne ale mobilierului școlar* sunt: simplitatea, funcționalitatea, durabilitatea, instrucționalitatea și modularitatea.

Specialiști în ergonomie școlară propun modele funcționale care să asigure atât confortul fizic al elevilor de diferite vârste școlare (cu mecanisme de reglare, în funcție de înălțime), cât și posibilitatea adaptării rapide a acestora în funcție de stilul de interacțiune didactică preferat de profesor, de sarcina didactică de bază sau tipul activității.

De aceea, în școala secolului al XXI-lea, optăm pentru un *mobilier modular* care să poată fi modificat cu ușurință, în funcție de sarcinile de învățare (frontale, strict individuale, colaborare cu un singur coleg, învățare în microgrupuri, echipe).

Într-o școală cu facilități minime, înființarea unui cabinet de specialitate este condiționată, concomitent, de doi factori: spațiu adecvat și dorința efectivă a profesorului de a face o muncă cu dăruire și pasiune.

### **3. Activitatea în cadrul catedrei de specialitate**

Un rol esențial al formării cadrului didactic în primii ani de învățământ îl are colectivul școlii în care funcționează, respectiv *catedra de specialitate* ce reunește profesori ce predau aceeași disciplină de învățământ sau discipline aflate în aceeași arie curriculară.

Constituind subunități organizaționale ale școlii ca instituție educațională, catedrele de specialitate au un loc distinct și îndeplinesc funcții specifice în sistemul general de organizare a școlii.

Din perspectivă managerială, catedra, prin șefii de catedră și prin membrii săi, desfășoară un ansamblu de activități care, pe de o parte trebuie planificate, organizate, coordonate, monitorizate și controlate, iar, pe de altă parte, structurate și desfășurate cât mai funcțional posibil, pentru a fi cât mai adecvate și mai eficiente necesităților și condițiilor specifice.

Într-o ordonare și clasificare primară și incompletă, activitățile catedrei pot fi grupate în:

#### **A. Activități consacrate realizării obiectivelor și sarcinilor didactice:**

- stabilirea coordonatelor proiectării didactice anuale, semestriale, pe unități de învățare, pe baza metodologiei de aplicare a noului curriculum pentru anul în curs;
- inventarierea materialului didactic aflat în dotare și stabilirea necesarului de material pentru buna desfășurare a activității didactice în anul în curs: mijloace de învățământ ce pot fi comandate, obținute prin donații, sponsorizări; materiale didactice realizate prin mijloace proprii (planșe, machete, panouri etc) și repartizarea confecționării acestuia între membrii catedrei;
- propunerea unui prototip de material didactic pentru profesor sau pentru trusa individuală a elevilor;
- planificarea unor *lecții deschise* la nivelul catedrei;
- stabilirea unui număr minim de ore de *interasistențe* pentru fiecare cadru didactic; profesorul debutant asistă la orele colegilor cu mai multă experiență și grad didactic, urmând ca apoi să fie asistat de aceștia. După fiecare oră de asistență profesorul debutant întreprinde o activitatea de evaluare / autoevaluare, urmărind cuantificarea *elementelor valoroase*, care au asigurat succesul, dar și aspectele mai puțin izbutite, stabilind o *diagnoză a dificultăților* pe care să le depășească mai ușor în activitatea viitoare;
- participarea mai multor profesori la: stabilirea structurii lecțiilor de recapitulare, la întocmirea

