



UNIUNEA EUROPEANĂ



GUVERNUL ROMÂNIEI
MINISTERUL MUNCII, FAMILIEI ȘI
PROTECȚIEI SOCIALE
AMPOSDRU



Fondul Social European
POS DRU 2007-2013



Instrumente Structurale
2007-2013



MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI

OIPOS DRU



MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI

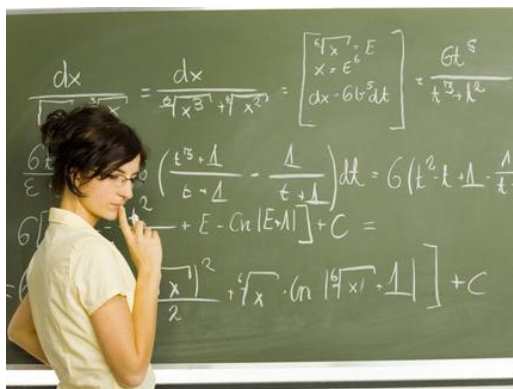
INSPECTORATUL ȘCOLAR
JUDEȚEAN TELEORMAN

Investește în oameni!

PROGRAMUL DE FORMARE METODE INTERACTIVE DE PREDARE, ÎNVĂȚARE, EVALUARE

Acreditat prin O.M.E.C.T.S. Nr. 4306/01.06.2012

- SUPORT DE CURS -



**Furnizor de formare continuă:
UNIVERSITATEA DIN CRAIOVA
Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic**

**Material elaborat în cadrul proiectului:
POS DRU/87/1.3/S/61602
“Cariera de succes în învățământul preuniversitar
prin implementarea de programe de formare inovative!”**

**BENEFICIAR: Inspectoratul Școlar al Județului Teleorman
PARTENERI:**



INSPECTORATUL ȘCOLAR
JUDEȚEAN DOLJ



SOFTWIN



FONDUL SOCIAL EUROPEAN

Carieră de succes în învățământul preuniversitar prin implementarea de programe de formare inovative!

Cod contract: POS DRU/87/1.3/S/61602
Proiect cofinanțat din Fondul Social European prin
Programul Sectorial pentru Dezvoltarea Resurselor Umane 2007-2013



UNIUNEA EUROPEANĂ



GUVERNUL ROMÂNIEI
MINISTERUL MUNCII, FAMILIEI ȘI
PROTECȚIEI SOCIALE
AMPOSDRU



Fondul Social European
POS DRU 2007-2013



Instrumente Structurale
2007-2013



OIPOS DRU



INSPECTORATUL ȘCOLAR
JUDEȚEAN TELEORMAN

Investește în oameni!

Autor:

Conf. univ. dr. Crenguța Oprea
Universitatea București
Facultatea de Psihologie și Științele Educației
Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic

Coordonator științific:

Prof. univ. dr. Ion – Ovidiu Pânișoară
Universitatea București
Facultatea de Psihologie și Științele Educației

Editor: Inspectoratul Școlar al Județului Teleorman
Data publicării: iunie 2012

*Continutul acestui material nu reprezintă în mod obligatoriu poziția oficială
a Uniunii Europene sau a Guvernului României
Pentru informații detaliate despre celelalte programe cofinanțate
de Uniunea Europeană, vă invităm să vizitați www.fonduri-ue.ro*

Carieră de succes în învățământul preuniversitar prin implementarea de programe de formare inovative!

Cod contract: POS DRU/87/1.3/S/61602
Proiect cofinanțat din Fondul Social European prin
Programul Sectorial pentru Dezvoltarea Resurselor Umane 2007-2013



UNIUNEA EUROPEANĂ



GUVERNUL ROMÂNIEI
MINISTERUL MUNCII, FAMILIEI ȘI
PROTECȚIEI SOCIALE
AMPOSDRU



Fondul Social European
POS DRU 2007-2013



Instrumente Structurale
2007-2013



OIPOS DRU



INSPECTORATUL ȘCOLAR
JUDEȚEAN TELEORMAN

Investește în oameni!

CUPRINS

MODULUL I. STRATEGII DIDACTICE INTERACTIVE	5
1.1. Metodologia didactică între tradiție și inovație	5
1.1.1. Definiția metodei	5
1.1.2. Funcțiile metodelor didactice	5
1.1.3. Clasificări ale metodelor didactice	6
1.1.4. Mijloacele de învățământ	11
1.2. Complementaritatea avantajelor și limitelor metodelor expositive și metodelor interactive	11
1.3. Rolul strategiilor didactice interactive în procesele de predare, învățare, evaluare: concept, elemente componente, factori/variabile, clasificare, etape de elaborare a unei strategii eficiente ..	15
1.3.1. Concept	15
1.3.2. Factorii/variabilele de care depinde organizarea strategiilor didactice, în general și a strategiilor didactice interactive, în special	17
1.3.3. Clasificarea strategiilor didactice	18
1.3.4. Definiția strategiilor	22
1.3.5. Elementele componente ale unei strategii didactice	24
1.3.6. Clasificarea strategiilor de predare – învățare – evaluare	25
MODULUL II. PREDAREA – ÎNVĂȚAREA – EVALUAREA INTERACTIVĂ	27
2.1. Învățarea interactiv-creativă	27
2.1.1. Conceptul de învățare interactiv-creativă	27
2.1.2. Profilul elevului activ și creativ	29
2.1.3. Factorii care blochează creativitatea și activismul elevilor în școală	31
2.1.4. Modalități de stimulare a creativității și a activismului în procesul didactic	33
2.2. Repere practice de inovare a metodologiei didactice. Exemplificări de metode interactive de predare-învățare	38
2.2.1. Metoda predării/învățării reciproce	38
2.2.2. Metoda mozaicului (jigsaw)	38
2.2.3. Metoda “Schimbă perechea”	40
2.2.4. Metoda piramidei	40
2.2.5. Diagrama cauzelor și a efectului	41
2.2.6. Tehnica LOTUS (Floarea de nufăr)	41
2.2.7. Brainstorming	42
2.2.8. Explozia stelară (starbursting)	43
2.2.9. Metoda <i>Pălăriilor gânditoare</i>	44
2.2.10. Tehnica 6/3/5	46
2.2.11. Philips 6/6	46
2.2.12. Metoda Frisco	47
2.3. Evaluarea interactivă	48
2.3.1. Funcțiile evaluării	48
2.3.2. Relația dintre evaluarea inițială - evaluare formativă - evaluare sumativă	50
2.3.3. Operațiile și etapele evaluării	56
MODULUL III. METODOLOGIA DIDACTICĂ ȘI EDUCAȚIA POSTMODERNĂ	58
3.1. Teoria constructivistă în educație și metodele interactive	58
3.1.1. Modelul constructivist	58
3.1.2. Beneficiile constructivismului	60
3.1.3. Critici aduse constructivismului	60
3.1.4. Teoria constructivistă în educație și metodele interactive	61

Carieră de succes în învățământul preuniversitar prin implementarea de programe de formare inovative!

