

**CONF. UNIV. DR. ELENA-ADRIANA TOMULEȚIU**

# **PEDAGOGIE I.**

## **FUNDAMENTELE PEDAGOGIEI TEORIA SI METODOLOGIA CURRICULUM-ULUI**

**NOTE DE CURS**

**TÂRGU-MUREȘ  
2009**

## CUPRINS

### FUNDAMENTELE PEDAGOGIEI

#### **1. Pedagogia – știință a educației**

Obiectul de studiu al pedagogiei - interogație asupra educației  
Etapile și fazele dezvoltării preocupărilor pedagogice  
Caracterul științific al pedagogiei  
Caracterul probabilistic al legilor pedagogice  
Relația pedagogiei cu alte științe  
Caracterul interdisciplinar al pedagogiei  
Sistemul științelor educației

#### **2. Educația**

Definiții  
Funcții  
Forme  
Caracteristici

#### **3. Inovația și cercetarea pedagogică - resurse ale perfecționării și creativității**

Specificul inovației în învățământ  
Factori care determină/impun inovația în școală  
Cercetarea pedagogică: momente pregătitoare

#### **4. Deontologia educatorului. Competențe profesionale**

### TEORIA SI METODOLOGIA CURRICULUM-ULUI

#### **5. Conceptul de curriculum**

Etimologie  
Evoluții semantice ale conceptului de curriculum  
Definiții  
Componentele curriculum-ului  
Tipuri de curriculum

#### **6. Finalitățile educației**

Motivația temei  
Conceptul de obiectiv  
Conținutul obiectivelor  
Clasificarea obiectivelor  
Formularea obiectivelor  
Obiectivele operaționale și operaționalizarea obiectivelor  
Avantajele definirii obiectivelor  
Critici posibile la adresa obiectivelor

### **7. Conținuturile educației**

Definiții

Sursele conținuturilor educației

Structurarea conținuturilor

Criterii de selecție a conținuturilor

Criterii pentru selecționarea conținutului unui obiect

### **8. Principalele produse curriculare**

Planurile de învățământ

Programele școlare

Manualele școlare

Problematika manualelor alternative

### **9. Organizarea interdisciplinara a continuturilor**

## INTRODUCERE ÎN PEDAGOGIE

### TEMA NR. 1

#### Pedagogia – știință a educației

##### 1. Obiectul de studiu al pedagogiei - interogație asupra educației

Etimologic, termenul „pedagogie” derivă din cuvintele grecești: „*pais, paidos*” - „copil” și „*agoge*” – „acțiune de a conduce”. Sensul primar al combinației celor două cuvinte a fost „*paidagogus*”, termen prin care era desemnată persoana care conducea copilul la școală. Ulterior, termenul „pedagogie” a fost preluat și folosit pentru a desemna ansamblul preocupărilor cu privire la problematica fenomenului educațional. În literatura anglo-saxonă întâlnim doar termenul „education”, care desemnează atât acțiunea de formare a omului, cât și știința care studiază această procesualitate.

Nu se poate discuta despre o disciplină fără a delimita, mai întâi, orizontul specific de interogație. Obiectul de interogație al pedagogiei este fenomenul educativ, astfel, ea cercetează un aspect al activității sociale – educația - adică formarea omului pentru a deveni un bun membru al societății.

Dar educația nu reprezintă un obiectiv exclusiv al pedagogiei, ea intrând în sfera de reflecție și a altor științe: filosofia, sociologia, psihologia, economia etc. Evident că abordarea specifică acestor științe se face dintr-un unghi propriu, fiecare perspectivă relevându-i anumite trăsături și circumscriindu-i locul în ansamblul celorlalte fenomene sociale.

Perspectiva pedagogică în investigarea educației se înscrie în limitele unor coordonate fundamentale: reflecții și cercetări asupra esenței și trăsăturilor fenomenului educațional, asupra scopului și sarcinilor educației, valorilor și limitelor ei, conținutului, principiilor, metodelor și formelor de desfășurare a proceselor educaționale. Putem vorbi astfel, de două *coordonate* majore:

1. *Cea a finalității* - pedagogia vizează transpunerea comenzii sociale într-un sistem de forme și principii pedagogice a căror respectare va asigura formarea aceluia tip de personalitate solicitat de condițiile prezente și viitoare ale societății.

2. *Cea a tehnologiei* - care indică modalitățile concrete de transformare în practica a ceea ce este implicat în normele și principiile pedagogice elaborate.

*Pedagogia* este știința care, în conformitate cu propria sa logică, decide asupra finalității acțiunii educative în concordanță cu un sistem de valori sociale, asigurând, totodată, mijloacele necesare transpunerii în practică a acestei finalități. Metamorfozarea comenzii sociale în concepte, norme și principii pedagogice, corelată cu posibilitatea înlăturării lor practice constituie viziunea proprie, pe care pedagogia o are asupra educației și prin care se delimitează de alte perspective de abordare. Desigur, această viziune se clarifică și se adâncește și pe baza datelor oferite de alte științe cu care pedagogia interacționează, fără însă ca prin aceasta să se producă o substituție de planuri și o restrângere a propriei arii de cuprindere.

Rezultatele reflecției și cercetării pedagogice, care vizează o serie de metode specifice nou adoptate (după sociologie, psihologie) sunt stocate în ansambluri explicative numite teorii consistente, sistematice, capabile de a instrumentaliza pe cel ce practică profesia de cadru didactic sau cercetează fenomenul educațional.

Putem defini pedagogia ca fiind știința care studiază fenomenul educațional sub toate aspectele realizării sale și implicațiile pe care educația le are asupra dezvoltării ființei umane în plan cognitiv, afectiv - motivațional și comportamental.

În calitatea sa de știință a educației, pedagogia studiază și analizează organizarea și structura situațiilor educative în vederea identificării posibilităților de valorificare la maximum a potențialului acestora, de modelare în sens pozitiv și pe termen lung a subiectului uman. Studiază esența și trăsăturile fenomenului educațional, scopul și sarcinile educației,

valoarea și limitele ei, conținutul, principiile, metodele și formele de desfășurare a proceselor paideutice. Așadar, pedagogia este în esență sa știința care analizează fenomenul educațional în toată complexitatea sa, cu scopul optimizării atât a structurii sale (pe relația *finalități educaționale - conținut informațional - metode și procedee practice de realizare*), cât și a influențelor acestuia asupra devenirii și formării personalității celui care se educă.

## 2. Etapele și fazele dezvoltării preocupărilor pedagogice

Pedagogia a apărut și s-a dezvoltat din nevoia de a generaliza experiența obținută în educarea oamenilor. Ea s-a constituit ca știință în momentul când a ajuns să stabilească un sistem practic bine încheiat, prin care să explice procesul educativ și să ajute la obținerea unor rezultate mai bune în practica educativă. Idei pedagogice au apărut din cele mai vechi timpuri, odată cu preocuparea oamenilor de a educa generația tânără.

Gândirea pedagogică a străbătut un drum lung până să ajungă să constituie o teorie încheiată, sistematizată asupra domeniului cercetat. La o teorie științifică s-a ajuns treptat, parcurgându-se mai multe etape.

a) *Etapa reflectării educației în conștiința comună a oamenilor.* Corespunde în linii mari societăților primitive și se caracterizează prin aceea că fenomenul educațional este reflectat în conștiința oamenilor sub forma unor reprezentări și idei izolate, constituite în mod empiric în procesul activității practice nemijlocite. Ele se transmiteau în mod oral de la o generație la alta sub formă de sfaturi, îndemnuri, povești, maxime etc., toate acestea reprezentând o parte din conștiința socială comună a respectivelor comunități umane.

b) *Etapa reflectării teoretice a fenomenului educațional.* Caracteristica acestei etape este preocuparea pentru o cunoaștere teoretică, organizată și sistematică a fenomenului educațional. Diversificarea acestuia și instituționalizarea sa au făcut necesară o explicație mai profundă, pentru ca, pe această bază, să se poată perfecționa procesul de formare a fiecărei generații în conformitate cu cerințele societății. Așa au apărut diverse idei, teorii și sisteme teoretice cu menirea nu numai de a explica, ci și de a orienta activitatea educativă practică.

Transpunerea activității educative practice în teorie se face prin reflectarea în conștiința unei personalități, integrată într-un context social și filosofic. În funcție de procesul intern de evoluție a acestei tranziții, putem distinge mai multe faze:

1) *Faza filosofică.* Multă vreme ideile pedagogice nu s-au constituit într-o știință aparte, ci erau înglobate în cuprinsul elaborărilor filosofice. Teoria pedagogică nu reprezenta ceva de sine stătător, ea fiind o componentă intrinsecă a diferitelor sisteme filosofice, care aveau pretenția de a reflecta întreaga existență. Implicit în structura lor vom întâlni și idei privitoare la educație, considerată o parte a acestei existențe.

Marii filosofi au fost și teoreticieni ai fenomenului educațional (Platon, Aristotel, Seneca, Quintilian). Mai târziu, în timpul Evului Mediu Creștin, autori precum Clement Alexandrinul, Augustin, Toma d'Aquino și-au expus părerile lor cu privire la educație în lucrări cu conținut religios.

2) *Faza apariției marilor sisteme pedagogice.* În epoca modernă s-a constituit pedagogia clasică, prin desprinderea de filosofie. Apar lucrări cu adevărat pedagogice, la autori precum J. A. Comenius (1592-1670), J. H. Pestalozzi, J. J. Rousseau, I. Fr. Herbart. După modul în care au fost concepute și elaborate lucrările autorilor respectivi - studii, eseuri, romane pedagogice - putem distinge două direcții principale:

a) una inductivă - când se pornește de la datele observației directe (empirice) - J. A. Comenius, I. H. Pestalozzi

b) una deductivă - când se pornește de la anumite principii generale de natură filosofică (etica) pentru a se ajunge la anumite idei pedagogice necesare pentru activitatea educativă practică. Multe lucrări de pedagogie clasică (Rousseau, Kant, Herbart) au un caracter deductiv, autorii pornind de la anumite sisteme filosofice din care deduceau principii și norme de educație.

Trăsături ale acestei faze :

- majoritatea lucrărilor sunt rezultatul unor observații concrete transpuse într-o formă literară
- nu se poate vorbi de o rigoare științifică
- limbajul folosit avea un caracter prescriptiv și era constituit dintr-un corp de recomandări pentru practica educativă. Conceptele adoptate erau rezultatul generalizării experienței sau al unei deducții logice.

3) *Faza psihologizării și sociologizării educației* (la sfârșitul sec. al XIX- lea și începutul sec. al XX- lea). Ca urmare a rezultatelor obținute de către psihologie și sociologie, la rândul lor deja constituite ca științe autonome, pedagogia a cunoscut o nouă fază în evoluția ei. Aceasta se caracterizează prin faptul că se exagerează fie aspectele sociale ale educației, prin valorificarea rezultatelor la care a ajuns sociologia, fie aspectele psihice, prin valorificarea rezultatelor psihologiei. Așa au apărut și s-au constituit diverse curente de orientare sociologizantă sau psihologizantă:

- curente de orientare sociologizantă: pedagogia utilitaristă a lui H. Spencer, pedagogia sociologică a lui Durkheim. La noi, această orientare este legată de Școala Sociologică de la București: D. Gusti, I. C. Petrescu, S. Stoian.
- curente de orientare psihologizantă: pedagogia experimentală, reprezentată de A. Binet, E. Meumann, pedagogia școlii active (M. Montessori, Ovid Decroly, Adolf Ferrier).

Dacă în viziunea curentelor de orientare sociologizantă, educația era privită prin prisma a ceea ce societatea pretinde din partea individului, neglijându-se particularitățile și posibilitățile acestuia, esența orientărilor psihologizante constă în ideea că totul trebuie să pornească de la copil, de la nevoile și aspirațiile lui, pentru ca în funcție de ele să se organizeze, mai apoi, procesul de învățământ. Asemenea idei au constituit nucleul așa-numitei mișcări a *educației noi*, considerată ca o reacție împotriva tradiționalismului, intelectualismului și rigorismului herbartian, dominant în acea perioadă. Dintre aceste orientări noi, *școala activă* s-a impus în mod deosebit. Ideea fundamentală a aceste școli era: organizarea unui învățământ care să se bazeze pe activitatea elevilor și implicit pe interesele acestora, care să promită o exprimare cât mai spontană a elevilor și o înflorire a ceea ce este mai bun în natura copilului.

O direcție fundamentală cu implicații profunde asupra evoluției pedagogiei care s-a desprins din această orientare psihologizantă, este *pedagogia experimentală*. Apărută sub influența cercetărilor experimentale din psihologie, pedagogia experimentală s-a delimitat de acestea conturându-și propriul domeniu de cercetare științifică a fenomenului educațional cu ajutorul metodei experimentale. Prin aceasta, spiritul pozitiv pătrunde și în pedagogie, facilitând progresul acesteia prin amplificarea rigorii propriilor rezultate și implicit cunoașterea rolului său în organizarea cât mai rațională a educației. Cu pedagogia experimentală s-a marcat saltul de la preștiințific la științific în investigarea fenomenului educațional, de la un demers bazat exclusiv pe observație, intuiție și impresii personale, la unul bazat pe experimentare, descriere și verificare a faptelor, înainte de a ne pronunța asupra unor concluzii pentru organizarea activității educative. Cele două laturi nu se exclud însă, ci se completează reciproc.

În sec. XIX—XX au continuat să apară curente de inspirație filosofică: *pedagogia pragmatistă* (W. James, J. Dewey), *pedagogia existențialistă* (R. Hubert, Fr. Glasser).

Sintetizând cele spuse până acum în legătură cu constituirea și evoluția preocupărilor privind educația, putem spune că s-a ajuns, de la reflectarea educației în conștiința comună, la reflectarea și pe plan teoretic, inițial în interiorul unor sisteme filosofice și, mai apoi, la desprinderea treptată de aceste sisteme și constituirea pedagogiei ca știință.

### 3. Caracterul științific al pedagogiei

Definim în general știința ca fiind un corpus de teorii și legi cu valoare explicativă referitoare la un anumit domeniu al realității. Pentru a i se recunoaște statutul de „știință”, orice disciplină trebuie să îndeplinească mai multe condiții:

- să aibă un domeniu propriu de cercetare, adică un obiect de studiu specific

- să dispună de o metodologie adecvată și mijloace științifice specifice de studiu a domeniului sau să utilizeze un limbaj științific suficient de consistent pentru a descrie domeniul de realitate pe care îl investighează
- să identifice și să clarifice legitățile ce guvernează domeniul de realitate pe care îl investighează
- să dovedească relativ constant capacitatea de a formula, în temeiul legilor descoperite și pe baza constatărilor teoretico - explicative, predicții valide cu privire la evoluția fenomenelor supuse cercetării.

Despre pedagogie putem face următoarele constatări, care ne îndreptățesc să o considerăm știință:

- pedagogia și-a conturat, pe baza unor date empirice sau experimentale, un obiect propriu de interogație, acesta fiind fenomenul educativ și implicațiile sale asupra dezvoltării personalității umane
- interogația pedagogică a ajuns la derularea unor regularități în sfera fenomenului educațional, regularități pe baza cărora au fost formulate o serie de norme și legi ce poartă numele de principii pedagogice
- rezultatele cercetării și reflecției pedagogice sunt stocate în ansambluri explicative numite teorii consistente cu privire la fenomenul educațional și legitățile care îl guvernează.

#### **Ce fel de știință este pedagogia?**

**1. Constatativ-explicativă** - o funcție principală a sa este de a descrie fenomenul educativ, de a arăta în ce constau caracteristicile acestui orizont al activității umane

**2. Normativ-prescriptivă** - este preocupată de ceea ce trebuie să fie în perspectivă, construind proiecte, scenarii, trasee educaționale dezirabile și concretizabile.

Analizând fenomenul educațional, distingem existența a patru elemente fundamentale:

1. Finalitățile educației (ideal, scopuri, obiective educaționale)
2. Conținutul învățământului (ansamblul informațional vehiculat)
3. Actorii procesului educațional (profesori și elevi)
4. Mijloacele și strategiile puse în joc de profesori și elevi pentru atingerea efectivă a scopurilor și obiectivelor educaționale propuse.

Din această perspectivă, pedagogiei ca știință a fenomenului educațional îi revin următoarele sarcini:

1. Studiarea activității și comportamentului educațional al profesorului ca agent al acțiunii educaționale (personalitate, cunoștințe, aptitudini și deprinderi necesare dezvoltării în condiții optime a activității instructiv - educative)
2. Studiarea tehnologiei educaționale, a strategiilor didactice de predare - învățare, a mijloacelor de învățământ și a formelor de organizare a procesului
3. Investigarea activității și comportamentului elevilor în activitatea de învățare
4. Studiarea sistemului de învățământ și a componentelor sale atât din perspectiva eficienței pedagogice a fiecăreia dintre ele, cât și din aceea a relațiilor dintre ele.

#### **4. Caracterul probabilistic al legilor pedagogice**

Orice cercetare științifică își propune să descopere legile care acționează în domeniul respectiv, legi care exprimă raporturi esențiale, necesare între obiecte, fenomene sau între stadiile succesive ale unui anumit proces. Cunoașterea legilor care acționează într-un anumit domeniu permite previziunea rezultatelor unor acțiuni și dirijarea fenomenelor în direcția dorită. Pedagogia își propune să descopere legile care guvernează procesul educativ. Dar din cauza caracterului extrem de complex al acestui proces, stabilirea legilor întâmpină serioase dificultăți, create de faptul că relațiile dintre diferitele elemente care participă la procesul educativ sunt variabile, oscilează în funcție de un mare număr de factori aleatori. Astfel, rezultatele care se obțin într-un anumit sector educativ sunt influențate de aptitudinile elevilor, de atenția și de efortul pe care îl depun, de experiența lor, de dispoziția din timpul activității, de relațiile cu cei din jur etc. De asemenea, ele sunt influențate de pregătirea și tactul pedagogic al profesorului, de procedeele metodice folosite

de acesta, de dispoziția lui momentană etc. Multe din aceste aspecte nici nu pot fi măsurate cantitativ.

Caracterul aleator al fenomenelor și factorii lor cu care lucrează cercetătorul în pedagogie impune utilizarea unor mărimi de un gen deosebit - probabilitățile, iar legile la care se ajunge sunt legi statistice sau probabilistice. Ele dezvăluie caracteristicile și regularitățile statistice ale unei „mase” de fenomene și permit să se stabilească probabilități aplicabile acestora.

Pe baza acestor legi se poate prevedea, de exemplu, nivelul cantitativ la care își însușește o temă de un anumit grad de dificultate masa de elevi de o anumită vârstă, dar nu se poate prevedea la ce nivel își va însuși tema respectivă un anumit elev. Legile statistice - caracteristice fenomenelor sociale, deci și celor pedagogice - nu ajută la prevederea exactă a cazurilor individuale, așa cum se întâmplă cu legile caracteristice fenomenelor naturii.

### **5. Relația pedagogiei cu alte științe**

Educația (sau unele componente sau aspecte ale acesteia) stă și în atenția altor discipline științifice. Dintre acestea putem aminti:

a) *Științele biologice* - care vizează condiționările neurofiziologice ale dezvoltării copilului. Oferă date în legătură cu obiectul educațional (elevul) ca organism biologic cum ar fi de exemplu, rolul eredității și raportul acesteia cu educația, capacitatea sistemului nervos, particularitățile fizice ale individului etc.

b) *Științele psihologice* - interesate de procesele psihice implicate în învățare și care oferă date în legătură cu particularitățile de vârstă și individuale ale copilului, cu evoluția și modificarea lor de la un stadiu la altul, cu problemele psihologice pe care le pune procesul învățării, cu particularitățile microclimatului în care se desfășoară procesul instructiv - educativ.

c) *Științele socio - umane:*

- Sociologia - ce radiografiază condiționările și repercusiunile sociale ale educației.
- Filosofia - implicată îndeosebi în proiectarea finalităților pe termen lung ale procesului educațional, stabilirea principiilor și fundamentelor epistemologice. Relația pedagogiei cu filosofia este utilă cu deosebire pentru a asigura acțiunii educaționale o dimensiune sistemică, integratoare cu privire la realitate, pentru contribuția pe care și-o aduce la o mai bună definire și încadrare a finalităților educației în contextul socio-cultural al existenței umane și pentru că oferă un suport conceptual adecvat corelării diferitelor orientări și curente pedagogice.
- Etica - oferă sprijin în înțelegerea corectă a unor probleme de educație morală.
- Politologia - care evidențiază aportul și funcționalitatea politicilor școlare editate la un moment dat.
- Economia, demografia, istoria etc.