- unor probe de evaluare a elevilor;
  - predarea în echipă.
- B. Activități consacrate realizării obiectivelor și sarcinilor extraclasă și extrașcolare:**
- planificarea de consultații pentru olimpiade, bacalaureat, lucrări de diplomă, dar și cu scop de recuperare pentru elevii rămași în urmă la învățătură;
  - organizarea unor activități extrașcolare comune mai multor clase: întâlniri cu specialiști din învățământul superior sau din cercetare, vizite la un obiectiv economic, excursii, spectacole etc;
  - organizarea Cercului de elevi pe aplicații în specialitate;
  - înființarea unei Gazete de Științe la nivelul școlii și coordonarea elevilor în realizarea articolelor;
- C. Activități de evaluare a rezultatelor școlare:**
- analiza procesului de învățământ prin prisma rezultatelor obținute de elevi semestrial, anual sau la testele standardizate, olimpiade, concursuri pe teme de specialitate, examenul de bacalaureat;
  - analiza unor greșeli tipice înregistrate în urma probelor de control, la mai multe clase;
- D. Activități de informare, de documentare didactică și de cercetare științifică:**
- dezbateri, pe echipe de profesori, privind manualele școlare alternative.
  - dezbaterile unor aspecte informativ-formative corelate: parcurgerea integrală a programei versus cum primesc elevii un volum mare de cunoștințe, cum asimilează, dacă asimilează, manifestă interes, cum reacționează la dificultăți?
  - prezentarea/semnalarea noilor apariții editoriale psihopedagogice și de specialitate;
  - întocmirea unor dosare tematice: *Proiecte de lecție, Fișe de lucru, Fișe de dezvoltare, Fișe de recuperare, Fișe bibliografice, Bibliografii, Referate, Studii și cercetări, Subiecte date la Olimpiade, Subiecte date la Bacalaureat, Subiecte date la examenele de admitere în învățământul superior, Subiecte formulate de profesori; Albume cu fotografii din activitatea științifică a cabinetului* (participări la sesiuni științifice, invitații de specialitate), *din excursiile-lecție s.a.*
  - inițierea unor cercetări cu valoare psihopedagogică și metodică, cercetări ce pot fi valorificate ulterior în articole pentru revista „Tribuna învățământului”, referate pentru cercurile de specialitate sau chiar pot constitui subiectele unor teme de cercetare pentru obținerea gradului didactic I.

*Activități specifice relațiilor școlii cu familia, comunitatea, organizațiile și asociațiile de tineret, cu organisme și organele administrației locale și teritoriale:* lectorate cu părinții; stabilirea de parteneriate cu instituții de educație și cultură existente în localitate sau pe raza acesteia, precum muzeul sau biblioteca.

Dacă pe parcursul pregătirii inițiale, viitorul cadru didactic este cel puțin inițiat în cercetarea psihopedagogică, în primii ani de activitate va reuși să identifice probleme (psihopedagogice, metodice concrete) cu mai multă ușurință, să efectueze corectări cu caracter pedagogic, să elaboreze lucrări pe baza acestora, valorificând astfel, la nivel teoretic, propria experiență.

#### **4. Activități educative. Proiectul orei de dirigenție**

*Domenii de activitate și principale atribuții ale profesorului diriginte*

Rolul profesorului-diriginte este complex, dificil și covârșitor în devenirea elevilor săi. Din ansamblul vast al trăsăturilor ce conturează profilul unui bun diriginte se pot enumera: bună pregătire profesională și psihopedagogică; cât mai larg orizont asupra culturii și civilizației; dragoste față de elevi; tact pedagogic; obiectivitate; principialitate, autoritate, dar și înțelegere; nepărtinire; inițiativă ș.a.

Sarcinile dirigintelui sunt raportate la relațiile cu elevii și părinții acestora, la profesorii clasei, dar și la nivelul comisiei diriginților condusă, de obicei, de directorul școlii. Dar, partenerii profesorului-diriginte în activitatea educativă nu se află numai în școală. Profesorul - diriginte poate deschide colaborări cu alte școli, cu alte instituții (Armata, Poliția, Ministerul Sănătății ș.a.), cu mass-media, cu comunitatea locală, dar mai ales, cu instituții conexe ale Ministerului Educației: bibliotecă, palate, cluburi ale copiilor, inspectoratul școlar (I.S.), Casa Corpului Didactic (C.C.D.), cabinetele de asistență psihopedagogică (C.A.P.P.), Agențiile Taberelor și Turismului Școlar (A.T.T.S.), organizații non-guvernamentale (asociații, fundații), firme și societăți private.