Cod contract: POS DRU/87/1.3/S/61602

Proiect cofinanțat din Fondul Social European prin
Programul Sectorial pentru Dezvoltarea Resurselor Umane 2007-2013



UNIUNEA EUROPEANĂ



GUVERNUL ROMÂNIEI
MINISTERUL MUNCII, FAMILIEI ȘI
PROTECȚIEI SOCIALE
AMPOSDRU



Fondul Social European
POS DRU 2007-2013



Instrumente Structurale
2007-2013



MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
OIPOSDRU



MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
INSPECTORATUL ȘCOLAR
JUDEȚEAN TELEORMAN

Investește în oameni!

3.2. Tendințe de diversificare a metodologiei didactice în concordanță cu deziderate educației postmoderne.....	65
3.3. Competențele profesorului necesare susținerii învățării prin cooperare.....	73
3.3.1. Etapele strategiei de muncă în echipă.....	73
3.3.2. Efectele favorabile ale învățării prin cooperare	74
BIBLIOGRAFIE GENERALĂ.....	76



UNIUNEA EUROPEANĂ



GUVERNUL ROMÂNIEI
MINISTERUL MUNCII, FAMILIEI ȘI
PROTECȚIEI SOCIALE
AMPOSDRU



Fondul Social European
POS DRU 2007-2013



Instrumente Structurale
2007-2013



MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI

OIPOSDRU



MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI

INSPECTORATUL ȘCOLAR
JUDEȚEAN TELEORMAN

Investește în oameni!

MODULUL I. STRATEGII DIDACTICE INTERACTIVE

1.1. Metodologia didactică între tradiție și inovație

1.1.1. Definiția metodei

Metodele didactice reprezintă „o cale eficientă de organizare și conducere a învățării, un mod comun de a proceda care reunește într-un tot familiar, eforturile profesorului și ale elevilor săi” (I. Cerghit, 2001, p.63). Pot fi considerate drept „calea de urmat în activitatea comună a educatorului și educaților, pentru îndeplinirea scopurilor învățământului, adică pentru informarea și formarea educaților” (C. Moise, 1998, p.143).

Metoda poate fi privită și ca „o modalitate de acțiune, un instrument cu ajutorul căruia elevii, sub îndrumarea profesorului sau în mod independent, își însușesc și aprofundează cunoștințe, își informează și dezvoltă priceperi și deprinderi intelectuale și practice, aptitudini, atitudini etc.” (M. Ionescu, M. Bocos, 2001, p.122).

În didactica modernă „metoda de învățământ este înțeleasă ca un anumit mod de a proceda care tinde să plaseze elevul într-o situație de învățare, mai mult sau mai puțin dirijată care să se apropie până la identificare cu una de cercetare științifică, de urmărire și descoperire a adevărului și de legare a lui de aspectele practice ale vieții” (M. Ionescu, V. Chis, 2001, p.126).

Procedeele didactice sunt elemente de detaliu ce intră în componența metodelor; sunt soluții didactice practice ce concură la aplicarea cu eficiență a metodei. Relația dintre metode și procedee este una dinamică: în anumite contexte pedagogice o metoda se poate transforma în procedeu și invers.

1.1.2. Funcțiile metodelor didactice

●Funcția cognitivă

Metodele didactice îndeplinesc o funcție cognitivă în măsura în care reprezintă o cale de acces la cunoaștere. Prin intermediul acestora elevul, sprijinit de profesor, își însușește valorile culturii și științei. Metode devine astfel un mod de a afla, de a descoperi, de a cerceta realitatea înconjurătoare, de a-și însuși cunoștințe, de a-și forma abilități cognitive. Prin intermediul metodelor didactice profesorul aduce realitatea mai aproape de elev, creând situații de viață, facilitând învățarea. Experiențele didactice propuse de către cadrul didactic sunt dirijate metodologic de acesta către atingerea dezideratelor educative.

●Funcția formativ-educativă

Pe lângă țeluri de ordin cognitiv (de cunoaștere), metodele didactice îndeplinesc și funcții de formare și exersare a priceperilor, deprinderilor, capacităților de cunoaștere și acțiune, având rol în formarea și dezvoltarea personalității ca întreg. Prin metodele folosite, profesorul influențează formarea și dezvoltarea unor atitudini, emoții, sentimente, interese, convingeri.

●Funcția motivațională

Un criteriu de apreciere a eficienței unui demers instructiv-educativ îl constituie gradul de plăcere în învățare. Metoda didactică îndeplinește în acest sens o funcție motivațională în măsura în care

Carieră de succes în învățământul preuniversitar prin implementarea de programe de formare inovative!

Cod contract: POS DRU/87/1.3/S/61602
Proiect cofinanțat din Fondul Social European prin
Programul Sectorial pentru Dezvoltarea Resurselor Umane 2007-2013



UNIUNEA EUROPEANĂ



GUVERNUL ROMÂNIEI
MINISTERUL MUNCII, FAMILIEI ȘI
PROTECȚIEI SOCIALE
AMPOSDRU



Fondul Social European
POS DRU 2007-2013



Instrumente Structurale
2007-2013



MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
OIPOSDRU



MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
INSPECTORATUL ȘCOLAR
JUDEȚEAN TELEORMAN

Investește în oameni!

reușește să facă activitatea să fie atractivă, să stimuleze motivația în învățare, interesul pentru studiu menit să susțină efortul cognitiv de mobilizare psihică.