Științele sociale oferă date în legătură cu condițiile istorico - sociale în care se desfășoară educația, informații privitoare la viața economică, la comportamentul, cultura și morala unor colectivități etc. Cunoașterea manifestărilor vieții sociale este indispensabilă pentru organizarea rațională a procesului educațional. Asemenea informații pot fi valorificate în cadrul pedagogiei în vederea elaborării unei strategii educaționale adecvate și pentru conturarea unei teorii articulate asupra fenomenului educațional. Spre a realiza un studiu cât mai profund și multilateral al formării omului e necesar ca pedagogia să țină seama și de rezultatele obținute de alte științe, care cercetează fenomene contingente cu educația. Toate aceste discipline asigură pedagogiei o mai bună cunoaștere a unor aspecte ale procesului educațional și prin aceasta o ajută să găsească explicații științifice. Pentru înțelegerea mecanismului dezvoltării personalității individului în concordanță cu cerințele societății, pedagogia trebuie să valorifice rezultatele obținute de către alte științe, care se referă la personalitate sau la societate și implicit au contingentă cu educația. De aici rezultă



relațiile sale cu alte științe. Pe de altă parte științele amintite anterior interacționează și într-un alt mod cu pedagogia, prin constituirea unor aliaje disciplinare.

Se vorbește astăzi de „științe ale educației“ ca expresii ale unor conexiuni disciplinare, cum ar fi: filosofia educației, sociologia educației, psihologia educației, epistemologia pedagogică s. a.

Prin caracterul său social, educația este rezultatul interacțiunii și fuziunii unor factori de natură macrosocială și microsocală (economici, științifici, culturali, psiho-sociali), fapt ce impune o abordare interdisciplinară a educației.

Complexitatea fenomenului și diversitatea sarcinilor și provocărilor cărora pedagogia contemporană trebuie să le facă față, cum ar fi -

- problema soluționării corecte a raportului între cultura generală - cultura de specialitate la nivelul conținutului învățământului
- problema asigurării unei mai mari apropieri a școlii de viața reală

au determinat necesitatea consolidării caracterului interdisciplinar al acestei științe.

Acțiunea educațională constituită dintr-o multitudine de componente și având implicații profunde atât asupra individului, cât și a societății, se pretează la asemenea cercetare interdisciplinară cu condiția ca valorificarea rezultatelor obținute în interiorul diverselor discipline să se facă prin prisma finalității ei.

## **6. Caracterul interdisciplinar al pedagogiei**

Dacă gândirea pre-modernă și modernă au fost caracterizate de obsesia fiecărui domeniu al cogniției de a-și delimita, cât mai clar și distinct, obiectul propriu de cercetare și de a se delimita cât mai mult cu putință de alte domenii, în prezent, datorită creșterii în complexitate a oricărui act de cunoaștere, disputele privind identitatea de sine a diferitelor științe particulare și limitele câmpurilor investigative sunt înlocuite de preocuparea firească pentru interdisciplinaritate.

Complexitatea fenomenului educațional și diversitatea sarcinilor și provocărilor cărora pedagogia contemporană trebuie să le facă față (problema soluționării corecte a raportului cultură generală-cultură de specialitate la nivelul conținutului învățământului, problema asigurării unei mai mari apropieri a școlii de viața reală etc.) au determinat necesitatea consolidării caracterului interdisciplinar al pedagogiei.

Fără a fi o simplă fuziune a rezultatelor disparate obținute în cadrul diverselor discipline care abordează, printre altele, și educația, viziunea interdisciplinară presupune valorificarea acestor rezultate prin elaborarea unei sinteze calitativ superioare. De aceea, trebuie să facem distincție între adoptarea unei viziuni interdisciplinare și legătura pedagogiei cu diverse alte științe, în scopul simplei valorificări a unor date pe care acestea le oferă.

*Interdisciplinaritatea* presupune tocmai depășirea unor granițe, eliminarea unor cadre rigide, ca domenii exclusive ale unor discipline, transferul de rezultate de la o disciplină la alta, în vederea unei explicări mai profunde a fenomenelor, realizându-se astfel o coordonare a diverselor unghiuri de vedere în locul predominării unuia dintre ele.

*Caracterul interdisciplinar al pedagogiei* este generat de faptul că omul - obiect și subiect al educației - este studiat din anumite unghiuri de vedere și de către alte științe. Ca atare, studiul pedagogic nu poate fi realizat în mod aprofundat și complet fără a avea în vedere datele oferite de aceste științe. Sigur, trebuie avută în vedere diferența specifică a datelor oferite de o știință sau alta, abordându-le în strânsă legătură cu specificul fenomenului educațional. Caracterul interdisciplinar al pedagogiei și constituirea acesteia într-un sistem de științe ale educației sunt elemente în măsură să conducă la corelarea teoriei pedagogice cu comportamentele sociale, la asigurarea unei congruențe logice între premisele biologice, sociale psihologice, etice și filosofice ale educației și la creșterea capacității de restructurare continuă în acord cu evoluția științei și a societății în general.

În timp, pedagogia a cunoscut un proces de specializare a teoriei pe domenii sau ramuri. Delimitarea acestora se face în funcție de comportamentele sau laturile acțiunii educaționale care intră în aria lor de studiu, de relațiile dintre ele, de metodele și tehnicile folosite pentru cunoașterea aceluși domeniu.

Sistemul științelor pedagogice reprezintă ansamblul disciplinelor (ramurilor), care în baza legităților și strategiilor educaționale generale, studiază în mod adecvat diferitele laturi, studii, profile sau aspecte educaționale specifice.

Sintetizând, putem spune că pedagogia este o știință cu caracter interdisciplinar având ca obiect studierea modalităților de producere intenționată a unor modificări în plan cognitiv, afectiv-motivațional și comportamental la nivelul elevilor, în direcția formării unei personalități armonios și echilibrat dezvoltate. Caracterul interdisciplinar al pedagogiei și constituirea acesteia într-un sistem de științe ale educației sunt elemente în măsură să conducă la corelarea teoriei pedagogice cu comandamentele sociale ale comunității dar și cu posibilitățile și aspirațiile celor care se educă, la asigurarea unei congruențe logice între premisele biologice, sociale, psihologice, etice și filosofice ale educației și la creșterea capacității de restructurare a pedagogiei în acord cu evoluția științei și a societății în general.

### 7. Sistemul științelor educației

Complexitatea fenomenului educațional a determinat diversificarea pedagogiei ca știință, ajungându-se la un corpus sau sistem de științe ale educației.

a) *Pedagogia generală* - studiază acțiunea educațională în ansamblul său, urmărind să-i surprindă anumite legități. Are ca obiect de studiu problemele generale ale educației: ce este educația, care sunt factorii educației, care este scopul său și cum poate fi atins, care sunt principiile, conținutul, metodele și formele de organizare ale educației.

b) Educația oamenilor de diferite vârste impune adaptarea generalizărilor stabilite de pedagogia generală la specificul fiecărei vârste. Astfel, s-au constituit ramuri ale pedagogiei: *pedagogia preșcolară*, *pedagogia vârstei școlare mici*, *pedagogia vârstei școlare mari*, *pedagogia adulților*.

c) *Pedagogia specială* - se ocupă de educarea copiilor cu anumite deficiențe.

d) *Pedagogia experimentală* - urmărește să supună unui control științific, prin experimentare, diverse aspecte ale educației. Pornind de la anumite probleme reale pe care le ridică procesul instructiv-educativ, pedagogia experimentală organizează și provoacă situații noi, înregistrează, prelucrează și interpretează cele constatate, pentru ca, pe aceasta bază, să se pronunțe în legătură cu valoarea și utilitatea unor principii și tehnici noi, pentru activitatea practică.

e) *Pedagogia comparată* - o ramură a pedagogiei care a apărut din necesitatea cercetării realității educaționale din diverse țări și se ocupă cu relevarea particularităților naționale ale educației, cu ceea ce este specific fiecărui sistem, dar și cu relevarea a ceea ce este tipic și universal. Studierea acestora se realizează cu ajutorul metodologiei comparate, apelându-se la inventarierea și prelucrarea datelor ce caracterizează un sistem național de educație. Comparăția se face urmărind diferite aspecte și tendințe din două sau mai multe țări. Analiza comparativă poate viza, de exemplu, conținutul învățământului, modul de desfășurare al examenelor și concursurilor, orientarea școlară și profesională, sistemul de pregătire al cadrelor didactice.

f) *Sociologia educației* - considerată de către sociologi o ramură aplicativă a sociologiei, putem să o considerăm în același timp o ramură a științei educației. Studiază fenomene cum ar fi: relația dintre educație și societate, fenomene sociale ce apar la nivelul școlii, fenomene privitoare la comportamentul social al colectivului de elevi etc.

g) *Filosofia educației* - reflecțiile în cadrul acestei discipline se referă la :

- interpretarea finalității educației prin prisma contribuției sale la dezvoltarea personalității umane
- fundamentarea dialectică a cunoașterii științifice a fenomenului educațional
- analiza logică a enunțurilor, conceptelor și metodelor pedagogice

h) *Metodicile predării diferitelor obiecte de specialitate (didactici aplicate sau speciale)*, ce se ocupă cu problemele organizării și desfășurării procesului de învățământ la un obiect de studiu determinat. Ele au îndeosebi un caracter normativ indicând modalitățile concrete după care profesorul și elevii trebuie să se conducă în activitatea lor.

Toate aceste discipline care au ca obiect de studiu diferite aspecte ale procesului educațional formează sistemul științelor pedagogice. Obiectul de studiu al acestora este un aspect sau altul al educației ca fenomen social. Noi vom aborda educația, în cursurile care urmează, din perspectiva pedagogiei generale.

## TEMA NR. 2 EDUCAȚIA

**1. Educația** este un **drept universal al omului** (conform cu “*Declarația Universală a Drepturilor Omului*”, 1948, art. 26 ) și un **drept constituțional** al cetățeanului român.

**Etimologic**, termenul derivă din cuvintele latinești *educō-educare* (a crește, a cultiva); *educatio* (creștere, cultivare, îndrumare, educație).

Definirea **clasică**, de exemplu aceea formulată de *Rene Hubert* (1965), concepe educația ca un proces unilateral, dirijist, dominant formal și limitat la vârstele tinere.

**Actualizarea definiției** educației ia în considerare perspectiva:

- **culturală** – omul este o *ființă culturală*; *valorile* sunt elementele esențiale ale culturii; educația este o activitate culturală care sprijină individul să devină o *ființă culturală* (*o persoană care asimilează valori și modele culturale, le comunică și le creează*);
- **psihosocială** – educația este un proces de *influență psihosocială* interactivă și formativă;
- **managerială** - bazată pe *conducere, organizare, eficiență, valorizare, costuri, beneficii*; educația este și un sistem ce dispune, în formele sale organizate, de conducere, planificare și coordonare; este și un produs / beneficiu al activității formative.

Sintetizând, **educația este o activitate culturală, interactivă și formativă**, care **prilejuiește beneficii** (*schimbări cu sens optimizator*) pentru **dezvoltarea personalității umane și dezvoltarea societății**; este și **produsul** acestei activități.

Noțiunea este tot mai utilizată și ca **sinonim** al **pedagogiei**, desemnând științele educației din perspectivă interdisciplinară.

**2. Modelarea structurii** educației este influențată de modul de definire.

Modelul propus de I. Nicola, centrat pe relația dintre subiectul și obiectul educației, este raportat la definirea clasică și adecvat mai mult educației formale.

Preferăm o adaptare a **modelului general al comunicării umane** (*W. Meyer-Eppler*, 1963), care descrie relația de **comunicare interactivă** dintre un emițător și un receptor, ca **roluri alternative**, pe baza unui **cod interiorizat comun**, fiecare **actor** (*participant*) dispunând de un anumit **repertoriu cultural**. Pe măsură ce progresa **comunicarea** (*dialogul*), domeniul de **intersecție** al repertoriilor – **repertoriul comun** – se amplifică în **beneficiul cultural** al partenerilor. Dialogul este **integrat** într-un **câmp de interacțiuni** socioculturale, respectiv **educaționale**. Repertoriile culturale individuale se îmbogățesc, astfel, permanent prin toate formele educației.

**3. Funcțiile** formative, individuale și socioculturale ale educației sunt:

- **cognitivă** - de comunicare și perpetuare a valorilor culturale;
- **axiologică** - de valorizare și creație;
- **economică** - de utilitate socială ;
- **metacognitivă** - formând conștiința, resort al autoreglării și autoafirmării bazate pe cunoaștere și autocunoaștere.
- **corectivă** – de recuperare, compensare.

**4. Formele** complementare, intercondiționate (în viziune **holistă**) ale educației sunt:

- **educația formală**

- instituțională, intenționată, organizată de persoane calificate;
- asigură **formarea sistematică și complexă** a personalității;
- modelată de comandamente sociale și politice;
- centrată pe funcțiile cognitivă și economică;
- **modelată după particularitățile de vârstă**, mai puțin adaptată celor individuale;
- riscul uniformizării, superficialității, formalismului;

- **educația nonformală**
  - activități **extra-, para-, peri- școlare, opționale și facultative;**
  - flexibilă și **mai adecvată particularităților individuale;**
  - riscul vulgarizării științei, promovării subculturii;
- **educația informală**
  - **câmp vast de influențe neintenționate, difuze, eterogene;**
  - adecvată explorării, experimentării și dezvoltării personale prin **experiență indirectă;**
  - riscul amestecului influențelor formative cu cele nocive.

Formele educației se mai numesc, impropriu, credem, „*educații paralele*”.

### 5. Caracteristicile educației

Educația este un **factor** major al dezvoltării personalității și societății. Ea este un **mijloc** principal de **integrare socioculturală**, prin *învățarea* solidară a *faptelor, cunoștințelor și valorilor, modelelor*.

Educația trebuie să **formeze** următoarele **caracteristici de personalitate** cerute de societate de la omul contemporan:

- **competență în specialitate** (cunoștințe și abilități temeinice);
- **orizont cultural larg** (umanism);
- **independență în judecată și decizie** (moralitate, voință, conștiință);
- **responsabilitate în rolurile sociale** (conștiință civică, solidaritate umană).

Prin raportare la **sisteme esențiale de valori** (*universale, naționale, ale epocii contemporane*), educația are, în același timp, caracter **național, universal și intercultural**.

Specificul civilizației actuale, în care **schimbarea** e tot mai **accelerată** și mai **amplă**, este descris de conceptul „**problematika lumii contemporane**” (*A. Pecosi*), caracterizată prin:

- **universalitate** – afectează tot mapamondul;
- **globalitate** – se manifestă în toate sectoarele vieții;
- **interdependență** – necesită soluții inter- și pluri- disciplinare, bazate pe cooperare;
- **evoluție greu previzibilă** – cu situații neașteptate, fără soluții pregătite, necesită solidaritate;
- **urgență** – evoluează rapid spre criză; sunt presante pentru umanitate.

Ca răspuns la provocările lumii contemporane, este necesar ca educația să devină:

- **permanentă** - **cantitativ** și **calitativ** - datorită accelerării schimbărilor;
- **prospectivă** - pentru ca omul să poată *anticipa* și crea schimbările;
- **dinamică** - se schimbă ea însăși, sprijinindu-se pe *participare* și sprijinind participarea la *schimbările dezirabile* ce exprimă *solidaritatea* umană.

Problematika lumii contemporane a generat atât în sfera politicii, culturii cât și în cea a educației o serie de imperative, răspunsurile sistemelor educative la aceste imperative fiind cunoscute sub forma a două direcții:

- **poziția celor sceptici** – „sistemele educative nu au și nu pot avea un rol important în pregătirea lumii de mâine”, susținând deșcolarizarea societății;
- **poziția celor optimiști** - care au încredere în puterea educației de a contribui la construirea viitorului.

În plan școlar, găsirea unor soluții în scopul ameliorării problemelor cu care se confruntă lumea contemporană coincide, **pe de o parte**, cu găsirea unor răspunsuri specifice prin noi tipuri de conținuturi sau noi educații:

- educația ecologică sau educația relativă la mediu;
- educația pentru pace și cooperare;
- educația pentru noua ordine economică internațională;
- educația economică și casnică modernă;
- educația pentru schimbare și dezvoltare;

- educația pentru participare și democrație;
- educația pentru comunicare și mass-media;
- educația nutriționistă;
- educația privind drepturile fundamentale ale omului;
- educația interculturală.

Noile educații s-au constituit și s-au impus într-un timp foarte scurt, dat fiind faptul că ele corespund unor trebuințe de ordin socio-pedagogic din ce în ce mai bine conturate.

Educația nu poate rezolva ea singură totalitatea problemelor lumii contemporane, dar nu se poate concepe nici soluționarea temeinică și durabilă a gravelor probleme actuale fără contribuția sistemelor educative. Educația școlară reprezintă unul dintre factorii capabili să contribuie la crearea unei societăți mai bune. Modul de dezvoltare a lumii contemporane este legat în mare măsură de modul în care educația școlară poate să satisfacă cerințele acestei dezvoltări. Accentul pe educație cere ca noile educații să dețină o pondere mai mare în școlile contemporane (ceea ce nu prea se întâmplă în școala românească), să fie cuprinse în programele guvernamentale și nonguvernamentale, naționale și internaționale.

### TEMA NR. 3 INOVAȚIA ȘI CERCETAREA PEDAGOGICĂ - RESURSE ALE PERFECTIONĂRII ȘI CREATIVITĂȚII

#### 1. Specificul inovației în învățământ

Termenul de "inovație" este, pe de o parte, seducător - implică optimizare și progres - dar în realitate el înseamnă doar nou și diferit, și pe de altă parte este înșelător - abate atenția de la învățarea propriu-zisă, orientându-ne cu precădere asupra tehnologiei didactice.

Spre deosebire de schimbarea spontană, inovația are un caracter deliberat, voluntar planificat. Inovația este "utilizarea creatoare a resurselor umane și materiale după metode intensive (nefolosite până acum s.n.), care permit atingerea unui nivel mai ridicat în realizarea obiectivelor propuse" (M. A. Huberman, *Cum se produc schimbările în educație*, 1978, p. 16). Ea constă, deci, în acceptarea, instalarea și utilizarea unei schimbări cu efect pozitiv. În învățământ, în practica instrucției școlare se observă că este mult mai ușor de aplicat o inovație care necesită o acceptare individuală (cunoștință - individual acceptată), decât una care necesită o acceptare colectivă sau generală (cunoștință - acceptată colectiv). Altfel spus, este ușor să determinăm administrarea unor informații sau a unor procedee individuale, decât a unor modificări în practici, atitudini sau valon (M. A. Huberman, p. 18).

Neacceptarea sau chiar refuzarea inovației în învățământ poate avea multe cauze și poate îmbrăca forme diferite.

În ultimul timp, la toate nivelurile învățământului au loc dezbateri referitoare la modalitățile de inovare a instrucției și educației pentru că acestea nu pot fi lăsate la discreția inițiativelor spontane întâmplătoare.

#### 2. Factori care determină/impun inovația în școală

Prin esența sa, procesul didactic este supus schimbărilor, înnoirilor permanente, dar, paradoxal, el tinde totodată la o stabilitate, conservare relativă, ceea ce favorizează stagnarea. Conținutul învățământului, de exemplu, tinde să fixeze sub o formă definitivă cunoștințele necesare care, de fapt, sunt mereu provizorii. Tendința conținuturilor de a se încheia în sistem, de a se considera ofertă pe termen lung și tendința opusă de a asimila, ca urmare a apariției de noi cuceriri, noi realități social-istorice, ajung într-o stare de disfuncție, impunând schimbarea. Dar există o seamă de factori care influențează pozitiv sau negativ schimbările în învățământ.

Din categoria factorilor pozitivi care generează inovația fac parte persoanele și instituțiile care promovează spiritul novator. Novatorii individuali sunt educatoarele, învățătorii, profesorii, directorii, cercetătorii - oameni cu o foarte bună pregătire de specialitate, cu creativitate, gândire divergentă, inteligență vie, stabilitate emoțională, care suportă cu greu restricțiile, conformismul, adaptarea la norme, eșecul în activitatea inovatoare.

Factorii negativi care se opun inovației sunt, după Huberman:

a) Factori exogeni: mediul înconjurător caracterizat prin necunoașterea sau cunoașterea insuficientă a problemelor aferente învățământului și educației; neîncrederea profesorului, mai ales a celui care nu a participat direct la elaborarea deciziilor de schimbare; legătura slabă dintre teorie și practică; baza științifică insuficient dezvoltată, rutina, conservatorismul, suficiența etc.

b) Factori endogeni ai rezistenței pot fi: neclaritatea obiectivelor la nivelul profesorului sau neconcordanța acestora cu obiectivele stabilite de forurile supraordonate; stimularea insuficientă a inovatorilor; abordarea uniformă a soluțiilor profesorilor și elevilor; dificultăți în diagnosticarea la timp a problemelor, în evaluarea rezultatelor; lipsa unor modele; pasivitatea multor cadre didactice etc.