Rezolvarea acestor multiple sarcini, reclamă, din partea profesorului-diriginte, Competențe de a fi un manager real al clasei de elevi. Astfel, astăzi, accentul cade pe rolul de inițiator de proiecte educative, de promotor al cooperării, de coordonator al echipei educaționale.

În funcție *partenerii educaționali*, activitatea profesorului-diriginte se înscrie pe următoarele coordonate:

- a) *coordonarea colectivului de elevi:*
- ✓ organizarea elevilor (preluarea evidenței, stabilirea unor responsabilități);
  - ✓ cunoașterea colectivului de elevi (cunoașterea sintonității grupului, evaluarea comportamentelor și construirea unui profil psihologic prin colaborări cu profesorii psihopedagogi);
  - ✓ îndrumarea colectivului de elevi și a activității acestora, prin pregătirea și asigurarea unei desfășurări a orei de dirigenție, în care să valorifice dialogul deschis cu elevii.
- b) *sarcini în relația cu părinții elevilor săi:*
- ✓ constituirea Comitetului de părinți la nivelul clasei,
  - ✓ stabilirea unor forme de colaborare cu părinții (întâlniri programate – clasă, pe grupuri, individual, vizite la domiciliu, corespondență, convorbiri telefonice, activități nonformale – excursii, consultații la cererea părinților);
  - ✓ medierea unor stări conflictuale apărute în relația profesor-elev-părinte;
  - ✓ pregătirea și conducerea unor adunări colective cu părinții, adunări tematice, de tipul lectoratelor;
  - ✓ confirmarea unor date culese anterior despre personalitatea copiilor și despre familiile lor.
- c) *sarcini și colaborări la nivelul Comisiei diriginților, al Consiliului profesor (pe școală), precum și la nivelul Consiliul Profesorilor Clasei (Conform Regulamentului școlar, la nivelul fiecărei clase/an de studiu, se constituie „Consiliul Profesorilor Clasei”, cu rolul de a contribui la orientarea și consilierea părinților, la elaborarea Fișei de observație a elevilor.)*
- ✓ armonizarea cerințelor educaționale ale cadrelor didactice,
  - ✓ evaluarea programului școlar și a comportamentului fiecărui elev,
  - ✓ stabilirea măsurilor educaționale comune, optime;
  - ✓ propunerea de recompense și sancțiuni pentru elevi;
  - ✓ stabilirea programelor – activităților recuperatorii;
- Profesorul – diriginte, ca președinte al Consiliului profesorilor Clasei, are următoarele atribuții:*
- ✓ orientează, împreună cu membrii Consiliului de elevi, alegerea opțiunilor din CDS;
  - ✓ îndrumă activitatea de orientare școlară și profesională a elevilor;
  - ✓ stabilește programele de pregătire suplimentară pentru elevi,
  - ✓ rezolvă anumite situații conflictuale între elevi sau între elevi și profesorii clasei;
  - ✓ sprijină și implică profesorii clasei în activități extracurriculare cu elevii.
- d) *sarcini ce decurg din acțiuni de parteneriat cu alte instituții:*
- ✓ realizarea unor proiecte pe bază de parteneriat;
  - ✓ stabilirea unor contracte, calendare de lucru, planuri concrete de activități; valorificarea și popularizarea rezultatelor comune obținute.

*Documentele profesorului diriginte. Fișa psihopedagogică*

*Catalogul clasei se completează la începutul anului școlar, semestrial și, la sfârșitul anului școlar, după examenele de corigență. De asemenea, profesorul-diriginte operează în catalog, atunci când este cazul, situațiile de transferări, sancțiuni.*

*Documentele școlare care concretizează activitatea de proiectare a activității educative sunt: Proiectul anual de activitate educativă, Proiectul semestrial de activitate educativă și Proiectul orei de dirigenție.*

*Proiectul anual de activitate educativă dovedește că, mai ales acest tip de activitate, este o acțiune sistematică, cu caracter anticipativ, care se supune respectării normelor de proiectare didactică. În urma parcurgerii Programei propuse de actualele documente curriculare (MEC și CNC, *Repere privind activitatea educativă*, 2001,7-21), Proiectul anual de activitate este întocmit de profesorul-diriginte la începutul fiecărui an școlar, după următoarea structură:*