●Funcția instrumentală

Metoda este un instrument, o modalitate, o cale de atingere a dezideratelor propuse. Este liantul dintre obiective și rezultate. Pentru a atinge rezultatele, profesorul trebuie să stăpânească arta didacticii ce presupune știința de a-i învăța și pe alții ceea ce știi deja foarte bine, într-un mod plăcut, atractiv, accesibil.

●Funcția normativă (de optimizare)

Din această perspectivă, metoda arată cum să se procedeze pentru obținerea rezultatelor dorite. Optimizarea activității presupune găsirea variantei eficiente de combinare variabilelor didactice și sugerarea unui traseu flexibil de realizarea a activității instructiv-educative. Pentru a fi eficientă, metoda trebuie să fie aplicată în strânsă corelație cu celelalte componente ale procesului de învățământ, respectând totodată normativitatea didactică.

1.1.3. Clasificari ale metodelor didactice

În literatura de specialitate, există mai multe opinii în ceea ce privește clasificarea metodelor didactice. Diversificarea situațiilor de instruire a dus, în timp, la diversificarea metodologiei didactice. „Școala de astăzi se declară în favoarea diversificării și flexibilizării metodologiei de instruire” (I. Cerghit, 2001, p.64).

După S. Stoian:

- metode bazate pe acțiune: *exercițiul, lucrări de laborator, lucrări de atelier, activitatea cu cartea;*
- metode iconice : *demonstrația, observarea, excursiile, vizitele;*
- metode simbolice: *expunerea, conversația;*

După I. Cerghit (în „Metode de învățământ”, București, Editura Didactica și Pedagogică, 1980):

A. Metode de comunicare:

- metode de comunicare orală: *expozitive (afirmative) și interogative (conversative, dialogate);*
- metode de comunicare bazate pe limbaj intern : *reflecția personală;*
- metode de comunicare scrisă : *lectura;*

B. Metode de explorare a realității:

- a) explorare nemijlocită – directă: *observația sistematică și independentă, experimentul;*
- b) explorare mijlocită – indirectă: *demonstrația, modelarea;*

C. Metode bazate pe acțiune (operationale sau practice):

- metode bazate pe acțiune reală/autentică: *exercițiul, studiul de caz, proiectul sau tema de cercetare-acțiune, lucrări practice;*
- metode de simulare/bazate pe acțiune fictivă: *metoda jocurilor, dramatizarea, învățarea prin dramatizare, învățarea pe simulatoare;*
- instruirea programată.

După I. Nicola (în „Tratat de pedagogie școlară”, București, Editura Didactica și Pedagogică Regia Autonomă, 1996):



UNIUNEA EUROPEANĂ



GUVERNUL ROMÂNIEI
MINISTERUL MUNCII, FAMILIEI ȘI
PROTECȚIEI SOCIALE
AMPOSDRU



Fondul Social European
POS DRU 2007-2013



Instrumente Structurale
2007-2013



MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
OIPOSDRU



MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
INSPECTORATUL ȘCOLAR
JUDEȚEAN TELEORMAN

Investește în oameni!

- metode și procedee expozitiv-euristice: *povestirea, descoperirea, demonstratia, modelarea, observatiile independente, munca cu manualul și alte cărți, lucrările experimentale, lucrările practice și aplicative, lucrul în grup;*
- metode și procedee algoritmice: *algoritmizarea, instruirea programată, exercitiul;*
- metode și procedee evaluativ-stimulative: *observarea și aprecierea verbală, chestionarea orală, lucrările scrise, testele docimologice, verificarea prin lucrări practice, examenele, scarile de apreciere, verificarea cu ajutorul masinilor.*

Explicația

Explicația reprezintă o cale rapidă și eficientă de dezvoltare a unor informații noi pe baza unei argumentații deductive. Prin această metodă se clarifică concepte, este facilitată înțelegerea prin raportarea la cunoștințele anterioare.

În funcție de obiectivele propuse, se disting mai multe tipuri de explicații (v. I. Cerghit, 2006, p. 130)

- *explicația cauzală* (de ce?), cu accentul pe relevarea cauzelor care justifică apariția, existența, manifestarea unui fenomen, fapt;
- *explicarea normativă*, de analiză după criterii stabilite, a caracteristicilor esențiale, a asemănărilor și deosebirilor;
- *explicația procedurală* (cum?, care?), de evidențiere a operațiilor necesare pentru producerea unui lucru;
- *explicația teleologică* (pentru ce?), realizată în vederea justificării unei acțiuni prin referințe la scop;
- *explicația consecutivă* (care?), de prezentare în sens enumerativ a evenimentelor, stărilor ce conduc la o situație finală;
- *explicația prin mecanism* (cum?), de prezentare a principiilor funcționării;

Descrierea

Descrierea este o metodă de comunicare care facilitează accesul la cunoaștere prin prezentarea proprietăților fenomenelor și lucrurilor realității înconjurătoare. Cu ajutorul descrierii sunt evidențiate caracteristici precum forma, mărimea, contextul, situația, asemănările și deosebirile, favorizând elaborarea de judecăți, reguli, principii. Prin această metodă se stimulează dezvoltarea spiritului de observație, capacitatea de a diferenția între general și particular, comun și specific.

Demonstrația teoretică (logică)

Această metodă este o cale deductivă de acces la cunoaștere utilizând raționamentul, spre deosebire de demonstrația (descrierea) intuitivă, inductivă ce folosește empiricul și percepția. Demonstrația teoretică este o fundamentare logică a unui adevăr, folosind concepte integrate în definiții, teoreme, principii. Avantajul acestei metode constă în faptul că stimulează gândirea logică, capacitatea elevilor de a face raționamente deductive pe baza celor prezentate de profesor.

Reflecția personală

Reflecția personală ca metodă didactică de comunicare interioară vizează oferirea de ocazii/timp elevilor de a se apleca asupra forului interior pentru a găsi acolo resursele necesare

Carieră de succes în învățământul preuniversitar prin implementarea de programe de formare inovative!