Relativ la tipurile de inovații, **după conținut**, în școală întâlnim: inovații materiale, cele care vizează echipamentul școlar, inovații de concepție, care privesc modul de a prezenta și organiza procesul didactic, structura curriculum-ului, productivitatea metodologiei didactice, optimizarea învățării etc.; inovații de conduită interpersonală, care vizează rolurile și relațiile dintre factorii binomului educațional, relațiile dintre cadrele didactice etc.

În funcție de **natura și volumul schimbărilor** care au loc, K. Havelock distinge patru tipuri de inovații: formarea de noi competențe la membrii corpului profesoral; investiții pentru asigurarea spațiului și echipamentelor corespunzătoare etc.; schimbări de obiective (transformarea elevului și în subiect al educației; accentuarea învățământului formativ, elaborarea unei tehnologii educaționale complexe și productive, urmărirea mai atentă a randamentului școlar); schimbări în valori și în orientare (organizarea pe baze noi a educației, abordarea interdisciplinară a instrucției și educației, abordarea prospectivă a finalităților procesului didactic etc.

După **modalitatea schimbării**, există următoarele tipuri de inovații: adaptarea sau adoptarea; substituirea (înlocuirea unui manual cu altul, de exemplu); remanierea (schimbarea unor opinii, a unor stări de lucruri etc.), adăugirea (introducerea muncii independente cu fișele, calculatorul, utilizarea mijloacelor tehnice de instruire); restructurarea (modificarea planului de învățământ, reorganizarea spațiului de lucru, introducerea unor metode noi sau discipline de studiu etc.); eliminarea unei maniere de lucru a profesorului sau a elevului, în favoarea uneia mai productive.

Cele schițate mai sus au la bază, înainte de toate, schimbarea/inovarea concepției și a atitudinii omului de la catedră, față de problematica educației, ceea ce impune pregătirea continuă a sa prin studiul individual, perfecționare și cercetarea fenomenului educațional.

### **3. Cercetarea pedagogică: momente pregătitoare**

Pentru a conduce la rezultate pozitive, cercetarea trebuie temeinic pregătită, operație care constă într-o suită de pași strict necesari: alegerea problemei, documentarea, stabilirea ipotezei, întocmirea planului de lucru etc.

**3.1. Alegerea problemei de cercetat.** Practica educațională oferă un câmp cuprinzător, nenumărate posibilități pentru alegerea temelor de cercetare. Astfel, aplicarea celor mai eficiente metode și tehnici de predare, aspecte ale conținutului învățământului, ale ergonomiei școlare, ale optimizării actului instructiv-educativ, ale politicii școlare etc. pot constitui obiectul unor investigații psihopedagogice.

Idei/sugestii pentru diverse teme de cercetat în câmpul educațional apar ca rod al unor multiple situații. De exemplu, specializarea într-un anumit domeniu (didactică, teoria educației moral-civice, relația învățământ - cercetare, educația adulților etc.) ușurează întuirea unor subtilități, care merită să fie investigate temeinic, dezvăluite și valorificate. Lectura și discuțiile cu oameni cu experiență sugerează puncte de vedere, căi de urmat semnificative.

În timpul studierii unei teme, observând aspecte tangențiale celei urmărite, pot apărea aspecte noi care atrag atenția, te îndeamnă la studiu și investigație suplimentare.

Analiza cercetărilor făcute de înaintași sau contemporani dă posibilitatea să continui asemenea cercetări, să folosești idei cuprinse în ele ca punct de pornire în abordarea temei proprii; în general, informația largă sugerează teme, direcții, sensuri noi pentru investigație.

Examinarea atentă a literaturii bibliografice, a unei cercetări în curs de efectuare, în general, urmărirea atentă a procesului educațional și reținerea dificultăților, a obstacolelor din calea progresului său constituie un necesar izvor de teme de cercetat.

O problemă/temă poate fi descoperită sau creată pentru a o cerceta, dar indiferent de izvor, cercetătorul (cel care înfăptuiește investigația) trebuie să aibă în vedere, în alegerea și tratarea ei, anumite cerințe, și anume: Tema aleasă pentru studiu este semnificativă, poate interesa și pe alții? Prezintă un grad de originalitate și se întrevăd soluții optimizatoare? Autorul cercetării este real interesat în aflarea răspunsului și este capabil - pe baza informației și experienței - să stabilească ipoteza de lucru a temei respective și s-o verifice, înțelege raportul aspectului specific cu sfera mai largă a problemei din care face parte? etc.



Formularea precisă a temei se face după o serie de aproximări care permit selectarea și evaluarea prezumtivă a importanței problemei. Selectarea și evaluarea se supun unor criterii, și anume: tema să-l intereseze pe cercetător, care trebuie să posede cunoștințele necesare studierii ei; să aibă valoare practică și posibilități de soluționare; cel ce realizează cercetarea să dispună de resurse personale și posibilități materiale, pentru a duce la bun sfârșit cercetarea; soluționarea temei să aducă o contribuție reală la teoria și practica educațională.

După identificarea ei, tema trebuie supusă specificării și detalierii.

### **3.2. Documentarea în problema aleasă pentru cercetat**

Studiul domeniului în care se va face investigația îl ajută pe profesor să stabilească importanța și valoarea lucrării, îi dă posibilitatea să fixeze limitele cercetării, să intuiască, procedeele și mijloacele ajutoare, evită muncă ce ar putea fi inutilă.

La fel de important este studiul literaturii de specialitate. Pentru a ușura pregătirea și desfășurarea cercetării este necesară analiza în adâncime și extensiune a surselor informative, atât a celor contemporane, cât și a celor anterioare.

Prin observație nu ajungi să descoperi un fapt nou decât "inspectând" realitatea școlară înarmat cu multe cunoștințe din domeniul respectiv, precum și din cele învecinate. În aceste condiții - notează P. Fraisse - observatorul este bogat în ipoteze latente.

Uneori eșecul, incidentul deschid noi orizonturi: un fapt inedit se dezvăluie prin dezordinea care este inițial mascată de o ordine rutinieră.

**3.3. Stabilirea ipotezei de lucru.** Pe baza documentării profesorul poate stabili , ideea directoare, ipoteza de lucru, care este, pe scurt, opresupunere, un enunț a cărui valoare de adevăr sau fals este probabilă, potențială și urmează a se dovedi ca atare prin verificare practică, mai ales prin experiment. Itelson afirmă că ipoteza este anticiparea unei regularități.

Redăm pentru exemplificare câteva formulări de ipoteze.

- Presupunem că schițând/lucrând cu un model psihologic aproximativ al activității de rezolvare a problemelor am contribui la îmbunătățirea metodelor de dezvoltare a gândirii creatoare.
- Presupunem că acțiunea concretă pe model obiectual ajută la formarea noțiunilor științifice.
- Presupunem că instruirea programată creează condiții bune pentru învățarea diferențiată și însușirea de către un număr mare de elevi a categoriilor gramaticale.
- Presupunem că sarcinile de răspundere atribuite elevilor în activitatea cotidiană contribuie la formarea atitudinii lor pozitive față de muncă.
- Presupunem că folosind mijloacele tehnice de instruire la unele activități didactice elevii sesizează mai ușor unele subtilități, dezvăluie relații mai greu de depistat, înțeleg mai repede și mai bine esențialul.

Formularea ipotezei, care nu trebuie să fie o platitudine, nu constituie începutul, ci un stadiu destul de avansat al cercetării: ea presupune cunoașterea aprofundată a practicii educaționale, a datelor adunate de știință în domeniul respectiv, prelucrarea logică a acestei informații și raportarea ei la necesitățile instructiv-educative impuse de perioada istorică, de perspectivele dezvoltării sociale.

**3.4. Întocmirea planului de cercetare.** Etapa pregătitoare a cercetării se încheie cu elaborarea planului de lucru. Întocmirea unui plan este esențială în asigurarea succesului în cercetare, el secundează planul mintal, care deși este cel mai important, trebuie concretizat într-un program-ghid absolut necesar.

Elementele structurale ale planului pot fi: expunerea problemei (definirea problemei, prezentarea ipotezei, evaluarea temei); bibliografia (ca orientare generală în probleme); metodică și tehnica cercetării (unde, cât, cum va lucra, mijloacele auxiliare folosite, schița preliminară a rezultatelor cercetării).

Planul - ghid este util cercetătorului pentru a identifica și clarifica în gândirea sa factorii implicați și pentru a stabili raporturile dintre factorii cercetării.

Programul inițial, care începe să fie elaborat încă din perioada de studiu și documentare și care se concretizează în planul operativ de cercetare, nu înseamnă neapărat o detaliere extremă, ci o anticipare a pașilor prezumtivi.

Rezumând, schema unei cercetări psihopedagogice, efectuate de cadre didactice, comportă suita de pași ce urmează:

A. Pregătirea activității de cercetare.

a) Alegerea problemei, domeniul. Procesul de instruire sub unghi cibernetic. Formularea temei, rezultat al selectării și evaluării problemei.

b) Documentarea în problema respectivă:

- informații privitoare la esența conexiunii inverse;
- studierea lucrărilor care au abordat conexiunea în general;
- studierea lucrărilor de didactică care s-au ocupat de această temă;
- stabilirea metodelor de lucru (experiment, sondaj de opinie, interviu, studiul produselor activității); metodele vor fi reluate și detaliate în planul de lucru.

c) Stabilirea ipotezei: de ex. *presupunem că îmbinarea metodelor clasice cu instruirea programată este o cale de ameliorare a conexiunii inverse.*

d) Întocmirea planului de cercetare: determinarea conținutului (teme, capitole, părți din programă etc.), astfel încât să fie reprezentative pentru obiectul de învățământ respectiv și pentru problema aleasă. Totodată urmează să fie stabilit lotul de elevi (grupe, clase, etc.) care, prin compoziția lui, să fie reprezentativ pentru a asigura posibilitatea de generalizare: metodică cercetării (organizarea experimentului); unde are loc; cât timp; câte clase experimentale; câte clase martor.

B. Desfășurarea cercetării

a) Inserția noului în munca de clasă și adunarea materialului factic:

- asistenta la lecții și conspectarea celor realizate;
- observații cu privire la realizarea conexiunii inverse;
- probe de control;
- chestionar;
- sondaj de opinii;
- interviu de grup;
- întrebări-răspunsuri pe baza unui protocol cu rubrici prestabilite;
- înregistrarea, eventual pe bandă magnetică, a unor lecții;
- completarea protoalelor de lucru după desfășurarea activității și discuțiile colective care au avut loc;
- consemnarea notelor obținute de elevi pe parcursul cercetării, la lucrările finale etc.

b) Prelucrarea datelor.

c) Verificarea concluziilor pe un eșantion mai mare.

d) Redactarea lucrării.

Orice risc este susceptibil să creeze perturbații, iar un mijloc de a reduce riscul constă în finalizarea cât mai completă a lucrărilor de cercetare. Prin finalizare înțelegem cerința ca cercetătorul să nu se oprească la "faza hârtie" și nici la "faza laborator", ci să continue munca până la implementarea și generalizarea rezultatului în practica școlară.

#### TEMA NR. 4 DEONTOLOGIA EDUCATORULUI. COMPETENȚE PROFESIONALE

Deontologia studiază nu doar obligațiile și drepturile educatorului, ci și importanța valorică socială și profesională a ocupației sale. Pregătirea și conduita cadrelor didactice a reprezentat întotdeauna o problemă de actualitate și aceasta pentru că societatea solicită tot mai multe elemente de la tânăra generație și pentru că domeniul de activitate psihopedagogică oferă tot mai multe șanse în ce privește proiectarea și realizarea unui învățământ conform noilor cerințe.

Esența obligațiilor pedagogice constă în exigențele moralității personalității educatorului. Există situații când pedagogul cunoaște obligațiile sale și înțelege necesitatea acestora, dar nu are demnitatea, voința de a le respecta, nu are conștiință pedagogică.

Noua orientare a școlii către valorile sociale și de piață modifică poziția și rolul educatorului, care devine sfătuitor, participant, consilier și partener al elevului.

Pentru a respecta codul deontologic, educatorul trebuie să creeze o stare de bună dispoziție, de încredere și înțelegere față de elevi, trebuie să-și respecte cuvântul, să împărtășească interesele elevilor, fiind sincer și deschis în comunicare, să păstreze tainele elevilor, să fie răbdător, să aibă simțul umorului. E necesar ca educatorul să adopte o atitudine corectă, respectând particularitățile de vârstă și individuale ale elevilor.

Un pedagog nu poate uita că și elevii au simțul dreptății și că descoperă imediat când nu sunt tratați în mod egal, ci după preferințe. Atitudinile evaluative ale profesorului, dacă se bazează pe o apreciere nedreaptă, incorectă, pot bloca comunicarea și pot diminua motivația de a mai învăța.

A îndeplini rolul de consilier, de însoțitor competent, înseamnă a înțelege că fiecare elev are o individualitate proprie, că este un exemplar unic. Respectarea diferențelor individuale presupune crearea unor situații de instruire care să permită elevilor înaintarea pe căi diferite, conform posibilităților și ritmului propriu de dezvoltare, pentru atingerea scopurilor.

Valențele sarcinilor de învățare sunt date de modul în care materialul didactic este transmis, de intensitatea antrenării elevilor în procesul de comunicare și colaborare, de valorizarea opiniilor și disponibilităților acestora.

Jean-Claude Abric include în seria **atitudinilor educatorului** și pe cele de *ajutoare și consiliere, de înțelegere și integrare*. Prin aceste modalități se propune interlocutorului nedramatizarea niciunei situații, canalizarea lui spre alte resurse proprii: manipularea conștiință sau inconștiință; reformularea pentru a înțelege, dar nu pentru a judeca incitativ, aprofundarea temelor și situațiilor<sup>1</sup>.

Insuccesul școlar nu este un indiciu fidel al valorii inteligenței generale, ci al capacității de adaptare școlară. Rolul preventiv al dascălului constă în adaptarea întregului sistem de acțiuni pedagogice la particularitățile de vârstă și individuale ale elevilor, condensate în capacitatea lor de învățare, în crearea aceluia mediu adaptiv.

Într-un mediu stabil, în care elevul se simte iubit, apreciat, în care găsește modele optimiste de comportament, care-i asigură speranța reușitei, va avea curajul înaintării, al angajării Eu-lui, în situații școlare și extrașcolare, chiar dificile. Într-un mediu neechilibrat și frustrant, neliniștit și supraprotector, elevul își pierde încrederea în reușită și se apără împotriva noilor decepții prin reducerea nivelului de aspirații. În acest mediu, atitudinea educatorului joacă un rol determinant.

**A motiva pozitiv** modul de învățare și comportare al elevilor înseamnă a le stimula și întări încrederea în forțele proprii pentru depășirea dificultăților ivite.

Se consideră că educatorul acționează cu tact pedagogic atunci când face eforturi pentru a-i înțelege cât mai bine pe elevi, manifestând un viu interes pentru personalitatea și dificultățile acestora.

---

<sup>1</sup> apud. Șoitu, L. – 1997, *Pedagogia comunicării*, E.D.P., București, pag.17

**O atitudine pozitivă față de elevi** presupune ca educatorul să nu-și manifeste eventuala antipatie, să nu le arate că nu-i agreează, ci că le vrea binele. Orice schimbare a comportamentului dascălului se reflectă în reacția elevilor. Dispoziția educatorului influențează desfășurarea activității educative. De asemenea, pentru a nu crea conflicte, formatorul ar trebui să cunoască motivele pentru care un elev nu și-a îndeplinit sarcinile, pentru a nu-i aplica pe nedrept o pedeapsă.

**O atitudine corectă** din punct de vedere pedagogic înseamnă a recurge cu chibzuință la măsurile de apreciere – recompense și sancțiuni – precum și a avea simțul măsurii, aflându-se la mijlocul axei dintre indulgență și severitate.

Tactul pedagogic presupune **respect** față de elev, care se manifestă prin absența jignirilor, umilirilor, desconsiderării. Educatorul respectă, într-o anumită măsură părerile și opiniile elevilor, le dă posibilitatea să-și exprime ideile și dorințele, le aprobă, le pune în aplicare, corectează punctele de vedere nejuste, prin argumente convingătoare.

A respecta personalitatea elevului înseamnă a nu-l sfida sau subaprecia. Față de elevi, educatorul trebuie să aibă o comportare prietenoasă, dar să evite orice formă de fanatism. Respectarea personalității elevului presupune cunoașterea aprofundată a particularităților sale individuale și de vârstă, de care ține seama în abordarea diferențială a fiecăruia.

**Tactul pedagogic** a fost caracterizat ca fiind: “seriozitate, dar și glumă, fără a transforma activitatea în comedie, amabilitate, fără dulcegării, spirit de dreptate, fără meschinării, bunăvoință, fără a da dovadă de slăbiciune, ordine, fără a cădea în pedanterie și, în special, acțiuni cât mai înțelepte”<sup>2</sup>.

Autoperfecționarea activității de predare include o bună operaționalizare a obiectivelor educative și folosirea unei tehnologii didactice variate și adecvate.

Detalierea cât mai precisă a obiectivelor generale și formularea lor în termeni de comportament obiectivat îi permite educatorului să urmărească continuu greșelile înregistrate de către elevi, gradul de concordanță dintre nivelul anticipat în obiectivele stabilite și cel realizat în mod concret, evaluat cu instrumentele corespunzătoare.

Scopul educatorului nu este numai acela de a-i învăța pe elevi, dar și de a-i educa, de a le forma personalitatea conform cerințelor socio-umane.

Comportamentul educatorului se impune a fi ireproșabil, solicitând elevilor o activitate sistematică, perseverență, consecvență.

Tactul pedagogic se caracterizează și printr-o atitudine umanitară, prin toleranță, prin anularea sancțiunii ori diminuarea ei, în speranța că acest gest va avea un efect educativ mai mare decât cea pedeapsă.

**Dragostea pentru copii** și atitudinea pozitivă constituie condiții necesare stabilirii unor relații optime și constructive între dascăl și elev. Relațiile bazate pe **respect, amabilitate, politețe și sinceritate**, vor încununa cu succes activitatea educativă a dascălului. **Modul etic** al educatorului este o sursă și o forță de influențare a elevilor.

### 1. Competența educatorului

Cadrele didactice, pentru a fi credibile, au nevoie de cel puțin două caracteristici, **competență și autenticitate**, manifestate nu doar în plan cognitiv, ci și moral-atitudinal, chiar estetic. Receptorii observă de cele mai multe ori și judecă aspectul exterior al educatorului, chiar înainte de a fi formulat vreun mesaj verbal. Farmecul personal poate influența eficiența comunicării persuasive a dascălului. Totuși activitatea și similaritatea pot fi convingătoare dacă sunt relevante pentru conținutul transmis.

**Tactul pedagogic** presupune folosirea unor metode, procedee și mijloace care **să stimuleze și să dezvolte cercetarea**, exploatarea, investigarea, descoperirea și construirea creativă de soluții, probleme, idei, imagini.

Creativitatea elevilor poate fi dezvoltată de către educatori prin:

- promovarea spontaneității, libertății de expresie și acțiune
- folosirea de situații problematice

---

<sup>2</sup> Ștefanovici, J. – *op.cit.*, pag.134

- folosirea de strategii divergente și euristice
- încurajarea, promovarea și aprecierea creațiilor originale ale elevilor
- statornicirea în clasă a unei atmosfere favorabile manifestărilor personale și discuțiilor interpersonale
- folosirea unei învățări cognitive și creative<sup>3</sup>.

Este nerecomandabil ca un educator să nu corespundă sau să nu aibă înclinație pentru profesia sa, să nu-l intereseze nivelul cunoștințelor elevilor, să nu participe la formarea personalității lor, să nu aprecieze corect răspunsurile elevilor, să nu le respecte personalitatea, să manifeste o atitudine de indiferență și superficialitate. În general sunt lipsite de tact acele comportamente sau atitudini care nu pot constitui pentru elevi modele sau exemple de conduită.

**Lipsa de tact** este definită ca fiind severitate exagerată, care degenerază prin ton și expresii, în discuții grosolane, în didacticism moralizator și dictatorial, ton poruncitor în timpul orei, atitudine rigidă, procedee stereotipe, lipsă de elocvență, de expresivitate în relații, insuficiența explicațiilor, reproșuri permanente la adresa defectelor elevilor<sup>4</sup>.

Pentru a fi prezent în conștiința și conduita fiecărui elev, educatorului nu i se cere doar competență în domeniul de specialitate, ci să fie un **educator total**, ocupându-se atât de nivelul cultural al elevului, cât și de afectivitatea și integritatea lui socială.

În contextul psihosocial al învățării, se cuvine subliniat rolul elevului de subiect al educației, care receptează, decodifică mesajele educatorului într-o manieră personală.