**Proiect anual de activitate**

Componenta subcomponenta	Obiective urmărite	Modalități de realizare	Termen	Colaborări	Feed-back

Principalele *reper* ale activității educative sunt formulate la nivelul componentelor și a subcomponentelor:

- ✓ *Managementul clasei ca grup*
- ✓ *Dezvoltarea personalității și dezvoltarea carierei:* dezvoltarea personalității elevului, dezvoltarea carierei elevului
- ✓ *Educația pentru valori:* educația pentru o societate democratică, educația pentru munca de

calitate, educația pentru receptarea valorilor culturale, educația pentru viața privată, educația pentru mediu, educația pentru sănătate

- ✓ *Educația pentru securitatea personală:* Educația rutieră, Educația pentru protecția consumatorului, Educația pentru protecția civilă, Educația pentru apărare împotriva incendiilor, Educația juridică și prevenirea delincvenței juvenile

La nivelul fiecărei componente, sunt stabilite o serie de obiective și sunt propuse o serie de strategii de realizare (activități, metode, mijloace didactice, produse ale activității). Proiectul de activitate semestrială are următoarea structură:

Activitatea desfășurată	Săptămâna				Observații
	I	II	III	.....	

Activitatea consemnată poate fi: oră de dirigiență, excursie, întâlnire cu profesorii clasei ș.a.; în rubrica săptămânilor, se marchează cu un x, corespunzător săptămânii.

### ***Proiectul orei de dirigiență***

Data .....

Tema (subiectul):

Strategii de realizare (metode, procedee, mijloace, forme de organizare): .....

Bibliografia consultată (dacă este cazul):

Scenariul desfășurării activității:

- Organizarea clasei în vederea desfășurării activității
- Motivarea elevilor
- Anunțarea temei și a obiectivului activității
- Desfășurarea activității
- Asigurarea feed-back-ului (Nu este vorba de o evaluare standard, ci de aprecieri asupra obiectivelor propuse, a modului concret în care s-a desfășurat activitatea; acestea vor constitui repere pentru optimizarea activității viitoare.)

*Caietul profesorului-diriginte* este documentul cel mai complex și mai important, pentru că el reunește toate domeniile și referințele muncii educative. Structura acestui caiet ar putea fi următoarea:

- ❖ Catalogul clasei
- ❖ Profesorii clasei
- ❖ Comitetul de părinți pe clasă
- ❖ Colectivul de responsabili ai clasei
- ❖ Orarul clasei
- ❖ Proiectul anual de activitate educativă
- ❖ Proiectul semestrial de activitate educativă
- ❖ Scenarii de lecții de dirigiență (schițe de proiecte ale orelor de dirigiență)
- ❖ Asistențe la orele clasei, ș.a.
- ❖ Observații asupra clasei și asupra elevilor
- ❖ Fișele psihopedagogice (ce vor sta la baza realizării Caracterizărilor elevilor)

## **Unitatea de învățare VII**

**Cuvinte cheie:** creație; inovație; învățare; învățare de menținere; învățare inovativă, anticipativă, participativă; conținut disciplinar, multidisciplinar, interdisciplinar de învățare, tehnologie informatică

### **1. Contextul general al demersurilor inovative în Didactica specialității**

Necesitatea abordării prospective și a înnoirii continue a ansamblului educației, recunoscută dintotdeauna, a devenit astăzi nu numai presantă, ci și inevitabilă. Factorii care generează o asemenea necesitate sunt multipli: unii sunt cvasipermanenți și au apărut odată cu apariția educației ca proces de educare și de valorificare a resurselor umane, alții au apărut treptat, pe măsura dezvoltării și evoluției educației, în relație cu dezvoltarea din ce în ce mai rapidă, mai complexă și mai inedită a cunoașterii științifice și a progresului tehnic, dar și în relație cu dezvoltarea culturii și a structurilor economico-sociale, politice, culturale din societățile moderne.