Cod contract: POS DRU/87/1.3/S/61602

Proiect cofinanțat din Fondul Social European prin
Programul Sectorial pentru Dezvoltarea Resurselor Umane 2007-2013



UNIUNEA EUROPEANĂ



GUVERNUL ROMÂNIEI
MINISTERUL MUNCII, FAMILIEI ȘI
PROTECȚIEI SOCIALE
AMPOSDRU



Fondul Social European
POS DRU 2007-2013



Instrumente Structurale
2007-2013



MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
OIPOSDRU



MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
INSPECTORATUL ȘCOLAR
JUDEȚEAN TELEORMAN

Investește în oameni!

rezolvării unor situații propuse. Înseamnă o concentrare a intelectului urmată de o iluminare bazată pe combinarea inedită a cunoștințelor, ideilor, principiilor.

Este o metodă de stimulare a gândirii creative, productive și de incitare la cercetări aprofundate. Are la bază dialogul cu sine însuși, valorificând structurile operatorii și cognitive, pregătind drumul unor construcții noi, folosind propria imaginație.

Inițiatorul reflecției personale poate fi la început cadrul didactic pentru a-i familiariza pe elevi cu specificul și cu disciplina pe care o presupune efortul concentrat asupra unui fapt, iar mai apoi, obișnuiți cu această metodă, elevii pot purcede ei înșiși la a o iniția.

„Folosindu-se de virtuțile limbajului interior, în răstimpul meditației, mai mult sau mai puțin îndelungate și pasionale, subiectul are ocazia să întreprindă tatonări, să încerce supoziții, ipoteze și căi de rezolvare; în mintea lui se cristalizează mai multe variante de soluții posibile, se ajunge la noi elaborări sau concluzii, la redescoperiri de noi reguli, legi, principii etc.” (I. Cerghit, 2006, p. 193)

Conversația euristică

Constă în a „scoate” de la elevi, prin intermediul întrebărilor și răspunsurilor, a unor cunoștințe deja existente în sistemul lor de cunoaștere, pentru a le folosi în demersurile didactice imediat următoare. Este o metodă activă ce stimulează învățarea prin descoperire și creație. Prin intermediul ei, profesorul solicită elevul la un efort de gândire, de investigație pe baza propriei experiențe.

Scopul acestei metode constă în a stimula curiozitatea și interesul pentru implicarea elevilor în noi experiențe organizate pedagogic, pornind de la o realitate deja cunoscută de către ei. Se dorește crearea unor trebuințe de cunoaștere, sesizarea unor noi relații între concepte și formularea de noi concluzii, pe baza integrării noilor cunoștințe în sistemul celor existente. Prin acest tip de conversație, cadrul didactic îi conduce pe elevi către descoperirea de noi informații și lucruri. Socrate pretindea că dialogul este adevărata artă de a „moși” spiritul (maieutica), de a face să iasă la lumină adevărul, ideile (existente în mintea discipolului, dar încă nedescoperite, neivite) print-un efort de adâncă meditație.

Eficiența conversației euristice se relevă atunci când ea are proprietăți transformatoare, când ajută elevii să-și construiască propriul demers cognitiv, plecând de la datele inițiale pe care aceștia le au și completându-le prin răspunsurile diverse la noile provocări. Esențială în acest sens, este construcția întrebărilor care trebuie să fie deschise, stimulând creativitatea, producția de idei și conexiuni între acestea. Vorbim astfel, de exersarea gândirii productive, oferind elevilor posibilitatea căutării, descoperirii și creării dirijate din umbră. „O întrebare cuprinzătoare lasă libertate de manifestare spontaneității și inițiativei elevilor în descoperirea căilor prin care se ajunge la noi cunoștințe, le lasă timp de gândire, de judecată.” (I. Cerghit, 2006, p. 141)

Problematizarea

Învățarea prin problematizare este o variantă complexă a conversației euristice ce pune accentul pe cercetarea-descoperirea unor cauze ori soluții la o problemă. Cadrul didactic propune o situație-problemă pe care elevii vor putea s-o rezolve dacă-și vor însuși noile cunoștințe ce urmează a fi prezentate de către profesor. Valoarea formativă a acestei metode se relevă în măsura în care situațiile propuse antrenează mințile elevilor de a gândi creativ și de a găsi eventualele soluții, făcând combinații între informațiile pe care le au deja. Conștientizarea nevoii de a accesa noi noțiuni și idei despre situația propusă susține motivațional învățarea viitoare, iar

Carieră de succes în învățământul preuniversitar prin implementarea de programe de formare inovative!

Cod contract: POS DRU/87/1.3/S/61602

Proiect cofinanțat din Fondul Social European prin
Programul Sectorial pentru Dezvoltarea Resurselor Umane 2007-2013



UNIUNEA EUROPEANĂ



GUVERNUL ROMÂNIEI
MINISTERUL MUNCII, FAMILIEI ȘI
PROTECȚIEI SOCIALE
AMPOSDRU



Fondul Social European
POS DRU 2007-2013



Instrumente Structurale
2007-2013



MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
OIPOSDRU



MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
INSPECTORATUL ȘCOLAR
JUDEȚEAN TELEORMAN

Investește în oameni!

predarea capătă forma unui răspuns necesar, așteptat și căutat de către elevii dornici de a găsi soluțiile problemei. Provocarea pe care o lansează profesorul incită elevii la cunoaștere, iar învățarea vine de la sine și nu mai e un scop în sine.

Specificul acestei metode constă în faptul că elevilor nu le sunt prezentate cunoștințele „de-a gata”, ci li se dezvăluie „embriologia” acestora. Cadrul didactic îi conduce treptat în zona în care să-și găsească ei înșiși modalitățile de a ieși din situația problematică propusă, apelând la diverse surse, una dintre ele putând fi profesorul. Se creează astfel ocazia în care elevul vine către profesor și-i cere sprijinul pentru a-și construi propriul demers rezolutiv bazat pe cunoaștere, căutare, cercetare, situație aflată la polul opus față de cea în care cadrul didactic intervine, indiferent de interesul elevului, pentru preda niște concepte despre care acesta din urmă nu știe la ce-i folosesc. Important este dacă elevul te mai caută, dacă avem cui provoca curiozitatea și interesul pentru domeniul pe care-l iubim atât de mult. Evident, acest lucru se construiește printr-o muncă comună a profesorului cu elevii săi.