Atitudinile cadrului didactic, stilul său de relaționare își pun amprenta asupra climatului, atmosferei de grup, în sens stimulator și inhibitor, sensibilizând fiecare membru al grupului și motivând interacțiunile interpersonale. Performanța elevului în situația de învățare nu va câștiga valoare motivațională decât dacă este însoțită de evaluarea celor din jur (învățător și elevi).

Se impune ca educatorul să acorde elevilor libertatea și responsabilitatea modalităților de interacțiune, de stabilire a scopurilor și de valorizare a conduitelor.

Activitatea de învățare este mult mai motivantă și performantă atunci când este stimulată de interesul personal și psihosocial – de grup – decât atunci când este impulsionată de autoritatea educatorului sau de o sarcină confuză de îndeplinit.

Competența profesională și psihosocială a educatorului reprezintă unul dintre factorii de evaluare a eficienței activității școlare, alături de:

- calitatea și cantitatea performanțelor elevilor;
- natura motivației și satisfacției membrilor grupului;
- dezvoltarea personalității și modificările comportamentale ale elevilor;
- atmosfera socială a grupului.

Competența formatorului se dovedește și în menținerea atenției voluntare, prin:

- stabilirea clară a obiectivelor, fundamentale și operaționale, instructiv-educative;
- surprinderea aspectelor esențiale și a efectelor pozitive ale activității educative;
- crearea unui climat optim și facilitarea interacțiunilor;
- prelucrarea și reintroducerea unor elemente de conținut în funcție de puterea de înțelegere a elevilor, de aptitudinile și interesele acestora;
- utilizarea unor mijloace didactice atractive și variate;
- diminuarea factorilor perturbatori ai actului de învățare;
- stimularea originalității și individualității fiecărui elev.

Comportamentul elevilor în școală depinde, în foarte mare măsură, de modul în care se percep pe ei înșiși. De aceea, modul de comportare al educatorului, modul în care el reacționează, poate influența foarte mult percepția de sine a elevilor. Pentru a încuraja elevii să-și dezvolte și să utilizeze „atitudinile învățării invitaționale”, Purkey<sup>5</sup> menționează **șapte atitudini** ale unui **educator animat de sollicitudine**:

<sup>3</sup> Dumitriu, Gh., Dumitriu Constanța – 1997, *Psihologia procesului de învățământ*, E.D.P., București, pag.39

<sup>4</sup> Ștefanovici, J. – *op.cit.*, pag.134

<sup>5</sup> Purkey, în *Invitând la succesul școlar*, 1970, apud. Cosmovici și Iacob, L. *op.cit.*, pag.285

1. ia legătura cu fiecare elev (de exemplu, le învață numele, are relații mai strânse cu ei, de tip unul la unul);
2. ascultă cu atenție ce-i spun elevii;
3. se acceptă așa cum este;
4. este transparent față de elevi;
5. invită la o bună disciplină;
6. se descurcă bine cu problema respingerii (nu ia în mod personal lipsa răspunsurilor elevilor);
7. gândește pozitiv despre sine și despre ei.

Pentru a respecta codul deontologic, educatorul urmărește să valorifice experiența spirituală a elevilor și experiența proprie, să creeze situații educaționale de puternică responsabilitate pentru elevi, să utilizeze autoevaluarea și să educe elevii spre o autoapreciere corectă, să prelucreze conținutul informativ în funcție de particularitățile elevilor, să manifeste înțelegere, respect, umanism și corectitudine față de toți elevii, în mod egal.

## 2. Competența de comunicare a formatorului

În cadrul școlii educatorul și elevii se influențează reciproc sub diverse forme și în anumite grade prin relația de comunicare interpersonală și de grup.

Cu cât există mai multe rețete de comunicare prin care să se antreneze un număr tot mai mare de elevi, cu atât posibilitatea unui schimb mai intens de mesaje va fi mai mare iar climatul psihosocial mult mai favorabil, optim desfășurării activității instructiv-educative.

Comunicarea didactică constituie baza procesului de predare-asimilare a cunoștințelor în cadrul instituționalizat al școlii. Apare ca o formă fundamentală a interacțiunii educator-elev.

A comunica înseamnă mai mult decât a dobândi și stăpâni un număr foarte mare de cuvinte, deoarece putem transmite mesaje fără să rostim niciun cuvânt. Neliniștea, nehotărârea, incertitudinea educatorului pot fi transmise elevilor, fără ca aceștia să-și dorească acest lucru, prin comunicarea neverbală. Situația este posibilă datorită rolului pe care îl joacă formatorul, având însă misiunea de a conștientiza acest fenomen, dobândind, treptat, competența comunicării.

**Competența** se referă la capacitatea educatorului de a fi bine informat, la abilitatea de a comunica și a exprima informațiile în mod clar, coerent, accesibil, inteligibil și cu empatie elevilor. Educatorii competenți comunicațional și empatici sunt mai convingători, au rezultate mai bune și se bucură de prestigiu în rândul celorlalți colegi.

Elevul apreciază nu doar volumul cunoștințelor, ci și felul în care sunt traduse, explicate, reconstituite. Adolescenții, cu atât mai mult, sunt receptivi la informațiile unor adulți cu prestigiu. Pentru ca mesajele verbale ale educatorului să influențeze grupul de elevi, acesta trebuie să fie demn de încredere, adică să transmită ceea ce știe într-un mod clar, sincer, natural, autentic. Sursa demnă de încredere nu urmărește interesele personale, câștigarea unor avantaje în demersul comunicațional. Alți factori care influențează procesul comunicării didactice și care asigură reușita sunt **inteligibilitatea și atractivitatea**.

Importanța rolului comunicării în activitatea educativă este relevată de faptul că reprezintă „premisă, sursă, mijloc și efect al educației”<sup>6</sup>.

Caracteristicile competenței comunicative a educatorului sunt: creativitatea și profesionalismul. Interacțiunile pozitive profesor-elev creează premise pentru dezvoltarea motivației elevului de a învăța, împiedică barierele și dificultățile sarcinilor întâlnite în învățare, permite accentuarea originalității și individualității fiecărui elev, soluționează problemele, creează un climat optim de comunicare și desfășurare a acțiunilor.

O formă subtilă și eficientă de influențare socio-educatională folosită în relațiile de comunicare este **persuasiunea**, care are scopul de a convinge elevii să-și schimbe atitudinile și comportamentele. În școală, persuasiunea rămâne la nivelul de intenție

---

<sup>6</sup> Șoitu, L. – 1997, *op.cit.*, pag.3

relațională, urmărind convingerea, motivarea efortului de înțelegere prin simpatie și seducție. Arma utilizată în raport cu partenerul educațional este adevărul discursului.

A crea o enigmă înseamnă a face partenerul să vrea să cunoască și să trăiască enigma, arătându-i nu totul dintr-o dată, pentru a-i spori și întreține, astfel, interesul, obligându-l să-și definească dorința de a ști și decizia de efort. „Secretul” se cere oferit cu tact, fiindcă, obținându-l prea ușor, și prețul va fi mereu proporțional cu efortul<sup>7</sup>.

Pentru ca mesajul persuasiv să aibă influență, e necesar ca elevii să fie motivați să îl accepte. Mesajele bine argumentate logic și psihologic sunt mai convingătoare decât cele inconsistente și produc un impact mai puternic asupra atitudinii receptorilor față de învățarea și înțelegerea conținuturilor informaționale. Mesajele, prin cantitatea și calitatea lor informativă, concrete sau abstracte, nu pot fi înțelese și învățate adecvat fără procesele interactive de comunicare și cunoaștere.

Între educator și elevi nu se schimbă numai mesaje verbale, nonverbale, ci și idei, principii, care trebuie învățate într-un mod inteligibil și activ. Inteligibilitatea nu depinde de lungimea, originalitatea sau dificultatea mesajului, ci de capacitatea comprehensivă și de atitudinea de expectanță a elevului.

Elevii pot fi sau nu de acord cu un mesaj persuasiv chiar în funcție de dispoziția afectivă pe care educatorul o provoacă, lucru uitat de multe ori de aceștia. Prin urmare, schimbul de mesaje în procesul comunicării didactice se bazează pe elemente emoționale, nu pe argumente raționale.

**Formele mesajului relațional** înscriu: afinitatea, respectul și controlul.

*Afinitatea* este o măsură de atenționare, care devine revelatoare deoarece, prin mesajele transmise se reflectă atitudinea pe care o are un partener față de celălalt (simpatie, antipatie, amicitie).

*Respectul* se manifestă prin ascultarea empatică a celuilalt și valorizarea părerilor acestuia.

*Controlul* relației este înțeles ca putere decizională în actul de comunicare și ca putere conversațională<sup>8</sup>.

A comunica eficient și expresiv cu elevii înseamnă a-i convinge, a le dezvolta gândirea, a informa inteligibil, a-i face să înțeleagă semnificația mesajului, a conștientiza și sesiza reacțiile, atitudinile și modificările comportamentale ale lor.

Prin procesul comunicării verbale educatorul urmărește să fie receptat cum trebuie, să fie înțeles cât mai corect, să fie acceptat de către elevi, să provoace schimbare de atitudine sau comportament.

Comunicarea didactică nu este o relație unitară, ci una interactivă, în care sunt implicate toate formele de comunicare – verbală, neverbală și paraverbală. Comunicarea neverbală și paraverbală facilitează transmiterea și înțelegerea mesajului. Utilizând o comunicare complexă - verbală, neverbală, paraverbală - educatorul le ușurează elevilor realizarea sarcinilor. Combinând cât mai variat mesajele verbale cu cele para – și neverbale, educatorul reușește să transmită mult mai clar, mai inteligibil, conținutul educativ, realizând și o economie de timp. Neconcordanța dintre tipurile de comunicare poate provoca confuzii sau chiar refuzul enunțului.

Atitudinile educatorului și climatul psihosocial al clasei potențiază sau frânează comunicarea, sporesc sau anulează efectele conținutului didactic.

Pedagogii cu o emotivitate pozitivă în procesul interacțiunii au un ton liniștit, sunt descătușați, răbdători, se comportă calm, cu încredere, în timp ce educatorii cu o emotivitate negativă sunt neîncrezători, supărăcioși și depresivi.

În legătură cu atitudinea pe care o manifestă pedagogul față de elevi, se pot diferenția două stiluri de comunicare pedagogică: **democratic și autoritar**.

---

<sup>7</sup> Idem, pag.107

<sup>8</sup> Idem, pag.30

Stilul democratic are la bază comunicarea-colaborare, comunicarea-consiliere, comunicarea co-participare, pe când prin stilul autoritar, comunicarea dobândește sensuri contrare primului - distanțare, însălmântare, dominare.

Educatorii, ca persoane competente sub aspect comunicativ, trebuie să ia în considerare nu numai factorii sursei și ai mesajului, ci și pe cei ai receptorului. Cercetările de psihologie socială au arătat că impactul comunicării și strategiile de prezentare a unui mesaj depind de caracteristicile individuale ale receptorului. La rândul ei, clasa de elevi constituie un grup cu mare putere de influență asupra membrilor, în interiorul căruia interacțiunile prezintă o intensitate deosebită și o frecvență variată. În acest proces al comunicării, din interiorul clasei de elevi se pot produce unele perturbări ale mesajului precum: *blocajul*, *filtrajul* și *distorsiunea*.

*Blocajul* se manifestă prin reținerea totală a unor mesaje ce se îndreaptă de la educator la elev sau de la elev la elev și invers.

*Filtrajul* se exprimă prin selectarea unor informații, iar *distorsiunea* se referă la deformarea mesajelor.

Rețeaua verticală educator-elevi este întregită de rețeaua orizontală, elevi-elevi.

**Reciprocitatea dialogală** este forma esențială în care se prezintă relația în educație. Responsabilitatea educatorului este să organizeze, să stimuleze, să incite și să evalueze acest proces atât de complex precum educația. Dascălul creează condiții favorabile învățării, devenind el însuși cel care învață, pentru că raporturile sunt reciproce.

În general, pentru învățare este foarte importantă ascultarea, dar pentru comunicarea didactică joacă un rol decisiv. **Ascultarea** are ca rezultat constituirea sentimentului de autenticitate a sinelui și de respect și considerație pentru celălalt.

**Cauzele neascultării** elevilor îmbracă aspecte variate și sunt determinate de:

- surplusul de informații oferite de către educator;
- neconcordanța dintre conținut, preocupările și interesele personale;
- neîncrederea în educator sau în conținutul transmis;
- incapacitatea de a asculta;
- ritmul gândirii diferit de cel al vorbirii;
- factorii perturbatori;
- indispoziția afectivă și o stare de sănătate precară;
- tonul și ritmul vorbirii profesorului.

Scopul comunicării în școală nu se rezumă la reușita școlară, ci la cea umană. Actul pedagogic în comunicarea educațională este unul curativ, prin care elevul este ajutat să-și exprime sincer ideile, să vorbească liber și astfel i se procură sursa satisfacerii, a împlinirii unor nevoi de exprimare spontană ori bine gândită și pregătită.<sup>9</sup>

Specific comunicării educaționale este faptul că se soldează cu efecte formative la nivelul elevului și al clasei de elevi și, în anumite situații, chiar la nivelul educatorului.

Educatorul poate constata capacitatea elevilor de a decodifica mesajele după gradul lor de activism, de participare la dialog. Este vorba de capacitatea de **înțelegere**. Rari sunt elevii care au curajul să spună că nu au înțeles o explicație, iar cauzele acestei neînțelegeri țin fie de nivelul înalt la care s-a folosit limbajul științific de către educator, fie de lacunele existente în repertoriul elevului. Gradul de înțelegere se poate constata printr-o verificare detaliată, secvențială, utilizând întrebări deschise, reflexive, proiective, defensive și „pentru ce”.

În acest sistem dinamic de modificări repertoriale, factorul afectiv-atiudinal al educatorului are rol esențial. Este vorba de acea atitudine de încurajare, apropiată, care pune elevul în situația de interlocutor, care îl activează, îndemnându-l să-și dezvăluie nelămuririle, eventualele erori de înțelegere sau dificultăți de decodificare și învățare.

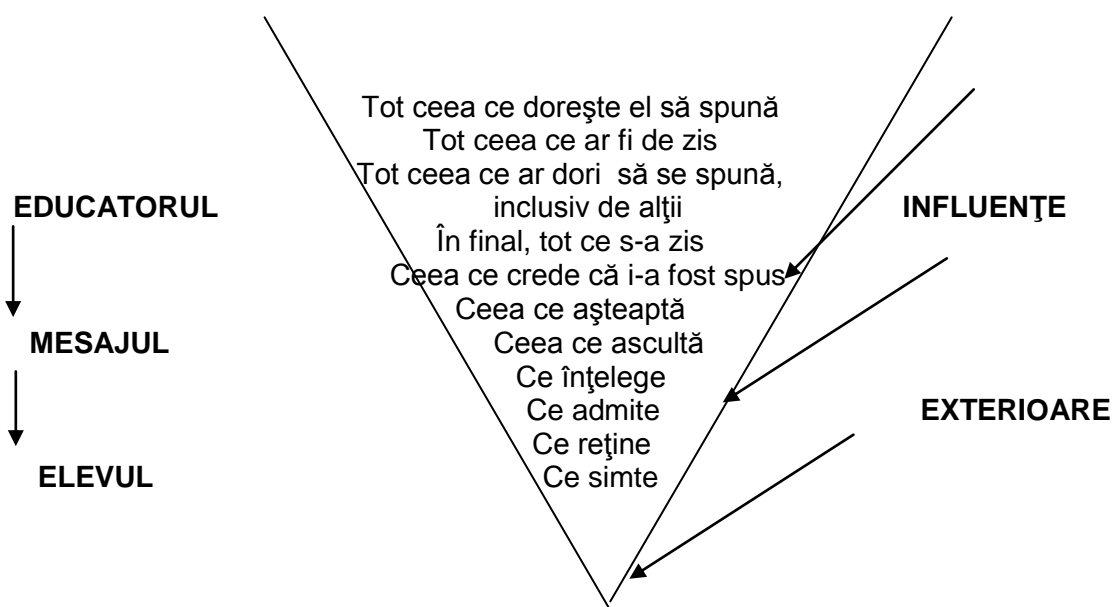
Rezultatul comunicării este dat de starea pe care o induce educatorul elevului, fie că acesta este unul permanent, fie doar ocazional. Elevul va fi dominat, în primul rând, de ceea ce așteaptă, apoi de ceea ce vede și ascultă, de ceea ce înțelege și admite că trebuie

---

<sup>9</sup> Șoitu, L. – *op.cit.*, pag.7



reținut, pentru că, pe această bază, simte ceva, se simte dorit, util, provocator, incitant, favorabil manifestărilor viitoare.<sup>10</sup>



O altă condiție a realizării comunicării eficiente este prezența feed-back-ului, **bilateralitatea comunicării**, aceasta însemnând că receptorul devine, la rândul său emițător, are loc o schimbare de roluri, foarte importantă pentru elevi și educatori, deoarece duce la interacțiune și dialog.

Din perspectiva comunicării didactice, feed-back-ul poate fi privit ca o comunicare despre comunicare și învățare. Aceasta se explică prin faptul că actul didactic impune existența a două feed-back-uri diferite prin sens și funcție. Un prim feed-back aduce informații de la receptor la emițător și reglează activitatea de transmitere a informațiilor, al doilea este oferit de emițător și acționează preventiv, educatorul controlând secvențial avansarea către finalitatea urmărită<sup>11</sup>.

Comunicarea didactică, fiind instrumentală, cuprinde fenomenul **retroacțiunii**. Absența feed-back-ului conduce spre o comunicare ineficientă, care-i nemulțumește pe ambii parteneri. Utilizarea excesivă a unor metode didactice nestimulative, a unor aprecieri intolerante față de erorile elevilor, provoacă manifestări inhibante în cadrul clasei, în sensul că fiecare așteaptă pe altul să își asume riscul de a întreba sau a răspunde, de a lua o decizie, de a fi original în exprimare.

Specialiștii constată că **degradarea comunicării didactice**, mai ales la nivelul expresivității și al elementelor motivante, se manifestă prin:

- ◆ dominația monologului (din partea educatorului);
- ◆ absența personalizării educatorului;
- ◆ dezinteres față de înțelesul vorbirii și comportamentului;
- ◆ absența conotațiilor personale;
- ◆ comunicare redundantă;
- ◆ lipsa competenței de comunicare.

**Arta comunicării pedagogice** presupune abilitatea de a traduce și explica clar, accesibil, conținutul informativ; capacitatea de a convinge și a empatiza cu elevii,

<sup>10</sup> Idem, pag.54.

<sup>11</sup> Cosmovici,A., Iacob, Luminița – *op.cit.*, pag.193

posibilitatea de a le menține atenția și motivația prin atractivitatea și creativitatea mesajelor și mijloacelor utilizate, precum și posibilitatea de a le forma elevilor abilități de comunicare.

## EXERCIȚII

### a. CALITĂȚILE PROFESORILOR DIN PERSPECTIVA ELEVILOR

*Trăsături de personalitate ale profesorului preferat de elevi (A.Neculau)*

- capacitatea de a transmite cunoștințe
- inteligență
- interes pentru dezvoltarea capacităților intelectuale ale elevilor
- experiență didactică
- pasiune în muncă
- autoritate în fața elevilor
- competență în disciplina predată
- capacitatea de a munci metodic

Adaugați și altele

- .....

*Trăsăturile educatorului ideal (Vasile Fetescu)*

Calitățile profesorului ideal

- buna pregătire profesională; măiestria pedagogică;
- dragostea față de profesie și față de copii;
- buna cunoaștere a psihologiei copilului;
- temeinica pregătire pedagogică;
- spiritul de dreptate în aprecierea elevilor, calmul, răbdarea, empatia, spiritul organizatoric, inițiativa, autoritatea, vocabularul adecvat etc.

Adaugați și altele

- .....
- .....

Defectele educatorilor

- severitatea excesivă;
- caracterul formal al activității profesorului (dezinteres, lipsă de înțelegere față de elevi, slaba pregătire profesională etc.)
- limbajul neadecvat;
- lipsa dragostei față de elevi.

Adaugați și altele

- .....
- .....

Profesorul simpatizat, antipatizat de elevi (Argyle)

Profesorul simpatizat:

- este prietenos și drept;
- realizează contacte bune cu toți membrii clasei;
- are stabilitate afectivă;
- este erudit, bine pregătit în specialitatea lui.

Adaugați și altele

- .....
- .....

Profesorul antipatizat de elevi:

- ignoră elevii, nu stimulează interesul pentru învățatură;
- este ironic, ridiculizează pe unii elevi;
- este nervos, arogant, folosește un ton dușmănos.