Conștientizarea acestor realizări a fost exprimată succesiv, în formule emblematice, de către mulți reprezentanți ai științelor sociale și umane, între care, nu în ultimul rând, ai psihologiei și ai științelor educației. Astfel, un reprezentant al antropologiei culturale susținea că: „...nimeni nu se naște în societate în care trăiește și nu va muri în cea pe care a cunoscut-o.”

Un reputat reprezentant al UNESCO (Edgar Faure, președintele unei comisii internaționale UNESCO, care a elaborat un *Raport asupra dezvoltării educației*, publicat în anul 1972) atrage atenția asupra faptului că educația și învățământul, în toate componentele lor, pot fi cu adevărat eficiente numai în măsura în care vor reuși să pregătească noile generații pentru viitor, pentru a fi capabili să muncească, să trăiască și să se realizeze în sisteme sociale care nu există în prezent. Reluând aceste evaluări, Gaston Berger, psihopedagog francez, într-o lucrare consacrată omului modern și educației sale, arată că noi, școala și educatorii „... trebuie să pregătim tineretul în vederea rezolvării unor sarcini pe care nu le putem prevedea exact; nu putem învăța pe copiii noștri tot ce vor trebui să știe timp de 30-40 de ani de activitate profesională, pentru că nu știm încă în ce va consta această activitate și pentru că o parte importantă din cunoștințele indispensabile pentru această perioadă nici nu sunt descoperite”

Astăzi, când suntem martori la/părtași ai debordantului progres al cunoașterii umane și al dezvoltării tehnologice fără precedent, al profundelor transformări ale structurilor economice, sociale și politice, care au făcut ca, în prezent, societățile contemporane să devină din ce în ce mai evident „societăți ale cunoașterii și ale informatizării”. În aceste condiții, toate datele sistemelor educaționale sunt radical schimbate, ceea ce face necesar ca vechile viziuni și perspective asupra direcțiilor și asupra sensurilor dezvoltării și înnoirii acestora să fie radical reconsiderate.

Începând cu obiectivele învățării, conținutul, modalitățile de organizare a sistemelor și a instituțiilor educaționale și de învățământ, încheind cu sistemele și procesele și activitățile de predare-învățare-evaluare de la nivelul de bază al sistemelor - cel al școlii și al celorlalte formațiuni de lucru, ale organizațiilor și instituțiilor sociale educaționale. Adică, la nivelul la care „prind viață”, se realizează efectiv toate proiecțiile și programele dezvoltării și modernizării educației și învățământului.

## 2. Coordonate teoretico-metodologice ale modernizării Didacticii de specialitate

În acest cadru, un loc și un rol central îl ocupă preocupările de adoptare a unei viziuni și a unei concepții noi asupra didacticii, de reelaborare a didacticii generale a învățământului și de modernizare a didacticii specialităților din întregul sistem de învățământ, care se constituie în unul din obiectivele strategice majore ale politicilor educaționale ale statelor în perioada contemporană.

În procesul de realizare a unui atât de redevabil obiectiv, este necesară *valorificarea* cât mai deplină și cât mai eficientă a potențialului creativ și inovativ al *tuturor factorilor* politici-administrativi, științifici, al întregului personal didactic și de specialitate și, nu în ultimul rând, al factorilor de decizie cu responsabilități în domeniul educației și învățământului. În același timp, *problemele* teoretice, cât și cele practice, organizaționale, economice, materiale, financiare și manageriale ce se cer a fi corect soluționate *sunt de extremă complexitate și de mari dimensiuni*, cu impact profund și cu implicații majore în toate componentele societății și vieții individuale și sociale ale întregii populații.