Studiul de caz

Studiul de caz reprezintă o metodă de confruntare directă a participanților cu o situație reală, autentică, luată drept exemplu tipic, reprezentativ pentru un set de situații și evenimente problematice.

Scopurile acestei metode, valoroasă din punct de vedere euristic și aplicativ, constau în:

- realizarea contactului participanților cu realitățile complexe, autentice dintr-un domeniu dat, cu scopul familiarizării acestora cu aspectele posibile și pentru a le dezvolta capacitățile decizionale, operative, optime și abilitățile de a soluționa eventualele probleme;
- verificarea gradului de operaționalitate a cunoștințelor însușite, a priceperilor și deprinderilor, a comportamentelor, în situații limită;
- sistematizarea și consolidarea cunoștințelor, autoevaluarea din partea fiecărui participant în parte, a gradului de aplicabilitate a acestora în situațiile create;
- educarea personalității, a atitudinilor față de ceilalți participanți și față de cazul respectiv, tratarea cu maturitate a situațiilor;
- exersarea capacităților organizatorice, de conducere, de evaluare și de decizie, asemeni unei situații reale;

Regulile desfășurării metodei au în vedere în special „cazul” ales. Astfel, pentru ca o situație să poată fi considerată și analizată precum un „caz” reprezentativ pentru un domeniu, ea trebuie să îndeplinească următoarele condiții:

- ❑ să fie autentică și semnificativă în raport cu obiectivele prefigurate, condensând esențialul;
- ❑ să aibă valoare instructivă în raport cu competențele profesionale, științifice și etice;
- ❑ să aibă un caracter incitant, motivând participanții la soluționarea lui, corespunzând pregătirii și intereselor acestora;
- ❑ să solicite participarea activă a tuturor elevilor/studentilor în obținerea de soluții, asumându-și responsabilitatea rezolvării cazului;

În aplicarea metodei studiului de caz, se parcurg *șase etape* și anume:

Etapa 1: Prezentarea cadrului general în care s-a produs evenimentul și a cazului respectiv:

- profesorul va alege mai întâi un „caz” semnificativ domeniului cercetat și obiectivelor propuse, care să evidențieze aspectele general-valabile;
- cazul va fi prelucrat și experimentat mai întâi pe un grup restrâns, apoi va fi propus participanților spre analiză;

Carieră de succes în învățământul preuniversitar prin implementarea de programe de formare inovative!

Cod contract: POS DRU/87/1.3/S/61602

Proiect cofinanțat din Fondul Social European prin
Programul Sectorial pentru Dezvoltarea Resurselor Umane 2007-2013



UNIUNEA EUROPEANĂ



GUVERNUL ROMÂNIEI
MINISTERUL MUNCII, FAMILIEI ȘI
PROTECȚIEI SOCIALE
AMPOSDRU



Fondul Social European
POS DRU 2007-2013



Instrumente Structurale
2007-2013



MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
OIPOSDRU



MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
INSPECTORATUL ȘCOLAR
JUDEȚEAN TELEORMAN

Investește în oameni!

- prezentarea trebuie să fie cât mai clară, precisă și completă;

Etapa 2: Sesizarea nuanțelor cazului concomitent cu înțelegerea necesității rezolvării lui de către participanți:

- are loc stabilirea aspectelor neclare;
- se pun întrebări de lămurire din partea participanților;
- se solicită informații suplimentare privitoare la modul de soluționare a cazului (surse bibliografice);

Etapa 3: Studiul individual al cazului propus:

- documentarea participanților;
- găsirea și notarea soluțiilor de către participanți;

Etapa 4: Dezbaterea în grup a modurilor de soluționare a cazului:

- analiza variantelor, fie mai întâi în grupuri mici (5-6 membri) și apoi în plen, fie direct în plen, fiecare își expune variantă propusă;
- compararea rezultatelor obținute și analiza critică a acestora printr-o dezbatere liberă, moderată de profesor;
- ierarhizarea variantelor;

Etapa 5: Formularea concluziilor optime pe baza luării unor decizii unanime.

Etapa 6: Evaluarea modului de rezolvare a situației-caz și evaluarea grupului de participanți (elevi/studenți/cursanți), analizându-se gradul de participare. Totodată se fac predicții asupra importanței reținerii modalităților de soluționare în vederea aplicării lor la situații similare.

Rolul profesorului, în cazul apelului la metoda studiului de caz, se reduce doar la cel de incitator și de provocator al demersurilor de rezolvare a cazului. Cu abilitate și discreție, el trebuie să aplaneze eventualele conflicte și să manifeste răbdare față de greutățile participanților de a soluționa cazul, punând accent pe participarea activă și productivă, individuală și de grup.

Avantajele metodei studiului de caz sunt următoarele:

- prin faptul că situația-caz, alesă de profesor, aparține domeniului studiat, iar elevii sunt antrenați în găsirea de soluții, se asigură o apropiere a acestora de viața reală și de eventualele probleme cu care se pot confrunta, „familiarizându-i cu o strategie de abordare a faptului real” (Ioan Cerghit, 1997, p. 207)

- prin faptul că are un pronunțat caracter activ, metoda contribuie la dezvoltarea capacităților psihice, de analiză critică, de elaborare de decizii și de soluționare promptă a cazului, formând abilitățile de argumentare;

- prin faptul că se desfășoară în grup, dezvoltă inteligența interpersonală, spiritul de echipă, toleranța și ajutorul reciproc, specific învățării prin cooperare;

- prin confruntarea activă cu un caz practic, metoda oferă oportunități în construirea unui punți între teorie și practică;

Limitele aplicării metodei studiului de caz:

- dificultăți legate de realizarea portofoliului de cazuri adecvate disciplinei, fapt care solicită mult timp de prelucrare și experimentare a fiecărui caz;

- dificultăți în evaluarea participării fiecărui elev la soluționarea cazului, concomitent cu manifestarea fenomenului de complezență ori de lene, lăsând pe seama celorlalți responsabilitatea rezolvării cazului;

- dificultăți legate de eventualele surse de informare, necesare soluționării cazului;

- experiența redusă a unora dintre participanți poate crea dificultăți în soluționarea cazului, acest lucru conducând la scăderea interesului și a gradul de implicare motivațională în activitate;



UNIUNEA EUROPEANĂ



GUVERNUL ROMÂNIEI
MINISTERUL MUNCII, FAMILIEI ȘI
PROTECȚIEI SOCIALE
AMPOSDRU



Fondul Social European
POS DRU 2007-2013



Instrumente Structurale
2007-2013



MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
OIPOSDRU



MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
INSPECTORATUL ȘCOLAR
JUDEȚEAN TELEORMAN

Investește în oameni!