Adaugați și altele

- .....
- .....

b. CALITĂȚILE PROFESORILOR DIN PERSPECTIVA TEORETICIENILOR

*Aptitudinile generale și speciale (N.Mitrofan, 1988):*

capacități psihopedagogice (sau factori psihopedagogici):

- capacitatea de a determina gradul de dificultate a materialului de învățare;
- capacitatea de a face materialul de învățare accesibil;
- capacitatea de a înțelege elevul, de a pătrunde în lumea lui interioară;
- creativitatea în munca psihopedagogică (capacitatea de a crea noi modele de influență instructiv-educativă, în funcție de cerințe, de situații educative)

Capacități psihosociale

- capacitatea de a adopta un rol diferit;
- capacitatea de a stabili ușor și adecvat relații cu elevii;
- capacitatea de a influența ușor și eficient grupul sau indivizii izolați;
- capacitatea de a comunica ușor și eficient cu grupul sau indivizii izolați;
- capacitatea de a adopta ușor diferite stiluri de conducere.

Alături de aceste elemente, N.Mitrofan prezintă și alte aspecte extrem de interesante și în același timp importante pentru educator, și anume:

- calități senzoriale;
- calitățile limbajului;
- calitățile atenției;
- calitățile inteligenței (reprezentări, memorie, gândire);
- procesele afective și de viață;
- calități ale personalității.

Adaugați și altele

- .....
- .....

V. de Landsheere (1992, pag.462) consideră că sunt câteva caracteristici ale comportamentului întotdeauna favorabile pentru munca de profesor: *flexibilitatea, atitudinea democratică, ordonarea și planificarea riguroasă a activităților, căldura umană, simțul umorului.*

C. CALITĂȚILE PROFESORULUI DIN PERSPECTIVA PROFESORULUI

- deschidere față de problemele oamenilor;
- căldură sufletească;
- înțelegerea pentru problemele celor cu care lucrează;
- stil conlucrant;
- inteligență vie;
- capacitatea de abstractizare;
- stabilitate emoțională puternică;
- abordare ponderată a problemelor;
- caracter echilibrat, lucid,
- autoritate,
- prudență,
- conștiinciozitate,
- seriozitate,
- simțul datoriei,
- sociabilitate,
- delicatețe,
- sensibilitate,
- abilitate, sinceritate.

Adaugați și altele

- .....
- .....

Îți prezentăm o listă cu însușiri pe care le poate avea un profesor:

1. Identificarea nevoilor de instruire/educare a partenerilor relației pedagogice
2. Conducerea eficientă a procesului de învățământ
3. A practica un ansamblu de strategii didactice în sprijinul realizării aceluiași obiectiv
4. Posibilitatea de a crea în școală (clasă) un mediu educogen propice care să antreneze nivelul maxim al potențialului elevilor
5. A-i învăța pe cei educați metode de studiu individual
6. Conceperea unui program de predare-învățare-evaluare adecvat grupului de elevi cu care se lucrează
7. Utilizarea unei serii de metode de evaluare în vederea obținerii unei analize fidele și valide
8. Discutarea cu fiecare elev a programului individual de studii
9. Identificarea scopurilor generale și a obiectivelor operaționale ale activității didactice
10. Asigurarea obținerii de feed-back în activitatea didactică
11. Identificarea celor educați după nume
12. Antrenarea părinților în activități educative pentru copii
13. Determinarea condițiilor pedagogice pentru ca elevii să lucreze împreună în timpul orelor sau în afara lor
14. Manifestarea încrederii în cel educat în mod necondiționat
15. Antrenarea copiilor cu dificultăți de învățare în programe speciale de pregătire
16. Inițierea de activități pentru elevi în afara clasei și a școlii.

Analizează această listă și indică, succesiv, care sunt, după opinia proprie:

- cele mai importante cinci calități pe care trebuie să le dovedească un profesor;
- cinci calități care au o contribuție nesemnificativă în munca de educație.

Argumentează fiecare alegere.

## TEORIA SI METODOLOGIA CURRICULUM-ULUI

### TEMA NR. 5 CONCEPTUL DE CURRICULUM

#### 1. Etimologie

Termenul de curriculum provine din limba latină (singular: *curriculum*; plural: *curricula*), unde înseamnă alergare, cursă (Cossel, Latin-English Dictionary).

În sens figurat, *curriculum - solis, lunae, vitae* - desemna curs - al soarelui, al lunii, al vieții (Guțu, 1969, Dicționar latin-român).

#### 2. Evoluții semantice ale conceptului de curriculum

Termenul apare ca referire la contextul educațional, mai întâi în documentele unor universități medievale (Leiden, Olanda, 1582; Glasgow, Scoția, 1633).

Una din primele lucrări lexicografice care îl menționează este „*The Oxford English Dictionary*” (OED). Înțelesul oferit aici este de „curs obligatoriu de studiu sau de instruire, dintr-o școală sau universitate”.

Conceptul a pătruns mai întâi și mai frecvent în literatura franceză și germană. Literatura americană din secolul XX a adus importante contribuții la dezvoltarea teoriei și dezvoltării curriculum-ului, în literatura pedagogică română, conceptul s-a impus în accepțiunea sa largită, modernă, în special după anii '90, fiind asociat cu reforma învățământului și a educației. Deși sunt multe voci care consideră termenul de curriculum prea pretentios, forțat, redundant sau inutil, în vocabularul pedagogic românesc, unii autori recomandă preluarea largă a lui, atât din considerente epistemologice, legate de evoluția pedagogiei contemporane cât și din considerente pragmatice. Efortul de a înțelege acest termen, precum și ideologia pedagogică ce îl însoțește, este răsplătit de conferirea accesului la abordarea, proiectarea și aplicarea unor modele instructiv-educative adaptate lumii de mâine.

Până la mijlocul secolului al XIX-lea, în întreaga lume, termenul de curriculum a fost folosit, în general, cu același înțeles, restrâns la conținuturile instructiv-educative și, în special, la componenta lor preponderent informativă, respectiv la cunoștințele școlare. Acest înțeles este ilustrat în *Webster's New International Dictionary*, ediția a II-a:

a) „un curs oficial organizat într-o școală sau într-un colegiu care se finalizează cu obținerea unui grad, nivel de instrucție”;

b) „întregul corp de cursuri oferite într-o instituție educațională sau într-un departament al acesteia”.

Ulterior, termenul de curriculum a început să devină un subiect al dezbaterilor contradictorii în comunitatea pedagogică și un izvor de confuzii și neînțelegeri, datorate extinderii ariei sale semantice și a vehiculării lui cu mai multe sensuri, în același timp. Pe de o parte, conservatorii, fideli semnificației originare, înțelegeau prin curriculum conținuturi instructiv-educative (planuri de învățământ, programe, manuale; subiecte, teme, arii de studiu), iar reformiștii, reclamând limitativitatea sensului tradițional al termenului, propuneau extensiunea sa asupra întregii didactici și, în extremis, asupra întregii experiențe de învățare de care beneficiază un individ, în contexte educaționale școlare, extrașcolare și chiar informale (în familie și chiar în comunitate). Obiectivele și metodologia de predare-evaluare, precum și organizarea/structurarea situațiilor de învățare în afara școlii, sunt considerate de acestea din urmă inseparabile de conținuturi. Unitatea lor sistemică este desemnată prin conceptul de curriculum.

Procesul de extindere a ariei semantice a termenului a fost jalonat, în prima jumătate a secolului XX, de câteva apariții publicistice semnificative pentru evoluția teoriei curriculum-ului:

- Dewey, J., 1902 - *The Child and Curriculum* (trad. *Copilul și curriculum-ul*) - atrage atenția asupra pericolului de a interpreta ca fiind două realități independente, autonome, disciplinele studiate în școală (ce se învață), și,

experiența de învățare a copilului (cum se învață). Dewey sugerează includerea în sfera conceptului de curriculum, alături de informație, și a demersului didactic de asimilare a informației în vederea formării de cunoștințe, capacități și sisteme de raportare la realitățile externe și interne ale copilului.

- Bobbit, F., 1918 - *The Curriculum* - critică explicit înțelesul tradițional al termenului, ca fiind restrictiv. Bobbit extinde aria semantică a conceptului de curriculum la întreaga experiență de învățare a copilului, dobândită atât în școală, în contexte formale, cât și în afara școlii, prin activități de tip nonformal sau extrașcolar, planificate și aplicate de școală.
- Tyler, R.W., 1949 - *Basic Principles of Curriculum and Instruction* (trad. *Principiile de bază ale curriculum-ului*) - obiective educaționale, experiențele de învățare sau conținuturile învățării, metodologia organizării acestor experiențe de către școală, evaluarea rezultatelor învățării.

Linia marcată de acești autori clasici ai teoriei curriculum-ului a fost continuată apoi de alți cercetători, în special din Europa și SUA, impunându-se astăzi întregii comunități științifice ca o concepție modernă și inovatoare asupra conceptului de curriculum, cu implicații importante în proiectarea procesului de învățământ în ansamblul său.

Maxima lărgire a ariei semantice a conceptului de curriculum este reprezentată de *tendința de încorporare a experiențelor de învățare dobândite în contexte informale*. Conștientizarea importanței parteneriatului educațional al școlii cu diferitele instituții comunitare se reflectă în literatura pedagogică prin vehicularea conceptului de curriculum informal, care vizează ocaziile de învățare oferite de mass-media, teatru, muzee, biserică etc.

### 3. Definiții

Deși nu există încă în literatura pedagogică actuală un consens asupra unei definiții unice a conceptului de curriculum, s-a conturat, totuși, cu claritate, cadruul său referențial:

- Curriculum desemnează ansamblul coerent de conținuturi, metode de învățare și metode de evaluare a performanțelor școlare, organizat în vederea atingerii unor obiective determinate (după Văideanu G., 1986).
- Curriculum, în accepțiunea largă în care este vehiculat astăzi, presupune un sistem complex de „*procese decizionale, manageriale sau de monitorizare care preced, însoțesc și urmează proiectarea, elaborarea, implementarea, evaluarea și revizuirea permanentă și dinamică a setului de experiențe de învățare oferite în școală. În sens restrâns, curriculum desemnează ansamblul documentelor de tip reglator sau de altă natură, în cadrul cărora se consemnează experiențele de învățare*” (Crișan, A., 1998).
- Curriculum reprezintă întreaga experiență de învățare-formare propusă de școală prin activități școlare și extrașcolare. Această experiență se realizează prin ansamblul funcțional al componentelor și tipurilor curriculare proiectate și aplicate în interdependență.
- Caracteristicile esențiale ale curriculum-ului sunt „*coerența, cunoașterea interconexiunilor dintre elementele componente și posibilitatea obținerii unui feed-back semnificativ în raport cu obiectivele urmărite*” (Văideanu, G., 1986).

### 4. Componentele curriculum-ului

- un sistem de considerații teoretice asupra educatului și a societății
  - finalități
  - conținuturi sau subiecte de studiu selecționate și organizate cu scopuri didactice
  - metodologii de predare-învățare
  - metodologii de evaluare a performanțelor școlare
- (după Husen, T., Postlethwaite, T.N. (coord.), 1985, 1994, *The International Encyclopedia of Education*, p. 1147)

### 5. Tipuri de curriculum

Dacă definirea conceptului de curriculum continuă să provoace neînțelegeri, nu același lucru se poate afirma în legătură cu tipologia acestuia și respectiv cu definirea fiecărui tip. Delimitarea tipurilor de curriculum și circumscrierea lor cât mai clară sunt utile educatorului practician în înțelegerea multiplelor fațete ale experienței de învățare.

Următoarele clasificări reliefează specificitatea tipurilor de curriculum din perspectiva teoriei curriculum-ului (A) și, respectiv, din perspectiva dezvoltării curriculum-ului (B).

A. Din perspectiva teoriei curriculum-ului:

- general
- specializat
- subliminal
- informal

B. Din perspectiva dezvoltării curriculum-ului:

- scris
- predat
- învățat
- testat
- recomandat
- de suport

A. Din perspectiva teoriei curriculum-ului

1. *Core curriculum-ul* sau educația generală oferă o bază de cunoștințe, abilități și comportamente obligatorii pentru toți cursanții, pe parcursul primelor stadii ale școlarității. Nu este vizată specializarea în raport cu un domeniu particular de activitate. Durata educației generale variază în sistemele de învățământ din fiecare țară de la învățământul primar la cel gimnazial și chiar peste acest nivel. Conținuturile educației generale cunosc un proces de extensiune, prin adăugarea și integrarea pe lângă arile curriculare tradiționale (lingvistică, științe și tehnologie, domenii social umaniste, arte, educație fizică) a unor teme interdisciplinare din cadrul noilor educații (demografică, ecologică, pentru comunicare, participare, economică, familială, de cuplu etc.). Educația generală reprezintă fundamentul pe care aptitudinile speciale pot fi dezvoltate.

Fiecare sistem național de învățământ este reprezentat în primul rând prin core curriculum-ul pe care îl promovează. Iată însă și o încercare originală de creionare a unui core curriculum continental. Profilul lui Homo Europeus în viziunea Consiliului Europei (M. Vorbeck, 1993) este conturat prin infuzia unei educații generale compatibile cu provocările secolului XXI, al cărei core curriculum trebuie să asigure:

- competențe în limba maternă („...este vital pentru oameni să se exprime clar și precis în propria limbă...”);
- cunoașterea limbilor străine („...diversitatea lingvistică a Europei este o parte a averii sale culturale; Europa nu poate prospera unită dacă locuitorii ei nu fac efortul de a învăța unii limbile naționale ale altora, nu numai engleza.”);
- cunoștințe fundamentale în matematică și știință (ar trebui să se reexamineze ceea ce se va considera minimum necesar, chiar și pentru aceia care nu au aptitudini deosebite în acest domeniu”);
- fundamentarea tehnologiei („astăzi, anumite cunoștințe de tehnologie incluzând și computerele, sunt necesare pentru viața modernă”);
- istoria văzută în dimensiunea europeană („europenii trebuie să-și cunoască originile etnice, rădăcinile culturii, civilizației și valorilor, ereditatea culturală comună, semnificația europeană a evenimentelor majore, diferitele tentative anterioare de a uni Europa - Imperiul Roman, Imperiul Napoleonian, Imperiul Austro-Ungar etc.”);
- geografia europeană („nu trebuie să se limiteze la propria țară ... trebuie să se formeze imaginea geografică unitară a Europei, cu varietatea sa de relief și cu axele importante de comunicare - râuri, drumuri - care transbordează granițele artificiale dintre țări”);
- educația civică din perspectiva democrației europene („... importanța democrației parlamentare, a drepturilor omului, rolul legii, structurile federale, împărțirea puterii în stat” etc.);
- promovarea creativității;



- educația fizică și pentru sănătate;
- cunoștințe în domeniul religiei și al valorilor morale.

2. *Curriculum-ul specializat* pe categorii de cunoștințe și aptitudini (literatură, știință, muzică, arte plastice și dramatice, sporturi etc.) este focalizat pe îmbogățirea și aprofundarea competențelor, pe exersarea abilităților înalte, pe formarea comportamentelor specifice determinării performanțelor în domenii particulare. Gruparea sau segregarea elevilor ca formă de organizare administrativă a procesului de învățământ diferențiat pentru elevii dotați se aplică în acest caz pe grupe omogene pe nivelul aptitudinilor specifice și prin natura intereselor. Acestei categorii de curriculum i se acordă în practica școlară curentă cea mai mare pondere din eforturile de diferențiere și individualizare.

3. *Curriculum-ul ascuns sau subliminal* derivă, ca experiență de învățare din mediul psihosocial și cultural al clasei/școlii/universității. Climatul academic, personalitatea profesorilor, relațiile interpersonale, sistemul de recompensări și sancționări sunt elemente importante ale mediului instrucțional, influențând imaginea de sine, atitudinile față de alții, sistemul propriu de valori etc. Evoluția proceselor afective este în mod special influențată și formată de climatul nestructurat, informal al vieții de amfiteatru.

4. *Curriculum-ul informal* emerge din ocaziile de învățare oferite de societăți și agenții educaționale, mass-media, muzee, instituții culturale, religioase, organizații de comunități locale, familie. În acest sens, L. Cremin (1971), remarcă:

*„Fiecare familie are un curriculum pe care îl predă aproape deliberat și sistematic, tot timpul. Fiecare biserică și sinagogă, moschee, are un curriculum... Putem merge mai departe, până la a declara că bibliotecile, muzeele au curricula proprie, la fel ca armata, radioul și televiziunea, iar prin acestea nu mă refer numai la programele special educative, ci și la emisiunile informative, care îi învață pe oameni să se informeze, la emisiunile comerciale, care îi învață ce să-și dorească în postură de consumatori, sau la emisiunile muzicale, de exemplu la operă, care actualizează mituri sau valori generale.”*

Cu toate că accentul proiectării curriculare este pus pe educația generală și pe curriculum specializat, numai abordarea globală a climatului educațional creează posibilitatea dezvoltării echilibrate și sincronice a potențialului cognitiv, afectiv și aptitudinal.

## **B. Din perspectiva dezvoltării curriculum-ului**

Curriculum scris, are un caracter oficial și este specific unei instituții educaționale. Acest curriculum este esențial, dar, adesea, el nu este consonant cu ceea ce se predă de fapt în școală.

Curriculum predat reprezintă experiența de învățare oferită direct de educatori elevilor în activitatea curentă.

Curriculum învățat semnifică ceea ce elevul achiziționează de fapt, ca o rezultată a acțiunii cumulate a celorlalte tipuri de curriculum.

Curriculum testat este experiența de învățare transpoziționată în teste, probe de examinare și alte instrumente de apreciere a progresului școlar

Curriculum recomandat de un comitet special de experți sau de autorități guvernamentale, ca fiind cel mai bun la un moment dat. În viziunea lui Constantin Cucoș, curriculum recomandat este util profesorilor ca ghid în general, dar el ignoră de obicei realitățile școlii.

Curriculum de suport desemnează materialele curriculare adiționale, precum culegeri de texte și de exerciții, timpul alocat experienței de învățare, cursuri de perfecționare și de specializare, echipamente electronice pentru valorizarea software-ului instrucțional etc.

## TEMA NR. 6 FINALITĂȚILE EDUCAȚIEI

### 1. Motivația temei

Toți educatorii și cercetătorii fenomenului pedagogic gândesc procesul educativ în funcție de modul în care ei își reprezintă copilul și de concepția pe care o au despre obiectivele educaționale. Așadar, studierea obiectivelor se impune pentru explicarea lor în funcție de evoluția societății, a instituțiilor, în special a instituțiilor școlare și în funcție de crizele acestora. Amintim și crizele deoarece determină reexaminări critice ale sistemelor de valori și ale finalităților; de asemenea, crizele solicită reexaminarea imaginii asupra omului ce trebuie format, ținând seama de complexul istoric, de opțiunile politice, modelul de civilizație.

În fixarea obiectivelor o atenție deosebită se acordă relației dintre dimensiunea individuală și socială a educației, deoarece apar contradicții între exigențele societății și nevoile individului. Această analiză, a relației individ-societate, favorizează înțelegerea viziunii despre omul dorit a se construi și anume unul adaptabil schimbărilor și inovațiilor deseori nedorite sau un om capabil să creeze el însuși norme. Dintr-o altă perspectivă, obiectivele pedagogice dețin un loc prioritar în tematica pedagogică, deoarece educația permanentă se construiește încă din școală ca treaptă inițială. Pe de altă parte, ocupă un loc prioritar și datorită relației dintre educație și democrație, înțeleasă ca relație interpersonală, de afirmare a individualității umane. Omul ca ființă vie, socială, primește în funcție de capacitățile sale, dar și în măsura în care și el, la rândul său, oferă. Deci educația presupune obiective, acestea pornind de la idealul educațional, fiind construite pentru îndeplinirea acestuia.

A pleca de la idealul educațional și de la obiective înseamnă a deține criterii și metode sigure pentru rezolvarea unor probleme insolubile, cum ar fi determinarea structurii învățământului, selecționarea, organizarea, îmbunătățirea metodelor, astfel încât nicio strategie sau o realizare din practica educațională să nu poată avea confirmare decât în sfera obiectivelor, deoarece evaluarea se realizează prin raportare la obiective.

Idealul educațional al școlii românești (Legea Învățământului, 1995) constă în „dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a individualității umane, în formarea personalității autonome și creative”.

### 2. Conceptul de obiectiv

Obiectivul educațional constituie acea categorie centrală a științelor pedagogice cu ajutorul căreia se arată ce se urmărește în fiecare moment al procesului de învățământ și cum se evaluează rezultatele obținute. Prin urmare, obiectivele sunt proiectări anticipative ale tipului de manifestare pe care dorim să o construim în ființa elevului, indicând totodată și tehnicile specifice de testare pentru a afla dacă ceea ce ne-am propus a fost realizat.