Concret, *abordarea și soluționarea creativă a fundamentelor teoretice ale modernizării* practicii didactice reclamă, între altele:

- a. *schimbarea paradigmei învățării* ca proces esențial al educației, în sensul trecerii și înlocuirii treptate a învățării de menținere, preponderentă în prezent în învățământ și educație, cu noile tipuri de învățare *creativă, inovativă, anticipativă și participativă*, ca mijloace de pregătire atât a oamenilor, cât și a societăților pentru a fi în măsură să acționeze adecvat la situațiile noi, mereu schimbătoare și în ritmuri din ce în ce mai alerte;
- b. *revederea și reformularea finalităților învățării*, în direcțiile:
  - cultivării generalizate a *autonomiei*, respectiv a capacităților și aptitudinilor oamenilor – individual și în grupuri sociale - de a se baza, cât mai mult posibil, pe forțele proprii și de a-și organiza viața pe baza eliberării cât mai extinse de toate categoriile de dependențe;
  - dezvoltării capacităților oamenilor de a *crea relații și sisteme de relații* cât mai extinse, de a stabili legături și de a coopera cu alții în eforturile de realizare a cât mai multor scopuri și obiective comune; deci, de înțelegere a sistemelor mai largi, a ansamblurilor din care fac parte, a interdependențelor și a deschiderii față de noi forme și tipuri de participare;
  - reconsiderării *locului și rolului valorilor și a relațiilor interumane* în ansamblul proceselor de învățare și plasarea lor corectă în sistemele și ambianțele de învățare, alături de cele care mediază învățarea dezvoltării limbajului și a altor instrumente

(imagini, unelte, mașini etc), atât în calitatea lor de „instrumente ale învățării” cât și ca obiective ale acesteia;

- c. soluționarea unor multiple și complexe probleme în legătură cu exigențele *modernizării conținutului proceselor de învățare* care trebuie să fie puse de acord cu natura și nivelul actual de dezvoltare al cunoașterii și al științei și cu tendințele de evoluție a lor, în sensul trecerii din ce în ce mai exprese de la conținuturi disciplinare (de învățare) la noi conținuturi multi și interdisciplinare, care reflectă, din ce în ce mai adecvat, unitatea esențială a diverselor domenii de studiu ale științei și unitatea epistemologică a câmpului de studiu al disciplinelor științifice, care face posibilă și necesară utilizarea aparatului logic și epistemologic al unei științe în altele, în vederea dezvoltării lor.

### 3. Noile tehnologii informatice și modernizarea Didacticii de specialitate

Un domeniu esențial al didacticii generale și a specialității care reclamă eforturi susținute de înnoire și de soluționare creativă și inovativă a problematicii modernizării activității didactice, îl reprezintă cel al *relațiilor dintre procesele de învățare și noile tehnologii informatice*. Aceasta, deoarece noile tehnologii informatice nu reprezintă numai modalități și instrumente noi de a face lucruri „vechi”, ci un factor esențial al transformării funcțiilor și structurilor învățământului în mai multe sensuri și al rolurilor și relațiilor dintre cele două categorii fundamentale ale activității didactice: educatorul și educatul.

În acest context, este necesar ca ansamblul strategiilor, programelor și acțiunilor consacrate valorificării acestor noi tehnologii în învățământ să pornească de la premisa că utilizarea noilor tehnologii în procesele de predare-învățare și evaluare trebuie să reprezinte, în primul rând, o *resursă* inestimabilă a modernizării învățării și, în al doilea rând, *instrumente* de învățare, în toate disciplinele predate și în activitățile instructiv-educative extraclasă și extrașcolare. Realizarea practică a acestui deziderat presupune:

- a. noile tehnologii informaționale să se regăsească în mod adecvat în toate componentele *metodologiei* activității didactice, începând cu „tehnologia instruirii”, sistemul de metode și procedee didactice, mijloacele de învățământ, mijloacele tehnice de instruire, sistemul formelor de organizare a activității instructionale și educaționale, în *proiectarea*, elaborarea și implementarea tuturor tipurilor de strategii didactice în general, în proiectarea, realizarea și evaluarea întregului proces de învățământ, în concordanță cu obiectivele asumate ale acestuia;
- b. asigurarea caracterului *dinamic și deschis* al metodologiei didactice – ca o premisă esențială a creșterii capacității acesteia de a încorpora în mod creativ generațiile succesive de categorii de mijloace de învățământ și, în mod deosebit, a celor din ultimele generații (PS, noi tehnici de comunicare, CD-R, soft-urile educaționale etc);
- c. diversificarea și multiplicarea *formelor de organizare* și desfășurare a activităților didactice și reunirea lor într-un sistem coerent și cuprinzător, pe baza unei taxonomii, elaborate potrivit unor criterii științifice, logice, epistemologice și pedagogice valide, semnificative;
- d. includerea în procesul de modernizare a metodologiilor și tehnologiilor didactice a tuturor categoriilor de educație: formală, nonformală și informală, în perspectiva valorificării didacticilor modernizate în cadrul unui sistem global, integrat de educație, în cadrul căruia să se poată asigura în mod eficient, *complementaritatea învățării formale, nonformale și informale*;
- e. *formarea și pregătirea cadrelor didactice* în concordanță cu noile exigențe antrenate de încorporarea în sistemele moderne de învățământ a didacticilor de specialitate, bazate pe utilizarea și valorificarea noilor generații de mijloace și tehnologii informatice;
- f. identificarea și determinarea cât mai elaborată a *principiilor teoretico-metodologice generale ale proceselor de înnoire* a sistemului didacticilor de specialitate este din ce în ce mai actuală și prezentă, datorită faptului că, practica educațională și didactica se află în prezent în procese din ce în ce mai alerte de transformări din ce în ce mai inedite, care oferă o bază de date și de experiențe din ce în ce mai „provocative”, atât pentru teoria, cât și pentru metodologia și practica educațională.

O serie de *direcții de reflecție și de acțiune* propuse deja, reclamă răspunsuri validate științific, întrucât astăzi se discută, din ce în ce mai insistent, despre:

- ✓ „*deșcolarizarea*” societății (H. Hannoun, *Ivan Illich sau școala fără societate*, EDP, 1977) și înlocuirea actualelor forme de învățământ și educație cu altele, bazate pe conținuturi de învățare liber alese, asimilate fără profesori sau educatori profesioniști.
- ✓ crearea unor *noi tipuri de „configurații educaționale”* (agenții de materiale educaționale, rețele

- de comunicații, laboratoare, bănci de date și de informații) în materiile de educație, accesibile oricărei persoane interesate să învețe singură, care să înlocuiască actualele tipuri de școli;
- ✓ *Info-școala*, utilizând PC-ul și Internetul și promovarea învățării asistate de calculator;
  - ✓ *Radio-tele-școala*, ca nou tip de școală, capabilă să ofere, prin intermediul satelitelor de telecomunicații mii de programe TV, inclusiv programe de învățământ și educație;
  - ✓ apariția „școlilor de sâmbătă și de duminică”, a „școlilor de vacanță” sau a „școlilor pe roți”, bazate pe produse „ludice”, pe utilizarea eficientă și constructivă a timpului liber, pe educație prin excursii și călătorii etc.
  - ✓ *Învățământul la distanță* (învățământul deschis la distanță - IDD) ca direcție deja viabilă de dezvoltare a sistemelor educaționale a generat o arie de tehnologii de învățare, aflate în procese rapide de extensie și de diversificare;
  - ✓ *Universitatea deschisă și universitățile libere* au determinat noi direcții de evoluție și de dezvoltare a unor noi tehnologii și metodologii didactice;
  - ✓ noua ramură industrială „*Edutainment*”, cuprinzând companiile de cablu, grupele de telecomunicații, de filme, cd-uri, legată de industria de software etc, toate au deja implicații profunde asupra educației și învățământului.

Multe din aceste idei și sugestii par destul de utopice. Unele marchează evoluții promițătoare. Toate la un loc reclamă, însă, examinări atente și eforturi de corelare a educației și învățământului, inclusiv a metodologiilor și tehnologiilor didactice, cu evoluțiile societății și civilizației contemporane, ca temei al asigurării calității, eficienței și performanței necesare în aceste domenii fundamentale ale progresului uman și social.