Direcții de modernizare a metodologiei didactice:

- Lărgirea evantaiului metodologic în funcție de varietatea situațiilor de instruire;
- Promovarea metodelor ce pun în valoare potențialul intelectual și creativ al elevilor;
- Folosirea metodelor ce combină munca individuală cu munca în grup;
- Cultivarea metodelor euristice, a metodelor bazate pe cercetare-acțiune-descoperire;
- Instrumentalizarea metodologiei didactice;

1.1.4. Mijloacele de învățământ

Reprezintă ansamblul de resurse sau instrumente materiale, tehnice, produse, adaptate și selecționate în mod intenționat pentru a servi nevoilor de organizare și desfășurare a procesului instructiv-educativ. Ele sunt investite cu un potențial pedagogic, cu funcții pedagogice (de a ușura comunicarea, înțelegerea, formarea de priceperi și deprinderi, de a fixa noțiunile, de a le aplica, de a evalua), sunt purtătoare de informații, sunt instrumente de acțiune și sprijină și amplifică eforturile de predare, învățare, evaluare.

Putem clasifica mijloacele de învățământ astfel:

După funcție:

A. Mijloace informativ-demonstrative:

- *Materiale intuitiv-naturale;*
- *Obiecte elaborate (construite): substitute tridimensionale*
- *Materiale (reprezentări) figurative: substitute bidimensionale*
- *Reprezentări simbolice (grafice, desene)*

B. Mijloace de exersare și formare a deprinderilor;

C. Mijloace de raționalizare a timpului în cadrul lecțiilor;

D. Mijloace de evaluare;

C. Mijloace tehnice audio-vizuale;

Aplicații :

1. Propuneți o situație didactică în care să folosiți metodele expositive; descrieți-le succint, stabilind avantajele și dezavantajele utilizării lor.
2. Descrieți cum puteți folosi metoda studiului de caz pentru domeniul d-voastră de activitate;
3. Imaginați o situație problematică pe care ați putea s-o propuneți elevilor d-voastră.
4. Imaginați o situație didactică în care să folosiți conversația euristică, precizând avantajele și dezavantajele acesteia ;
5. Analizați metodele de comunicare interioară. Precizați ce condiții sunt necesare pentru asigurarea eficienței activității.

1.2. Complementaritatea avantajelor și limitelor metodelor expositive și metodelor interactive

Metodele de învățământ ("odos" = cale, drum; "metha" = către, spre) reprezintă căile folosite în școală de către profesor pentru a-i sprijini pe elevi să descopere viața, natura, lumea, lucrurile, știința. Ele sunt totodată modalitățile prin care se formează și se dezvoltă priceperile, deprinderile și capacitățile elevilor de a acționa asupra naturii, de a folosi roadele cunoașterii transformând exteriorul în facilități interioare, formându-și caracterul și dezvoltându-și personalitatea. Tehnic

Carieră de succes în învățământul preuniversitar prin implementarea de programe de formare inovative!

Cod contract: POS DRU/87/1.3/S/61602

Proiect cofinanțat din Fondul Social European prin
Programul Sectorial pentru Dezvoltarea Resurselor Umane 2007-2013

Investește în oameni!

vorbind, metoda didactică cuprinde un ansamblu organizat de procedee ce sunt tehnici limitate de acțiune, detalii.

În sens praxiologic, metoda este un mod eficient de acțiune, o modalitate practică de lucru a profesorului cu elevii săi. Literatura de specialitate prezintă metoda didactică ca fiind calea eficientă de organizare și dirijare a învățării elevului de către cadrul didactic.

Eficiența metodei didactice este relevată în măsura în care are calități transformatoare, fiind înțeleasă drept modalitatea folosită de profesor pentru a-i determina pe elevi să găsească ei înșiși calea proprie de urmat în vederea construirii propriei cunoașteri. Astfel elevul devine conștient nu numai de conținutul unui domeniu ci trăiește și emoția de a-l studia, motivându-și alegerile, realizând o învățare temeinică.

Atunci când alege o metodă didactică, profesorul are în vedere realizarea unor finalități bine precizate, specificate și concretizate sub formă de obiective. Metodele expozitive (*de exemplu: povestirea, descrierea, explicația, prelegerea, instructajul, cursul etc.*) au avantajul prezentării conținuturilor unui număr mare de auditori, într-un timp relativ scurt, cu accent pe elementele esențiale. Rolul profesorului în acest caz se rezumă la cel de emițător/transmițător al mesajului educațional. Esențială este însă modalitatea în care reușește să capteze și să mențină interesul și atenția concentrată a elevilor pe parcursul expunerii. O condiție a eficienței metodelor de tip expozitiv o constituie adaptarea limbajului la particularitățile auditoriului, folosind un repertoriu comun.

În cazul folosirii unei metodologii interactive, rolurile cadrului didactic se diversifică, se îmbogățesc, astfel că el devine animator, consilier, moderator, participant alături de elevii săi la soluționarea problemelor, chiar membru în echipele de lucru. Crește gradul de activism și de implicare a elevului la activitate, de la simplu receptor la participant activ. Interactivitatea presupune și o atitudine pozitivă față de relațiile umane, față de importanța muncii în echipă și o deschidere față de cooperare, o atitudine de susținere a ideilor apărute prin colaborarea cu ceilalți. Specifică metodelor didactice interactive este și multirelaționalitatea între profesor și elevi, între elev și colegii săi, pe de o parte, dintre elevi și conținut pe de altă parte. Metodele expozitive nu solicită schimburi între agenții educaționali, fiind unidirecționale, mesajul circulând doar dinspre profesorul – emițător către elevul – receptor.