Se poate vorbi așadar de implicarea obiectivelor în conținutul și tehnologia învățământului, deoarece ele dictează alegerea acestora. Obiectivele se regăsesc, de asemenea, și prin funcția pe care o îndeplinesc, de indicator a reușitei sau nereușitei școlare, după cum, contribuie și la creșterea gradului de raționalitate, coerență a muncii didactice.

**Conținutul obiectivelor** exprimă însușirile psihice fundamentale care urmează să fie dezvoltate cu ajutorul educației. Ele arată liniile, coordonatele de existență ale structurii, dar și detaliile necesare construcției persoanei din perspectiva idealului educațional.

Conceptul de obiectiv este ignorat adesea în practica pedagogică sau este subordonat celui de scop. În realitate, conceptul de obiectiv are o semnificație mult mai bogată și mai precisă, deoarece, în pedagogia contemporană, obiectivele nu pornesc de la scop, nu se raportează la scop, nu detaliază scopul, ci pornesc, se raportează și detaliază idealul educațional, adică se stabilesc din perspectiva realizării omului desemnat de idealul ales, ținându-se seama de cerințele impuse de viața socială, de nevoile formării intelectuale, fizice, afective, comportamentale.

Importanța obiectivelor educaționale, în vederea transpunerii lor în procesul de învățământ, reiese din **funcțiile** pe care le îndeplinesc ele în acest proces. Funcția generală

este cea de **reper permanent al procesului de educație**, materializându-se în funcția de proiectare, de evaluare, de selecție, de orientare, de stimulare, de conștientizare, de conceptualizare a etapelor procesului educativ.

Unii autori, precum Viviane și Gilbert de Landsheere (1979, p.255 și urm.) ne sugerează anumite funcții ale obiectivelor, cum ar fi:

- funcția de **raportare la valorile societății**,
- funcția de „**dublă verificare a adevărului în educație**”, adică de **apreciere** a mersului normal al procesului educativ și de **confruntare** a rezultatelor obținute cu cele așteptate;
- funcția de **conștientizare a educatului asupra desfășurării propriei educații**,
- funcția de **ghidare a activității educatorului** și funcția de **sprijin pentru designul pedagogic**.

D. Potolea (1983, 1986, 1988), se rezumă la patru funcții ale obiectivelor:

- funcția de **comunicare axiologică**,
- funcția de **anticipare a rezultatelor**,
- funcția **evaluativă**
- funcția de **organizare și reglare a întregului proces educativ**.

Se va remarca similitudinea, asemănarea obiectivelor educaționale cu cele ale instruirii, deosebirea constă însă în elaborarea mai riguroasă a obiectivelor instruirii, deoarece conținuturile utilizate aici sunt mai dependente de interesele, capacitățile și aptitudinile elevilor.

**Elaborarea obiectivelor** se face în funcție de definirea modului și condițiilor educației, de diferențierea nivelurilor de învățare, de stabilirea formelor de evaluare, a gradului de asimilare a științei, tehnicii, artelor, culturii școlare.

În elaborarea și realizarea obiectivelor se va lua în considerare pe lângă factorul școală și factorii aleatori, întâmplători, ce pot intra în proces: obiceiurile, prejudecățile, climatul educativ, calitatea vieții școlare (relația profesor-elev, elev-elev, profesor-profesor, școală-familie, școală-societate).

### 3 Clasificarea obiectivelor

După gradul de abstractizare obiectivele se împart în generale, medii sau intermediare și obiective speciale sau particulare. Obiectivele cu cel mai mare grad de concretețe sunt cele particulare care presupun prelucrarea detaliată a materiei de studiu. În fapt, acestea sunt obiective secvențiale pentru fiecare lecție și chiar pentru fiecare etapă a lecției, pericolele practicii constând în a rămâne numai la ele și a uita de categoriile generale ale teoriei obiectivelor.

**Obiectivele generale** se exprimă în comenzi speciale, în finalități ale formării personalității, prin urmare au caracter global, sintetic-orientativ, incluzând scopurile supreme ale educației. De aceea se stabilesc prin decizii de politică școlară, purtând amprenta condițiilor socio-economice, politice, ideologice ale fiecărei etape. Având un caracter abstract, obiectivele generale se situează în sfera filozofiei educației, fapt pentru care sunt utilizate și sub denumirea de finalități, de scopuri. Obiectivele generale se referă așadar, la transmiterea modurilor și stilurilor de viață ale unei societăți, la realizarea propriei persoane în relație cu alții, cu sine, cu natura, cu divinitatea.

**Obiectivele de nivel intermediar** se diferențiază după domeniile de studiu, după tipurile de școli, după treptele școlare. Prin conținuturi acestea vizează operații specifice, fapt pentru care determinarea lor se face în funcție de comportamentele tipice ale persoanei și de elementele cu grad mediu de abstractizare.

**Obiective operaționale** sunt valabile pentru o activitate didactică.

**Din perspectivă curriculară se pot distinge:**

■ **obiectivele cadru** – capacități și atitudini specifice unei **discipline de învățământ**, realizabile **de-a lungul mai multor ani de studiu**

■ *exemplu: „dezvoltarea capacităților de a recepta și de a produce texte scrise și orale de diverse tipuri”, este un obiectiv-cadru la Limba și literatura română;*

■ **obiectivele de referință** – specifică rezultatele așteptate ale învățării **pe fiecare an de studiu** și urmăresc progresul în achiziția de capacități și cunoștințe **de la un an de studiu la altul**

■ *exemplu: „la sfârșitul clasei a VII-a elevul va fi capabil să exprime oral sau în scris reacțiile proprii la receptarea textelor literare”.*

O altă clasificare a obiectivelor este realizată pornindu-se de la **psihismul uman**, aparținând Școlii de la Chicago reprezentată de Benjamin Bloom. Acesta împreună cu elevii săi diferențiază obiectivele învățământului după structura psihică a persoanei în: obiective cognitive, afectiv-volitiv sau psihomotorii. O asemenea clasificare are în vedere ipoteza de lucru conform căreia există o unitate a individualității, fapt ce îndreptățește ținerea ei prin procesul formativ-educativ. Această unitate a individualității va permite enunțarea precisă a obiectivelor, transmiterea lor, precum și stabilirea mijloacelor de măsurare a progresului elevului.

**Obiectivele cognitive** se referă la însușirea de cunoștințe, deprinderi și capacități intelectuale; cele **afective** semnifică formarea de sentimente, interese, atitudini, capacități de adaptare, iar cele **psihomotorii** la comportamente vizate a se însuși de către elevi fie în planul deprinderilor și abilităților manuale, a dexterității corporale sau în planul expresiei nonverbale (mimică, gestică).

Este normal ca aceste obiective văzute pe domenii să aibă o relevanță mai mare în funcție de domeniile sau laturile educației la care se referă. Spre exemplu, obiectivele cognitive au relevanță în cadrul educației intelectuale, dar fără să lipsească din domeniul tuturor componentelor educației; obiectivele afective au relevanță mai mare în educația morală sau estetică, dar nu sunt excluse din celelalte laturi educative, cum ar fi, de pildă, formarea capacității de adaptare în matematică, educație fizică etc.; obiective psihomotorii se urmăresc a se atinge în special în educația fizică, dar în plan secundar se împletesc cu altele în oricare din componentele educației.

Clasificările nu se opresc aici. Ele continuă cu operarea unor delimitări mai amănunțite. În acest sens trebuie să se facă o referire asupra **taxonomiei didactice** ca teorie a identificării, formulării și instrumentalizării obiectivelor. Aceste operații se fac în funcție de principiile procesului de învățământ, de legile învățării, de tipul și treapta școlară, de nivelul de evoluție a sistemului școlar, astfel încât taxonomia didactică este implicată în întreaga activitate de realizare a obiectivelor educației. În sens restrâns taxonomia desemnează știința clasificării și indexării obiectivelor didactice. În fapt, observăm că asistăm la crearea unei noi discipline în cadrul științelor pedagogice. Remarcăm de asemenea, că taxonomia este mai mult decât o tehnică de clasificare și sistematizare a obiectivelor didactice; este și o știință a evaluării și prognozei învățământului, deoarece utilizează și implică principiile, conținuturile, modelele formale de învățare, elevul și profesorul. Taxonomia didactică arată în ce măsură obiectivele specifice fiecărei discipline se regăsesc în personalitatea elevului la sfârșitul fiecărei perioade de învățare, de aceea obiectivele se pot transforma în criterii de evaluare, ajutând profesorul să cunoască dintr-un început ce urmărește, cum va face și cât va obține în activitatea sa.

Cele mai accesibile taxonomii, din punct de vedere logic sunt: cea a lui B. Bloom, pentru domeniul cognitiv; a lui D. Krathwohl, pentru cel afectiv și cea a lui E.J. Simpson, pentru domeniul psihomotor, deși declarativ sunt puse în evidență altele, ca fiind mai valoroase.

**1. Taxonomia cognitivă a lui Bloom** are drept criteriu de ierarhizare a comportamentelor complexitatea acestora. După cum vom observa, prin prezentarea detaliată a acesteia, ea se organizează pe două grupe mari comportamentale, care la rândul lor cuprind alte nivele (clase sau categorii):

#### **I. Cunoaștere**

##### **1. Achiziția informației**

1.1. Date particulare: denumiri, fapte, date, simboluri.

1.2. Moduri de tratare a datelor particulare, fără a le aplica: convenții, clasificării, criterii, metode.

1.3. Date universale: principii, legi, teorii.

## II. **Deprinderi și capacități intelectuale**

### 2. **Înțelegerea** (comprehensiunea)

2.1. Traducere, transpunere.

2.2. Interpretare: rezumare, explicare.

2.3. Extrapolare: extinderea tendințelor, generalizare.

### 3. **Aplicarea**

#### 4. **Analiza**

4.1. Căutarea elementelor.

4.2. Căutarea relațiilor.

4.3. Căutarea principiilor de organizare.

#### 5. **Sinteza**

5.1. Problema unei lucrări personale.

5.2. Elaborarea unui plan de acțiune.

5.3. Deducerea unui ansamblu de relații abstracte. Introducerea unei reguli.

#### 6. **Evaluarea**

6.1. Critică internă: a judeca, a decide, a argumenta asupra exactității, erorilor, lacunelor.

6.2. Critică externă: a judeca, a argumenta scopuri, eficiențe, utilitate.

Utilitatea acestei taxonomii este multiplă, având prioritate pentru disciplinele ce urmăresc în prim plan educația intelectuală. Ea reprezintă un sprijin pentru profesor în proiectarea, desfășurarea lecției, evaluarea performanței elevului, putând oferi sugestii destul de concludente asupra notei pe care să o atribuim elevului.

### 2. **Taxonomia din domeniul afectiv a lui D. Krathwohl**

Criteriul ierarhiei este de această dată **gradul de interiorizare** în care se produce starea afectivă trăită de cel care învață, respectiv atracția, interesul, atitudinea față de ceea ce învață. Sinteza taxonomiei se prezintă astfel:

#### 1. **Receptarea** (prezența)

1.1. Conștiința.

1.2. Voința de a recepta.

1.3. Atenția dirijată sau preferențială.

#### 2. **Răspunsul** (reacția)

2.1. Asentimentul.

2.2 Voința de a răspunde.

2.3. Satisfacția de a răspunde.

#### 3. **Valorizarea**

3.1. Acceptarea unei valori.

3.2. Preferința pentru o valoare.

3.3. Angajarea.

#### 4. **Organizarea**

4.1. Conceptualizarea unei valori.

4.2. Organizarea unui sistem de valori.

#### 5. **Caracterizarea**

5.1. Dispoziție generalizată.

5.2. Caracterizarea.

3. **Taxonomia din domeniul psiho-motor a lui E. J. Simpson**, este foarte des exemplificată, probabil dată fiind mai marea ei accesibilitate. Ea folosește drept criteriu ierarhic atât **gradul de complexitate** a comportamentului motor, cât și **gradul de însușire** a acestuia. Iată, în rezumat, schema ei, pe cele șapte nivele concepute de autor:

#### 1. **Percepția**

1.1. Stimularea senzorială (efectul unui stimul asupra unuia sau mai multor organe de simț).

1.2. Selecția indicilor (semnalelor)

1.3. Traducerea indicilor (stimulilor)

2. **Dispoziția** (pentru săvârșirea unui anume act motor)

- 2.1. Dispoziția mintală.
- 2.2. Dispoziția fizică.
- 2.3. Dispoziția emoțională (afectivă).
3. **Răspunsul ghidat (dirijat)**
  - 3.1. Imitația.
  - 3.2. Încercări și erori.
4. **Răspunsul automatizat** (automatismul)
5. **Răspunsul manifest complex**
  - 5.1. Înlăturarea nesiguranței.
  - 5.2. Performanța automată
6. **Adaptarea**
7. **Creția**

Trebuie amintit faptul că aceste trei domenii constituie un întreg, disocierea lor fiind impusă exclusiv din rațiuni didactice. Trebuie specificat, de asemenea, faptul că procesul didactic antrenează întreaga personalitate a elevului, anumite zone sau elemente devenind manifeste, în timp ce altele rămân latente, și invers, în funcție de specificul acestuia. Din acest motiv se recomandă profesorului să suplătească în utilizarea categoriilor taxonomice, relaționarea logică a obiectivelor operaționale cu cele neoperaționale, respectiv necesitatea analizei multifuncționale a obiectivelor.

**Formularea obiectivelor** poate avea loc și prin analiza erorilor. Adesea, drumul spre formulare este mai ușor de parcurs pornindu-se de la cum nu trebuie procedat. Între erorile care se pot strecura în momentul elaborării obiectivelor, reținem posibilitatea de confundare a obiectivelor educaționale cu programa de învățământ sau aceea de includere a obiectivelor în rezultatul procesului de învățământ.

În acest scop, al formulării, educatorul face o prescriere a conținutului programei, însemnând mai mult decât o descriere, deoarece gândirea anterioară procesului, adică simultană prescrierii, obligă și la considerarea metodelor posibile de utilizat, a mijloacelor și a rezultatelor prefigurabile datorită unor noi elemente neluate în considerație inițial. Obiectivul acestui caz este atât declanșator de acțiune cât și rezultat al acțiunii, al învățării. Pentru prefigurarea rezultatelor și alegerea celor dorite se vor enumera conduitele specifice pe care elevul urmează să le aibă la sfârșitul perioadei de învățare. Spre exemplu, un obiectiv poate fi acela ca la sfârșitul orei elevii să poată defini conceptele utilizate în noul capitol cu ajutorul limbajului propriu, așa cum au reușit să înțeleagă; sau la sfârșitul orei să poată găsi semnificații diferite aceluiași concept în funcție de context. Un alt obiectiv ar putea fi, ca la sfârșitul orei, elevii să găsească concepte sinonime ca semnificație.

În formularea obiectivelor se vor avea în vedere mai multe **condiții** de respectat:

1. Linia generală de orientare impusă de factorii incidenți.
2. Componenta generală a educației.
3. Nivelul conceptual corespunzător clasei, tipului de școală, mediului în care este amplasată aceasta; proeminența și mediul de viață al elevilor; dorința elevilor de instruire; capacitatea psihică a elevului și gradul de pregătire anterioară.
4. Respectarea ordinii logice de ierarhizare valorică a termenilor.
5. Formularea obiectivelor în termeni comportamentali, aceasta însemnând accentuarea obiectivelor particulare care să permită în primul rând precizarea conduitelor care duc la obiectivul selectat, descrierea condițiilor necesare pentru atingerea obiectivului.

#### **Ordonarea obiectivelor**

Aparent, acțiunea în care obiectivele sunt urmărite nu contează; în realitate însă, sunt situații când realizarea unui obiectiv presupune îndeplinirea mai întâi a altuia. Prioritatea unuia față de celălalt e evidentă în cazul obiectivelor operaționale. Ordonarea se face în funcție de judecățile de valoare utilizate; spre exemplu, predarea istoriei se poate face în ordine cronologică, dar și în ordine tematică și atunci judecata de valoare e mult mai evidentă. Din perspectiva dezvoltării inteligenței, obiectivele cognitive solicită respectarea unor limite dacă ținem seama de teoria stadialității a lui J. Piaget. R. Gagne descoperă că diferențele dintre elevi nu țin numai de inteligență, ci mai ales de prezența unor capacități pe care unii le au, alții nu. Ca urmare, nu toți elevii vor parcurge aceeași ordine în însușirea

cunoștințelor, iar ordonarea obiectivelor rămâne doar un imperativ teoretic și atenționează asupra evoluției, intereselor, motivației elevilor.

#### 4. Obiectivele operaționale si operaționalizarea obiectivelor

Primul lucru pe care va trebui să-l lămurim va fi: **ce înseamnă obiectiv operațional?**

Ni se oferă o multitudine de definiții:

- „enunțarea procedurilor care permit măsurarea unui comportament, producerea lui sau numai recunoașterea lui” (H. Pieron, 1968), formulare completată de G. de Landsheere prin semnalarea „caracterului observabil” al comportamentelor vizate (1975, p. 74);
- obiectiv care exprimă un rezultat „imediat”, un „rezultat observabil și raportabil la o performanță” (R. Gagné și L. Briggs, 1977, p. 91-93).

Aceste formulări ne ajută să dăm o definiție destul de des folosită azi în pedagogie, respectiv: **obiective exprimate în comportamente observabile și măsurabile în timp limitat.**

Însă calitatea de operaționale nu trebuie văzută ca un dat de la sine; mai concret, pentru ca un obiectiv să fie operațional, mai întâi trebuie operaționalizat.

Lucrările de specialitate ne pun la îndemână mai multe tehnici sau modele de operaționalizare. Semnificativ în acest sens ni se pare a fi modelul lui R.F. Mager, fapt pentru care vom încerca a-l descrie în continuare.

Modelul lui Mager (1962) pretinde ca operaționalizarea să se concretizeze în stabilirea a trei parametri ai obiectivului de realizat:

- 1) descrierea comportamentului final;
- 2) condiții în care se va realiza comportamentul;
- 3) nivelul performanței acceptabile.

Din ce constă fiecare parametru?

**1. DESCRIEREA COMPORTAMENTULUI FINAL** trebuie să se facă printr-un verb concret care să permită observarea și măsurarea comportamentelor realizate. Astfel de exemple găsim, în taxanomiile prezentate, într-un număr apreciabil, la fiecare nivel, cum ar fi: a aminti, a diferenția, a recunoaște, a descrie, a transfera, a compara, a argumenta etc. Mai mulți autori care se referă la această problemă, consideră că ar fi greșit să se folosească verbe „intelectualiste” de felul *a înțelege, a gândi, a cunoaște, a se familiariza* etc., deoarece ele pot conduce la cele mai diverse interpretări. De asemenea, se precizează în plus de aceștia, că verbul trebuie pus la conjunctiv: (elevul) *să compună, să calculeze* etc.

**2. CONDIȚIILE ÎN CARE SE VA REALIZA COMPORTAMENTUL** se referă pe de o parte la **condițiile materiale**, adică ce i se pune elevului la îndemână ca sprijin (materiale ilustrative, un anumit cadru sau loc, laborator, cabinet de specialitate etc.) și ce cantitate de informație i se comunică înainte de a i se cere rezolvarea etc., iar pe de altă parte, la **condițiile psihologice** - ce grad de pregătire să fi avut elevul în momentul respectiv, ce cunoștințe să fi posedat, ce deprinderi etc. În formularea concretă a condițiilor se mai dă indicația ca ele să se prezinte printr-o introducere pe baza unui verb la gerunziu (punându-i-se la dispoziție, fiindu-i îngăduit să folosească etc. sau, **sub aspect psihologic**, cunoscând situația X sau având deprinderea Y etc.).

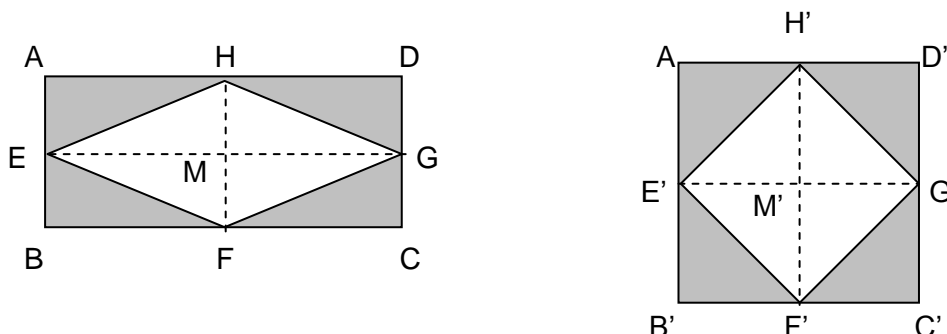
**3. NIVELUL PERFORMANȚEI ACCEPTABILE** înseamnă fie un aspect calitativ al performanței, tradus de regulă prin „totul sau nimic”, fie un aspect cantitativ, respectiv puncte acumulate sau procentajul admisibil al reușitei; mai poate însemna, de asemenea, și o anumită determinare temporală (în cât timp să rezolve o anumită cantitate de sarcini didactice).