Metodologia interactivă țintește, pe lângă realizarea obiectivelor de ordin cognitiv (stimularea proceselor cognitive superioare, dezvoltarea capacității de a lega cunoștințele între ele și de a crea rețele conceptuale, dezvoltarea inteligențelor multiple etc.) și atingerea obiectivelor de ordin socio-afectiv (dezvoltarea capacităților de comunicare, de dialogare interpersonală și intrapersonală, stimularea încrederii în sine, stimularea capacităților de reflectare asupra propriilor demersuri de învățare – metacogniția și asupra relațiilor interumane etc.)

Există o relație strânsă între organizarea și structurarea conținutului informațional, nivelul de abstractizare și generalizare a cunoștințelor, dozarea și prelucrarea metodologică a acestora în manualele școlare și luarea unor decizii metodologice din partea profesorului. Maniera tradițională, lineară, bazată cu precădere pe prezentarea, descrierea, exemplificarea conținuturilor impune cu precădere în procesul de transmitere – asimilare a cunoștințelor folosirea metodelor tradiționale și de multe ori pasive (metode de expunere orală și continuă a cunoștințelor, demonstrația, exemplificarea etc.). Dacă decizia cadrului didactic vizează prezentarea informațiilor într-o manieră activ-problematizantă, impunând participarea directă a elevilor în redescoperirea cunoștințelor, atunci și metodologia utilizată implică metodele active și interactive (problematizarea, descoperirea, colaborarea, studiul de caz, învățarea reciprocă, etc.)

Comunicarea expozitivă a cunoștințelor are avantajul că scurtează drumul de acces la valorile culturii, la cunoașterea științifică care este mai greu accesibilă prin alte metode. Învățământul modern pune accent pe poziția elevului ca subiect activ al propriei formări, pe



UNIUNEA EUROPEANĂ



GUVERNUL ROMÂNIEI
MINISTERUL MUNCII, FAMILIEI ȘI
PROTECȚIEI SOCIALE
AMPOSDRU



Fondul Social European
POS DRU 2007-2013



Instrumente Structurale
2007-2013



MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
OIPOSDRU



MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
INSPECTORATUL ȘCOLAR
JUDEȚEAN TELEORMAN

Investește în oameni!

descoperire și cercetare, pe creație, pe refacerea parcursului științific în laborator al cercetătorului, însă de multe ori, acestea necesită un timp mai îndelungat care nu se suprapune cu timpul școlar disponibil. Valențele informative ale metodelor expozitive le conferă acestora o poziție viabilă în ansamblul metodelor didactice, deoarece, într-un timp relativ scurt, un singur profesor poate transmite unei colectivități o cantitate mare de date. Acest lucru apare ca o necesitate mai ales în condițiile exploziei informaționale, a accelerării ritmului de dezvoltare culturală și a aparițiilor de noi descoperiri, fapt ce se reflectă în volumul sporit de cunoștințe cuprins în programele și manualele școlare. Un alt avantaj al metodelor expozitive îl constituie faptul că există și adevăruri care nu pot fi supuse unei verificări directe din partea elevilor.

Pe de altă parte, comunicarea de tip expozitiv, prin însăși faptul că oferă o cale mai scurtă de învățare, poate avea dezavantajul formalismului, al superficialității sau al lipsei operaționalității, elevul acumulând un bogat bagaj de cunoștințe ce nu-și găsesc corespondentul în practică sau pe care nu știe cum să le folosească. Ține de măiestria cadrului didactic felul în care va reuși să confere metodelor expozitive valențe formative, motivând elevii să recepționeze activ mesajele, prin prelucrare personală și redare originală. Nu metoda în sine este criticată, ci modul în care este aplicată și maniera în care este solicitat elevul să răspundă cerințelor și sarcinilor de învățare. În situațiile în care cadrul didactic alege să transmită elevilor săi cunoștințe „de-a gata elaborate” și combină acest fapt cu un stil autoritar prin care impune reproducerea acestora în aceeași manieră în care ele au fost predate, intervine dogmatismul și rigiditatea specifice unui învățământ bazat pe memorizare și reproducere, lipsit de aspectele formativ-educative ce au în vedere stimularea gândirii și a operațiilor ei (analiza, sinteza, abstractizarea, generalizarea, concretizarea), a imaginației, a creativității.

Pe de altă parte, metodele interactive accentuează latura formativ-educativă de dezvoltare a personalității atât prin oferirea de ocazii de a descoperi și a valida în practică cunoștințele teoretice cât și prin oportunitățile sociale de dezvoltarea a trăsăturilor de caracter, de voință și perseverență.

Specificul *metodelor interactive de grup* este faptul că ele promovează interacțiunea dintre mințile participanților, dintre personalitățile lor, ducând la o învățare mai activă și cu rezultate evidente. Acest tip de interactivitate determină identificarea elevului cu situația de învățare în care acesta este antrenat, ceea ce duce la transformarea acestora în stăpânii propriilor transformări și formări.

În condițiile îndeplinirii unor sarcini simple, activitatea de grup este stimulativă, generând un comportament contagios și o strădanie competitivă; în rezolvarea sarcinilor complexe, rezolvarea de probleme, obținerea soluției corecte e facilitată de emiterea de ipoteze multiple și variate. Interacțiunea stimulează efortul și productivitatea individului și este importantă pentru autodescoperirea propriilor capacități și limite, pentru autoevaluare. Există o dinamică intergrupală cu influențe favorabile în planul personalității, iar subiecții care lucrează în echipă sunt capabili să aplice și să sintetizeze cunoștințele în moduri variate și complexe, învățând în același timp mai temeinic decât în cazul lucrului individual. În acest fel se dezvoltă capacitățile elevilor de a lucra împreună ce se constituie într-o componentă importantă pentru viață și pentru activitatea lor profesională viitoare. Grupul dă un sentiment de încredere, de siguranță și de antrenare reciprocă a membrilor ce duce la dispariția fricii de eșec și curajul de a-și asuma riscul, reducând la minim fenomenul blocajului emoțional al creativității. Lucrul în echipă oferă elevilor posibilitatea de a-și împărtăși părerile, experiența, ideile, strategiile personale de lucru, informațiile; interrelațiile dintre membrii grupului, emulația sporesc interesul pentru o temă sau o sarcină dată, motivând elevii pentru învățare.