Pentru o înțelegere mai convenabilă, aducem un exemplu oferit de C. Moise în lucrarea „Concepte didactice fundamentale”(1996, pag. 61, 62): în ciclul gimnazial se predă la **Geometrie** lecția „Rombul”. Unul dintre obiective ar viza explicația de către elevi a ariei rombului, prin raportare la formula ariei dreptunghiului și pătratului. Iată fiecare parametru exprimat:

- 1) comportamentul final: elevul **să explice** formula ariei rombului;

2) condițiile: **punându-i-se la dispoziție planșele** reprezentând dreptunghiul și pătratul, în fiecare dintre ele fiind înscris un romb, iar elevul **știind** deja să calculeze ariile dreptunghiului și pătratului;

3) performanța acceptabilă: **surprinderea mărimii suprafețelor** care rămân în afara rombului (adică  $1/2$  din aria dreptunghiului și respectiv pătratului). Redăm și figurile:



din care elevul să constate că diagonalele rombului sunt egale cu fiecare din dimensiunile dreptunghiului și respectiv pătratului. Dar pentru că rămâne în afara rombului exact jumătate din suprafața dreptunghiului și respectiv pătratului, aria rombului va fi egală cu aria dreptunghiului împărțită la doi și respectiv aria pătratului împărțită la doi.

### Limitele operaționalizării

Totuși, în calea operaționalizării pot să existe unele impedimente, așa cum o arată chiar primii propagatori ai obiectivelor la noi, G. & V. de Landsheer: „A vorbi despre operaționalizarea obiectivelor ca și cum orice învățare ar fi supusă unei analize exhaustive preliminare și unei măsuri riguroase, nu ar corespunde realității” (1979). Principalele impedimente la care se referă acești autori sunt:

1) **factorul temporal**

2) **caracterul greu de concretizat sau neexteriorizabil** al unor achiziții din cele mai de seamă.

În ceea ce privește **factorul temporal** se știe că achizițiile importante sunt lente. Se invocă foarte frecvent, ca exemplu, un obiectiv care cuprinde și elemente cognitive și afective în același timp, anume: „În ce moment putem afirma că elevul și-a însușit spiritul critic?” Într-un asemenea caz, evaluarea finală nu se va putea realiza decât după mulți ani.

Totuși, operaționalizarea în aceste cazuri se poate face chiar și **aproximativ**, prin stabilirea achizițiilor intermediare, iar prin aprecierea treptată a lor se va realiza observabilitatea și măsurarea necesară.

2) În ceea ce privește **caracterul neexplicabil** al unor comportamente, ne putem opri în special asupra aspectului afectiv. Cu alte cuvinte, putem noi observa și mai ales măsura interesele sau atitudinile interioare ale elevului sau chiar intensitatea actului gândirii lui (ca aspect cognitiv de data aceasta)? Firește că nu, dar o aproximare și pentru acestea tot trebuie realizată. Există unele modalități de observare a acestor atitudini, interese sau stări și anume:

1) se pot aprecia prin intermediul constatării rezultatelor crescând în domeniile vizibile (cognitiv, psihomotor): văd că elevul devine mereu mai bun la matematică, deci trebuie să apreciez că și interesul lui a crescut pentru acest domeniu;

2) o altă modalitate de urmărire a acestor comportamente afective ar fi frecvența cu care elevul se preocupă de anumite probleme dintr-o materie de învățământ; așadar, cât de des solicită profesorul de specialitate în lămurirea problemelor care îl preocupă, cât de activ este la lecții etc.

Tot în privința impedimentelor operaționalizării pe lângă cele două menționate, rămâne de lămurit și o altă problemă: aceea a obiectivelor reprezentând **comportamente creative**. Despre acestea, unii autori se exprimă în sensul că nu pot fi operaționalizate, deci să le și numim obiective neoperaționale (I. Cerghit, 1983, p. 82). Dar sunt autori care totuși afirmă că ele nu sunt operaționale în sens „magerian”, adică absolut (I. Ferenczi și V. Preda,



1995, p. 105), dar că acestea nu înseamnă că ele nu pot fi urmărite în niciun fel, cel puțin pot fi approximate.

V. și G. de Landsheere ne sugerează că orice fel de obiective am urmări, ele trebuie puse în relief cumva, pentru a putea fi constatată realizarea sau nerealizarea lor: „Într-adevăr, la ce folosește afirmația că o lecție de morală formează cetățeni buni, dacă nu știm să-i recunoaștem pe cei care au devenit buni sau care sunt pe cale să devină?” (1979, p. 201).

### **5. Avantajele definirii obiectivelor**

#### **a. Avantaje de natură filozofică sau teoretice:**

- asigură garanția reflectării opțiunilor fundamentale de politică educațională;
- asigură condițiile comunicării clare și directe între responsabilii educației și profesori și între profesori;
- asigură o garanție a cogestiei prin participarea tuturor la gestionarea învățământului și la elaborarea programelor.

#### **b. Avantaje pedagogice:**

- permit o mai ușoară cunoaștere a activităților instructive;
- permit dezvoltarea deficiențelor și a căilor de ameliorare a lor;
- înlesnesc planificarea învățământului prin afirmarea inițiativei profesorilor;
- sprijină profesorii, oferindu-le seturi de obiective operaționale;
- creează o imagine clară asupra scopului urmărit;
- conduc la o mai bună evaluare a elevilor prin precizarea criteriilor de apreciere;
- permit o mai bună evaluare a profesorilor datorită unui feed-back rapid.

### **Critici posibile la adresa obiectivelor**

Oricât de tendențioase ar apărea și oricât de limitate ar fi, sunt totuși importante de reținut unele pericole ce însoțesc activitatea prin utilizarea obiectivelor:

1. Riscul de a simplifica demersul analitic, al decidenților și al profesorilor, înaintea definirii obiectivelor.
2. Pericolul de a rămâne la nivelul unor obiective banale, cum ar fi comportamentele vizibile.
3. Pericolul de a multiplica la infinit numărul obiectivelor.
4. Pericolul de a nu putea justifica fiecare obiectiv, mai ales în situația în care educația nu este instituționalizată (nonformală).
5. Instituirea unei gândiri mecaniciste, înțelegând educația ca o reacție directă între stimul și răspuns sau optând pentru repetiție la nesfârșit.
6. Pericolul de a considera că poate fi posibilă evaluarea rapidă și riguroasă a oricui.
7. Pericolul ignorării educației implicite prin accentuarea explicitului.
8. Pericolul de a considera că toate comportamentele elevilor pot fi anticipate.

### **Concluzii finale**

În actul educativ, a stabili obiectivele pedagogice înseamnă:

- a descoperi nevoia acțiunii educative într-un anumit sens
- a stabili obiectivele în termenii rezultatului așteptat
- a ierarhiza obiectivele atât cât este posibil și necesar
- a distinge obiectivele de finalități și scopuri
- a diferenția obiectivele de metode și mijloace
- a evalua obiectivele
- a le reajusta.

## TEMA NR. 7 CONȚINUTURILE EDUCAȚIEI

Prin conținuturile educației se înțelege ceea ce se predă, ceea ce învață elevul, fiind alcătuite din:

- cunoștințe;
- deprinderi și priceperi;
- atitudini și valori.

Prin ceea ce se oferă elevului spre învățare, acestuia i se cere parcurgerea mai multor etape: *a ști să facă, a vrea să știe să facă.*

Conținuturile sunt alcătuite din volumul, structura și natura (felul) cunoștințelor care sunt puse în circulație într-un anumit ciclu de învățământ. Vehicularea lor în fiecare treaptă de învățământ are drept scop formarea elevilor. Conținuturile educației se regăsesc în planurile de învățământ, în programă, în manuale și accesorii tehnice ale acestora, de aceea constituie partea cea mai importantă în schimbarea înregistrată la nivelul procesului. Se apreciază că ele ar trebui schimbate la 10-12 ani.

**Sursele conținuturilor educației** derivă din:

- acumulările înregistrate la nivelul științei și tehnicii;
- evoluția social-politică;
- acumulările prezente în domeniile artei și culturii în general;
- problematica lumii contemporane;
- achizițiile din domeniul disciplinelor psihopedagogice.

În **structurarea conținuturilor** observăm că acestea se vor constitui în elementele distincte care alcătuiesc cultura, cultura generală școlară, cultura profesională.

**1.CULTURA** desemnează ansamblul valorilor de natură materială și spirituală create de oameni prin activitatea lor. Este acea punte spirituală comună oamenilor. Cultura generală constă dintr-un sistem de cunoștințe și valori culturale, articulate între ele astfel încât îl ajută pe om să înțeleagă realitatea, să se înțeleagă pe sine și pe celălalt, să acționeze în beneficiul lui și al societății, să-și formeze o anumită concepție despre viață.

### 2.CULTURA ȘCOLARĂ

Este alcătuită din informația programatic selectată și ordonată din perspectivă logică, psihică și didactică. Este alcătuită din ceea ce există în cultură în sensul general, ceea ce este demn de transmis mai departe. Se realizează printr-un proces de triere a informației de către profesori. Cultura școlară se formează din acele elemente care trebuie transmise mai departe, fapt ce transformă activitatea educatorilor într-una deosebit de dificilă și responsabilă.

Cultura școlară va reține ceea ce este de maximă utilitate, apoi din ceea ce este util:

- Ce anume este obligatoriu a se reține, a se însuși în perioada școlarității și ce poate fi lăsat pentru perioada postșcolară?
- Ce se face în educația școlară, adică prin educație formală și ce se încredințează educației nonformale și informale?

Întrebările se multiplică pentru educator deoarece el va decide ce trebuie să învețe cu adevărat elevul în perioada școlii, apoi ce metode să folosească pentru a fixa ceea ce trebuie să rămână din ceea ce a învățat. În acest sens va opta pentru elementele care au o mai mare stabilitate, o mai mare rezistență în timp.

### 3. CULTURA PROFESIONALĂ

Desemnează sistemul de cunoștințe, deprinderi și valori specifice unui anumit domeniu profesional. Cultura profesională este alcătuită din cultura specifică ariei de cunoaștere, adică pregătirii de specialitate, apoi din cultura tehnologică proprie profesiei, iar în al treilea rând din elementele de deontologie profesională (etica, normele profesionale).

### **Cultura școlară și obiectivele ei**

1. Să pregătească individul pentru viața socială, pentru activitate la nivelul grupului, pentru viața internațională și înțelegerea cu semenii.
2. Cultura școlară își propune să ajute individul să fie capabil a contribui la îmbunătățirea propriei vieți printr-o dezvoltare complexă a componentelor personalității și la nivel maxim a posibilităților.
3. În pregătirea individului pentru viața profesională, pentru creație, pentru munca de orice fel, adică a-i stimula disponibilitățile de a depune efort.
4. Pregătirea pentru mobilitate cât și pentru schimbare; formarea capacității individului de a se autocunoaște și a se autoeduca în scopul rezistenței sale la schimbări care pot fi în avantajul lui, dar mai mult pot fi și în dezavantajul lui.
5. Formarea capacității individului de a contribui la progresul personal și la dezvoltarea colectivității din care face parte.

### **Conținuturile culturii școlare (definite de Cornish, UNESCO, Văideanu)**

**Cornish** spunea despre cultura școlară că este structurată din:

1. Acces la informație, elevul urmând să știe în perioada școlarizării să citească, să asculte, să privească, să utilizeze mijloacele de comunicare în masă, să folosească sursele de informare.
2. A gândi clar, adică școala să ofere activități de semantică, de descifrare a sensurilor, a simbolurilor. Gândirea clară se construiește prin matematică, probabilistică și statistică, rezolvare de probleme și programe.
3. A comunica, obiectiv realizabil prin învățarea limbii materne, prin însușirea elementelor de limbaj expresiv (mimică și pantomimică), prin învățarea structurilor gramaticale, învățarea scrierii la calculator, folosirea aparatelor de multiplicat și a tuturor tehnologiilor de comunicare.
4. Înțelegerea mediului, realizată prin activități de astronomie, fizică, chimie, geologie, geografie, ecologie.
5. Înțelegerea omului și societății prin discipline de psihologie, sociologie, economie, educație civică.
6. Conținuturile vor pune accent pe cultivarea competenței personale.
7. Însușirea tehnicilor de supraviețuire și autoapărare, adică elevul să aibă cunoștințe elementare de medicină, să dețină cunoștințe de alimentație.
8. O cultură școlară se întemeiază pe relațiile interpersonale.
9. Cunoștințe de management și administrație, utilizate pentru gospodărirea propriei vieți.
10. Stilul și strategiile de cunoaștere bazate pe tehnici de muncă independentă și autoeducație.
11. Tehnici de automotivare.

**UNESCO** înscrie în cultura școlară:

1. Pe prin plan cunoștințe științifice despre om și lume (de biologie, de fizică, chimie, astronomie).
2. În al 2-lea rând UNESCO situează cunoașterea limbii materne și a cel puțin două limbi de circulație internațională.
3. În al treilea rând cunoștințele de matematică.
4. Cunoștințe de istorie și științe sociale.
5. Cunoștințe de tehnică și tehnologie cu sublinierea că aceste cunoștințe intră în viața curentă a individului.
6. Cunoașterea artei ca și componentă estetică a vieții sociale și a gândirii.
7. Valorile conviețuirii sociale (necesitatea echilibrului dintre competiție și colaborare).
8. Cunoașterea și aplicarea culturii fizice (a sportului și îngrijirii sănătății).

**Văideanu:**

1. Așează pe primul loc însușirea limbajelor, a valorilor etice și estetice. El crede că sunt necesare însușirea limbajelor verbale, dar și simbolice, inclusiv a celor matematice.

2. Cunoașterea mediului natural și social, utilă pentru înțelegerea trecutului, prezentului și viitorului națiunii, a omenirii, a individului.

3. Însușirea generalizării istorice, sociale, politice și psihologice.

4. Însușirea criteriilor pentru aprecierea oamenilor și situațiilor.

5. Cunoștințe de știință și tehnologie.

6. Mijloace de afirmare a personalității.

7. Mijloace artistice și sportive.

#### **Criterii de selecție a conținuturilor**

1. Conținuturile să corespundă idealului și obiectivelor educaționale.

2. Să respecte ierarhia contemporană a științelor.

3. Să respecte raporturile dintre discipline la nivelul culturii generale.

4. Să structureze simplu și flexibil planurile de învățământ, adică să includă un număr mic de obiecte, dar timp mai mare pentru fiecare dintre ele.

5. Planurile de învățământ să stabilească legături între școală și societate, să sugereze articulări între cele două arii de manifestare.

6. Sporirea ponderii elementelor de tip formativ care să favorizeze cultivarea priceperilor, deprinderilor, atitudinilor superioare.

7. Accentuarea caracterului practic, aplicativ al tuturor celor predate; chiar și atunci când ceea ce se predă nu este legat direct cu o realizare imediată se va crea posibilitatea înțelegerii de către elev a utilității cunoștințelor însușite.

#### **Criterii pentru selecționarea conținutului unui obiect**

1. Păstrarea unei proporții echilibrate între cunoștințele noi și cele anterioare. Cunoștințele anterioare se cer selectate după criteriul esențialității, iar cele noi vor fi utilizate numai după ce au fost atestate științific.

2. Adecvarea conținuturilor la specificul, la profilul școlii, mai ales în cazul învățământului liceal și postliceal.

3. Logicitatea pe de o parte din perspectiva disciplinei respective, iar pe de alta din perspectivă psihopedagogică.

4. Selectarea conținuturilor unui obiect presupune aplicabilitatea celor învățate, utilitatea lor. Aplicabilitatea va fi cu atât mai mare cu cât vârsta elevului este mai mică.

5. Exemplaritatea: cunoștințele predate vor fi astfel selectate încât să contribuie la dezvoltarea gândirii și abia apoi la dezvoltarea memoriei. Exemplele trebuie să-l pună pe gânduri pe elev.

## TEMA NR. 8 PRINCIPALELE PRODUSE CURRICULARE

### 1. PLANURILE DE ÎNVĂȚĂMÂNT

Planul de învățământ este un document oficial în care se structurează conținutul învățământului pe niveluri și profilurile de școli și în care se stabilește numărul de ore maxim și minim pe diferite discipline sau arii curriculare. Acest document are caracter reglator-strategic și reflectă filozofia și politica educațională a sistemului de învățământ național. Totodată el exprimă în formă sintetică concepția pedagogică și în special teoria curriculară care fundamentează științific procesul instructiv-educativ la nivel național. Prin efectele sale imediate pe linia managementului sistemului de învățământ, **planul-cadru** influențează strategia de alocare a resurselor umane și materiale în domeniul învățământului, sistemul de evaluare și de examinare, sistemul de formare inițială și continuă a personalului didactic.

Planul de învățământ trebuie interpretat ca o proiecție pedagogică și de politică educațională, continuu perfectibilă, în scopul adaptării la transformările sociale și economice.

Proiectarea unui plan-cadru de învățământ este un proces deosebit de complex și de laborios, implicând munca în echipă la diverse nivele de instanță decizională. În cadrul acestui proces se pot distinge trei etape, fiecare antrenând profesioniști cu roluri specifice:

- Etapa de expertiză științifică ce antrenează specialiști în teoria și dezvoltarea curriculum-ului.
- Etapa de expertiză practică ce antrenează educatori practicieni.
- Etapa de expertiză decizională ce transferă responsabilitatea factorului de decizie.

Proiectarea unui nou plan de învățământ trebuie să pornească de la diagnoza planului actual și de la analiza comparativă a altor planuri de învățământ din sisteme naționale de învățământ diferite.

Planul românesc de învățământ a fost supus la două tipuri de analiză: **analiza de sistem** și **analiza funcțională**.

**Analiza de sistem** a urmărit *coerența verticală* (integrarea verticală a grupelor de obiecte pe clase și pe niveluri de învățământ) și *coerența orizontală* (integrarea pe orizontală a grupelor de obiecte pe clase și niveluri de învățământ; integrarea pe orizontală a obiectelor de studiu pe clase și niveluri de învățământ; integrarea pe orizontală a grupelor de obiecte și a obiectelor pe filiere și profiluri de învățământ).

Indicatorii analizei comparative și analizei de conținut sunt numărul de ore pe săptămână; ponderea grupelor de obiecte în contextul planului de învățământ; ponderea obiectelor de studiu în ansamblul planului de învățământ; ponderea obiectelor de studiu în cadrul grupelor de obiecte.

**Analiza funcțională** interpretează planul de învățământ ca pe un „document reglator-strategic” care are drept funcție principală structurarea formală a sistemului de învățământ în ceea ce privește relațiile dintre componentele sale: nivelurile și profilurile de învățământ, ariile și obiectele de studiu, schemele orare etc. Planul concretizează filozofia și politica educației așa cum este ea la un moment dat și influențează modalitățile de alocare a resurselor umane și materiale în învățământul formal, sistemul de evaluare și examinare, formarea inițială și continuă a educatorilor.

Analiza planului de învățământ românesc a condus la concluzia că acesta nu poate satisface finalitățile prevăzute în Legea învățământului (1995). Pentru inovarea lui s-au elaborat două categorii de principii speciale (principii de politică educațională, principii de generare a noului plan de învățământ), la baza cărora un reper important l-a constituit reperul internațional.

#### 1. Principii de politică educațională

- principiul descentralizării și al flexibilizării (școlile vor avea libertatea de a-și construi scheme orare proprii, cu „plaje orare” pentru disciplinele obligatorii și opționale – între 1-2 ore sau 3-4 ore);
  - principiul descongestionării programului de studiu al elevilor, vizându-se un mai mare randament al învățării pe fondul unui consum psihic normal, fără forțări și presiuni;
  - principiul eficienței – valorizarea înaltă a tuturor resurselor umane și materiale din școli; evitarea șomajului prin predarea în echipă; redimensionarea normei didactice, cursuri opționale, activități de consiliere și orientare;
  - principiul compatibilizării sistemului românesc de învățământ cu standardele europene.
- 2. Principii de generare a noului plan de învățământ:**
- principiul selecției și al ierarhizării culturale (stabilirea disciplinelor școlare și gruparea sau ierarhizarea lor pe grupe de discipline);
  - principiul funcționalității (racordarea experienței de învățare pe arii curriculare la caracteristicile etapelor ontogenetice ale elevilor și la evoluțiile din domeniul cunoașterii);
  - principiul coerenței (integrarea verticală și orizontală a ariilor curriculare în interiorul sistemului și în cadrul ariilor curriculare, integrarea obiectelor de studiu);
  - principiul egalității șanselor (asigurarea dreptului fiecărui elev de a se exprima deplin, în acord cu nivelele sale aptitudinale);
  - principiul flexibilității și al parcursului individual (acest principiu postulează un curriculum diferențiat și personalizat sau altfel spus trecerea de la școala unică pentru toți la o școală pentru fiecare);
  - principiul racordării la social.

Ca o aplicare a principiului selecției și al ierarhizării culturale, noul plan-cadru de învățământ propune gruparea obiectelor de studiu pe șapte arii curriculare, pentru tot învățământul preuniversitar:

Aria curriculară	Proporția la gimnaziu	Proporția la liceu
1.Limbă și comunicare	Cca. 37%	28%
2.Matematică și științe	Cca. 20%	28%
3.Om și societate	Cca. 10%	16%
4.Arte	Cca. 10%	8%
5.Sport	Cca. 10%	8%
6.Tehnologii	Cca. 8%	8%
7.Consiliere și orientare	Cca. 5%	4%

## 2. PROGRAMELE ȘCOLARE

Programele școlare sau analitice sunt documente oficiale care redau sintetic conținuturile învățământului pe ani școlari sau pe cicluri școlare de învățământ. În literatura recentă, sintagma programe analitice este înlocuită cu cea de “curriculum scris” sau “oficial”, conferindu-i-se astfel, același statut cu planul de învățământ, ca document de politică educațională.

Curriculum național reprezintă sistemul experiențelor de învățare oferite de școală într-un sistem de învățământ național. Prin curriculum național se desemnează în mod convențional, totalitatea programelor școlare. Astfel, tot în mod convențional, prin reformă curriculară se desemnează în principal, reforma operată la nivelul programelor școlare și a suportului instituțional al acestora, planurile-cadru de învățământ.

Curriculum național din țara noastră (interpretat ca totalitatea programelor școlare disciplinare) care a fost aplicat până la introducerea noilor programe școlare din anii '90, a fost apreciat, în urma analizei prilejuite de reforma curriculară, ca fiind rigid și obligatoriu

pentru toți elevii, în integralitatea sa. Noul Curriculum național are un grad ridicat de flexibilitate, oferind posibilitatea conceperii unor trasee curriculare diferențiate și personalizate. Această flexibilizare se concretizează în principal, în raportul dintre “curriculum nucleu” sau obligatoriu (65-70%) și cel “la decizia școlii” (35-30%). Acesta din urmă oferă o gamă largă de posibilități din care școala trebuie să aleagă una sau mai multe variante, adaptate cerințelor elevilor:

- curriculum extins – școala dă curs propunerilor din programele școlare elaborate la nivel național pentru segmentul de până la 30%;
- curriculum nucleu aprofundat – școala nu abordează deloc materia din segmentul de 30%, ci aprofundează materia inclusă în segmentul de 70%, curriculum obligatoriu, pe baza căruia se vor stabili standardele de performanță școlară și se vor calibra toate probele de examinare;
- curriculum elaborat în școală – se optează pentru activități didactice centrate pe conținuturi organizate tematic, interdisciplinar, cu relevanță pentru zona geografică respectivă, pentru discipline sau arii curriculare opționale.

Structura unei programe școlare concepută din perspectivă curriculară și adaptată actualei reforme curriculare din țara noastră, se compune dintr-o componentă generală, valabilă pentru toate ariile curriculare și una particularizată la o arie curriculară anume (Consiliul național pentru curriculum și pentru formarea formatorilor).

Componenta generală include:

- prezentarea succintă a scopurilor tuturor programelor ariilor curriculare din planul de învățământ;
- prezentarea obiectivelor generale ale sistemului de învățământ național;
- precizarea obiectivelor instructiv-educative ale nivelului și ale profilului de învățământ pentru care au fost concepute programele;
- planul de învățământ, însoțit de precizări și comentarii referitoare la aspectele particulare ale rolului ariei curriculare respective și relațiile ei cu celelalte arii curriculare propuse;
- principiile didactice fundamentale, corelate cu obiectivele instructiv-educative urmărite prin programa școlară.

Componenta particularizată la o arie curriculară, cuprinde următoarele elemente:

- prezentarea disciplinei sau a ariei curriculare respective;
- obiectivele generale;
- obiectivele referențiale (țintă) pe ani de studiu;
- temele sugerate spre studiere;
- sugerarea unor activități de învățare;
- sugerarea unor metodologii de predare, însoțite de recomandări din domeniul curriculum-ului de suport;
- precizarea standardelor naționale de performanță ale elevilor (nivel minim, mediu și maximal).

(a se vedea în acest sens Curriculum Național, MEN, 1998).

O cerință pedagogică importantă în proiectarea procesului de învățământ o reprezintă unitatea dintre plan și programă. Modificările din planul de învățământ, ca de exemplu, cele propuse de reforma actuală, prin organizarea conținuturilor și pe arii curriculare și nu numai pe discipline distincte, impune adaptarea programelor școlare; totodată, inovațiile introduse la nivelul programei, cum ar fi de exemplu, conținuturile la decizia școlii, pot fi aplicate numai prin adaptarea planului (în cazul specificat, prin flexibilizarea numărului de ore: instituirea plajelor orare de tipul 1-2, 2-3 ore pentru o arie curriculară; introducerea disciplinelor opționale; accelerarea studiilor etc.).

### 3. MANUALELE ȘCOLARE

Manualele școlare concretizează programele școlare în diferite unități didactice sau experiențe de învățare, operaționalizabile în relația didactică profesor-elev. În cadrul manualului școlar conținuturile învățării sunt sistematizate pe capitole, subcapitole, lecții, teme.

Manualul școlar are următoarele **funcții**<sup>1</sup>:

- Funcția de informare realizată prin mijloace didactice și grafice specifice;
- Funcția de formare a cunoștințelor și capacităților vizate de obiectivele instructiv-educative;
- Funcția de antrenare a capacităților cognitive, afective, psihomotrice sau a disponibilităților aptitudinale;
- Funcția de autoinstruire ce evidențiază mecanismele de conexiune inversă internă existente la nivelul acțiunilor didactice promovate prin intermediul programei, respectiv tehnicile de autoevaluare.

**Organizarea manualului** se face după mai multe **criterii**:

#### I. Criteriile pedagogice:

1. sistematizarea, ordonarea materiei;
2. respectarea logicității științei în cauză și a logicii psihopedagogice;
3. gradul de actualizare a conținuturilor (un manual care are cunoștințe actualizate interesează mai mult pe elev);
4. ponderea exercițiilor de învățare ce se cer alese inclusiv pentru a oferi copilului posibilitatea muncii independente, cantitatea de exerciții dintr-un manual trebuie să satisfacă toate categoriile de elevi, adică diversitatea exercițiilor să corespundă nivelurilor diferite ale elevilor;
5. exercițiile nu trebuie să solicite un singur gen de capacitate intelectuală, ci să se adreseze cât mai multora;
6. manualul să ofere posibilități de autoevaluare, adică să favorizeze înțelegerea nivelului la care a ajuns fiecare elev în însușirea cunoștințelor de la acea disciplină.

#### II. Criteriile igienice:

1. manualul să respecte legitățile percepției vizuale;
2. să valorizeze elementele ce stimulează atenția, memoria și interesul;
3. dimensiunea și greutatea manualului;
4. calitatea hârtiei și a coperților;

#### III. Criteriile estetice:

1. aspectul coloristic;
2. armonia ansamblului dată de regulile îmbinării culorilor;

#### IV. Valabilitatea

**V. Modul de funcționare:** adică este gândit ca un instrument autonom sau însoțit de materiale ajutătoare care se cer preconizate.

#### **Acțiuni ale profesorilor**

---

<sup>1</sup> după I. Nicola, 1996, pag. 372.



1. *Accesibilizarea* (obligația de a face accesibile fiecărui elev cunoștințele predate). Aceasta se realizează prin introducerea de explicații suplimentare și prin utilizarea unor exemple adecvate nivelurilor fiecărei clase.

2. *Actualizarea* presupune completarea manualului cu elemente noi legate de tema în discuție. Pe această cale sporește interesul elevilor și îi ajută să conștientizeze utilitatea cunoștințelor.

3. *Esențializarea* este o acțiune necesară deoarece însuși profesorul în urma unei experiențe acumulate va constata că nu toate cunoștințele din manual se regăsesc cu obligativitate în acțiunea de realizare a obiectivelor. Astfel spus, nu toate cunoștințele prezente în manual sunt strict necesare, de aceea se va insista asupra esențialului care va fi subliniat, selectat, prezentat.

4. *Corelarea* înțelege în dublu sens:

a) ca o corelare a cunoștințelor predate de fiecare profesor cu noțiuni însușite de elevi la alte discipline;

b) corelarea cunoștințelor cu unele anterioare prezentate în cadrul aceluiași obiect.

5) *Umanizarea* realizată prin introducerea elementelor ludice (de joc) și utilizarea anecdotei atribuite vieții specialiștilor. Umanizarea, ca acțiune a profesorilor, are menirea să pună elevii în contact cu realitatea faptelor oricât de abstractă ar fi disciplina școlară, de a stimula încrederea elevilor că ei înșiși pot deveni slujitori, descoperitori, utilizatori ai principiilor ce guvernează o știință. Altfel spus umanizarea are rolul de a cimanta convingerea elevilor că toate progresele științelor se datorează unor oameni obișnuiți.

#### ***Problematica manualelor alternative***

Problematica actuală a manualelor alternative (elaborarea și difuzarea simultană a mai multor manuale pentru aceeași disciplină sau arie curriculară) presupune din partea profesorilor practicieni competențe psihopedagogice deosebite pentru alegerea acelor manuale care se adaptează cel mai mult caracteristicilor psihocomportamentale ale elevilor precum și propriilor aptitudini și stiluri didactice.

## TEMA NR. 9 ORGANIZAREA INTERDISCIPLINARĂ A CONȚINUTURILOR

Într-un admirabil eseu asupra interdisciplinarității și integrării L.D'Hainault evidențiază că „Astăzi, perpetuarea științei a găsit alte suporturi decât memoria oamenilor, și rolul său în învățământ s-a estompat în fața dezvoltării individului...Se acordă mai multă importanță omului care merge decât drumului pe care îl urmează. Astăzi disciplinele sunt invadate de un gigantism care le înăbușă, le abate de la rolul său simplificator și le închide în impasul hiperspecializării. Inconveniențele tot mai evidente ale compartimentării, necesitatea din ce în ce mai manifestă a unor perspective globale și contestarea unui devotament față de un obiect care face ca omul să fie uitat, au dus, treptat, la conceperea și promovarea a ceea ce s-a numit “interdisciplinaritate”.

De-a lungul timpului reformele în învățământ au neglijat în mod sistematic pe elevii defavorizați din punct de vedere educațional, practica dovedind că aceștia sunt lăsați în general la voia întâmplării, instruirea cognitivă fiind rezervată elevilor buni.

În centrul reformei curriculare actuale stă demersul didactic reconsiderat, centrat pe elev și pe nevoile sale. Strategiile de instruire alese de cadrul didactic în activitatea la clasă, se concentrează pe a-i învăța pe elevi cum să învețe, cum să prelucreze informațiile și cum să gândească independent și eficient. În acest scop, dascălul trebuie să cunoască și să înțeleagă modul cum învață atât elevii buni cât și cei slabi pentru a le oferi acestora posibilități variate de îmbunătățire a învățării. Apreciez că are rolul unui strateg, că este cel care ia deciziile asupra a “ce”, “cum” și “când” să predea și să învețe. Luarea deciziilor asupra conținutului și a strategiilor de instruire cele mai potrivite constituie “inima” predării. Putem vorbi, astfel, despre rolul dascălului ca MODEL și ca MEDIATOR, nu numai acela de MANAGER al situațiilor de învățare.

Ca “model”, el demonstrează cum să gândești într-o anumită sarcină, cum să aplici strategiile și “ce să faci când nu mai știi ce să faci”, iar ca “mediator”, el se interpune între elevi și mediul de învățare pentru a-i ajuta să învețe, să se dezvolte, să ajungă la o gândire independentă.

Abordarea interdisciplinară a procesului de predare-învățare este dificilă chiar și pentru dascăli, reprezentând o modalitate inovatoare de organizare și restructurare a conținuturilor și învățării cu implicații asupra întregii activități de proiectare a curriculum-ului, trebuind să ofere o imagine unitară asupra fenomenelor și proceselor studiate în cadrul diferitelor discipline de învățământ și să asigure posibilitatea aplicării cunoștințelor dobândite la clasă, în diferite situații de viață. De asemenea, solicită din partea cadrului didactic o pregătire de specialitate amplă și temeinică, un spirit întreprinzător și creativ.

Interdisciplinaritatea poate fi abordată la diferite niveluri de învățământ, ea ajutându-i pe copii să se formeze în spiritul unor ansambluri, făcând corelație între mai multe discipline de învățământ, care, prin diversitatea și complexitatea lor, vor asigura trănicia achizițiilor dobândite.

Conexiunile interdisciplinare care se stabilesc în procesul educativ-formativ au o funcție cognitivă și una educativă. Relațiile care apar între elevii clasei sunt caracterizate de:

- preocuparea unuia pentru celalalt: colaborarea;
- realizarea unor asocieri intelectuale interesante;
- dezvoltarea deprinderilor de comunicare și dialog;
- formarea spiritului de echipă;
- modelarea personalității creatoare a copilului;

Interdisciplinaritatea trebuie înțeleasă și aplicată în combinație cu alte concepte corelative:

- monodisciplinaritatea (fiecare disciplină reprezintă un compartiment);
- multidisciplinaritatea (juxtapunerea anumitor cunoștințe din anumite domenii pentru a evidenția aspectele comune, fapt ce poate provoca supraîncărcarea)
- pluridisciplinaritatea (o temă este abordată din mai multe perspective, de mai multe discipline, cu metodologii diferite);

- transdisciplinaritatea (abordarea unei teme din perspectiva mai multor arii curriculare); pentru a fi accentuate avantajele și pentru a limita riscurile pe care le impune fiecare din formele respective.

Demersurile interdisciplinare sunt frecvent abordate în practica școlară fiind sugerate și de actuala structurare a unor manuale precum și de planul de învățământ și curriculum-ul național .

Organizarea interdisciplinară răspunde mai bine atât progresului științific cât și cerințelor socio-economice privind formarea personalității omului contemporan.

Abordarea interdisciplinară a conținuturilor în clasele I-IV presupune o permanentă reactualizare (evident selectivă) a informațiilor dobândite de elevi la clasă ori în afara clasei, informații care sunt înmagazinate de elevi în memorie, în sisteme de cunoștințe, structurate după unele scheme( schema reprezentând suma a ceea ce un individ știe despre un anumit subiect). Schemele nu trebuie să rămână simple colecții de informații. Ele trebuie să fie strâns legate, interrelaționate și să dobândească proprietăți active care să-i permită celui care învață să se angajeze într-o varietate de activități cognitive planificate. Rezolvarea situațiilor de învățare noi, se bazează pe existența cunoștințelor anterioare care sunt activate, determinând formularea ipotezelor, a estimărilor și, în final, găsirea soluției corecte.

Activarea informațiilor anterioare este îngreunată dacă noile cunoștințe sunt neclare, dezorganizate ori lipsite de sens (ne întoarcem la nevoia imperioasă ca organizatorul unei activități interdisciplinare să fie foarte bine pregătit profesional și să cunoască nivelul elevilor cu care lucrează).

Este confirmat de practică faptul că succesul într-o activitate de învățare nu depinde doar de existența unor cunoștințe anterioare ci și de capacitatea de acces la aceste cunoștințe. De multe ori cunoștințele elevilor sunt inerte, ei le dețin dar nu pot avea acces la ele deoarece nu le-au legat între ele prin diverse exerciții aplicative. Abordarea interdisciplinară permite realizarea obiectivelor atât cognitive cât și afective, ori de ordin acțional, iar în atenția cadrului didactic, manager al situațiilor de învățare trebuie să stea și următorul aspect: atunci când elevii dobândesc o anumită deprindere sau pricepere, ei trebuie ajutați să înțeleagă și să știe cum o pot transfera în diferite alte domenii, pentru că o deprindere cu cât este mai specifică, cu atât e mai dificil de transferat.

Concluzii:

1. nevoia abordării interdisciplinare a procesului instructiv- educativ;
2. rolul pregătirii de specialitate a cadrului didactic;
3. aspecte ale abordării interdisciplinare în raport cu alte strategii;
4. efecte posibile în planul dezvoltării armonioase a elevului.

Când există preocupare din partea cadrului didactic pentru abordarea interdisciplinară, procesul educațional dobândește un caracter formativ, sunt eliminate „barierele” artificiale dintre domeniile cunoașterii, se realizează fără dificultate transferul de cunoștințe, crește gradul de implicare a elevilor și eficiența activității instructiv-educative este mai sigură.

## BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ

### **De dată mai recentă:**

- Cerghit, I., Neacșu, I., Negreț, I.D., Pânișoară, I.O. (2006), *Prelegeri pedagogice*. Iași: Polirom;  
Cristea, Sorin (2010), *Fundamentele pedagogiei*, Iași: Polirom  
Cristea, Sorin (2005), *Teorii ale învățării. Modele de instruire*, București: EDP  
Cristea, Sorin (2006), *Curriculum pedagogic*, vol 1 și 2, București: EDP  
Cucuș, Constantin (2008), *Psihopedagogie*, Iași: Polirom;  
[Jinga, I., Istrate, E. \(2006\), \*Manual de pedagogie\*, București: All;](#)  
Manolescu M. (2004), *Curriculum pentru învățământul Primar și prescolar*, București: Editura Credis;  
Nicola, Ioan (2006), *Tratat de pedagogie școlară*, București: EDP;  
Panisoara, I. O. (2009), *Profesorul de success. 59 de principii de pedagogie practica*. Iași: Polirom;  
Paun, E., Potolea, D., (coord.) (2002), *Pedagogie. Fundamentari teoretice și demersuri aplicative*, Iași, Editura Polirom;  
Pânișoară, I.O., (2009), *Comunicarea eficientă. Metode de interacțiune educațională*,  
Sălăvăstru Dorina, (2009), *Psihologia învățării: teorii și aplicații educaționale*, Iași; Editura Polirom;

### **Lucrări mai vechi, dar care merită citite:**

- Bârzea, C. (1993), *Reforma învățământului în România. Condiții și perspective*, București: I.S.E.;  
Bârzea, C. (1996), *Arta și știința educației*, București: E.D.P.;  
Crețu, C. (1998), *Curriculum diferențiat și personalizat*, Iași: Editura Polirom;  
Crețu, C. (1999), *Teoria curriculum-ului și conținuturile educației*, Iași: Editura Universității "Al.I.Cuza";  
Cristea, S. (1994), *Fundamentele pedagogice ale reformei învățământului*, București: E.D.P.;  
Cucuș, C. (1996), *Pedagogie*, Iași: Editura Polirom;  
Dasen, P., Perregaux, Ch., Rey, M. (1999), *Educația interculturală*, Iași: Editura Polirom;  
Dewey, J. (1977), *Trei scrieri despre educație*, București: E.D.P.;  
D'Hainaut, L. (coord.) (1981), *Programe de învățământ și educație permanentă*, București: E.D.P.;  
Faure, E. (1974), *A învăța să fii*, București: E.D.P.;  
Potolea, D., *Scopuri și obiective ale procesului de învățământ*, în *Sinteze pe teme de didactică modernă*, coord. I.T.Radu, București, 1986;  
Potolea, D., Vlăsceanu, L., Neculau, A., Miroiu, A., (2002), *Școala la răscruce. Schimbare și continuitate în curriculumul învățământului obligatoriu*, Vol. I și vol. II, Iași: Editura Polirom,  
Păun, E. (1999), *Școala – abordare sociopedagogică*, Iași: Editura Polirom;  
Șoitu, L. (1997), *Comunicarea pedagogică*, București: E.D.P.  
Văideanu, G. (1988), *Educația la frontiera dintre milenii*, București: Editura Politică;

## DOCUMENTE

- Cartea Albă a Reformei Învățământului Românesc, M.Î., București, 1993;  
Cartea Albă a Reformei Învățământului din România, M.Î., București, 1995;  
Curriculum Școlar. Ghid metodologic – Consiliul Național pentru Curriculum și Formarea profesorilor, Institutul de Științe al Educației, Ed. Aramis, București, 1996;  
Legea învățământului din România;  
MEN, Proiectul de Reformă a învățământului preuniversitar. Consiliul Național pentru Curriculum, Curriculum și dezvoltare curriculară în contextul reformei învățământului. Politici curriculare de perspectivă, Document MEN, București, 1998;  
MEN, Curriculum. Proiectul de reformă continuat de Guvernul României și de Banca Mondială, Componenta Curriculum, Document MÎ, Institutul de Științele Educației, 1998.