Pe de altă parte, metodele interactive solicită anumite condiții de timp mai îndelungat față de cele expozitive (de exemplu: timp de gândire acordat elevilor, timp de interrelaționare, timp de expunerea a ideilor individuale și comune, timp de evaluare etc.), anumite aptitudini ale elevilor de

Carieră de succes în învățământul preuniversitar prin implementarea de programe de formare inovative!

Cod contract: POS DRU/87/1.3/S/61602

Proiect cofinanțat din Fondul Social European prin
Programul Sectorial pentru Dezvoltarea Resurselor Umane 2007-2013

13

FONDUL SOCIAL EUROPEAN

Investește în
OAMENI



UNIUNEA EUROPEANĂ



GUVERNUL ROMÂNIEI
MINISTERUL MUNCII, FAMILIEI ȘI
PROTECȚIEI SOCIALE
AMPOSDRU



Fondul Social European
POS DRU 2007-2013



Instrumente Structurale
2007-2013



MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
OIPOSDRU



MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
INSPECTORATUL ȘCOLAR
JUDEȚEAN TELEORMAN

Investește în oameni!

lucrul în colaborare, dorință de socializare, capacități de comunicare și interrelaționare, precum și resurse materiale adecvate. Din partea profesorului, metodele didactice interactive necesită poate mai mult decât alte tipuri, un efort de proiectare și corelare atentă a resurselor în concordanță cu metodele, tehnicile și forma de organizare grupală a elevilor, pentru a menține constant și pentru mai mult timp interesul elevilor pentru activitate.

În lipsa acestui interes de participare din partea elevilor pentru a colabora și a lucra împreună, metodele interactive nu-și satisfac condițiile de eficiență și de eficacitate dorite. Ținând cont că scopul interactivității este cel de stimulare a participării la interacțiuni și la găsirea unor soluții prin cooperare, mijloacele de învățământ trebuie să se constituie în factori de sprijinire a lucrului în grup și de stimulare a învățării individuale și colective. Lipsa resurselor materiale adecvate poate conduce la renunțări și la disconfort cu efecte nedorite asupra învățării.

Didactica constructivistă accentuează importanța mediului învățării, atrăgând atenția asupra alegerii și amenajării *locului* instruirii. În cazul activităților desfășurate în grup, mobilierul trebuie să permită astfel de aranjamente care să ușureze discuțiile fără a perturba activitatea celorlalți.

Aplicații:

1. În ce măsură considerați oportun ca elevii să decidă prin ce metodă să-și însușească noul conținut? Stabiliți coordonatele acestei acțiuni, precizând avantajele și dezavantajele unei negocieri în acest sens cu elevii.
2. Care este ponderea folosirii metodelor expositive față de cele care presupun organizarea activității pe microgrupuri, în cadrul activităților didactice pe care le propuneți? Susțineți răspunsul cu argumente specifice disciplinei d-voastră, precizând avantajele și dezavantajele folosirii acestora la clasă.
3. Propuneți o secvență de activitate în care să se îmbine eficient metodele expositive cu cele interactive, evidențiind valențele formativ-educative ale ambelor categorii.



UNIUNEA EUROPEANĂ



GUVERNUL ROMÂNIEI
MINISTERUL MUNCII, FAMILIEI ȘI
PROTECȚIEI SOCIALE
AMPOSDRU



Fondul Social European
POS DRU 2007-2013



Instrumente Structurale
2007-2013



MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
OIPOSDRU



MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
INSPECTORATUL ȘCOLAR
JUDEȚEAN TELEORMAN

Investește în oameni!

1.3. Rolul strategiilor didactice interactive în procesele de predare, învățare, evaluare: concept, elemente componente, factori/variabile, clasificare, etape de elaborare a unei strategii eficiente

1.3.1. Concept

Termenul de strategie își are originea “într-un cuvânt grecesc cu semnificația de generalitate și până de curând a avut un înțeles strict militar: arta planificării și conducerii războiului.” (Strategie, Ghid propus de The Economist Books, 1998, p. 165)

DEX-ul indică originea latină a cuvântului, din latinescul *strategia – funcția strategului; aptitudinea de a comanda*; legătura cu Grecia Antică se face prin “*strategi*”, comandanți militari ai unor cetăți. DEX-ul definește strategia ca “parte componentă a artei militare, care se ocupă cu problemele pregătirii, planificării și ducerii războiului și operațiilor militare.” (1998, p.1024)

Izvorâtă din teoria și practica militară, termenul de “strategie”, se referă la “planificarea și directivarea mișcărilor militare masive sau a operațiilor (în contrast cu “tactica”, domeniu care presupune procesul actual al mișcării forțelor”. (*The International Encyclopedia of Education*, 1985, p. 5148)

În sens general, strategia se referă la conducerea (managementul) căilor, a metodelor implicate într-o activitate în vederea atingerii unui scop. Istoria termenului în educație cuprinde accepțiuni sinonimice între strategie, metodă sau procedee. (vezi *The International Encyclopedia of Education*, 1985, p. 5148) Astăzi, conceptul de *strategie* se referă la un set de acțiuni de predare orientate intenționat către atingerea unor finalități specifice, în timp ce *metodele* sunt căile prin care sunt atinse acestea, vizând obiectivele concrete, iar *procedeele* sunt instrumentele de lucru, subordonate metodelor.

Strategia militară se referă la organizarea unui “plan de atac sau de apărare, realizat în funcție de constrângerile financiare, materiale, umane și de factorii politici.” Prin analogie, *strategia în educație*, presupune “elaborarea de planuri, de programe, de proiecte pentru a atinge obiectivele generale și specifice, depășind dificultăți particulare sau rezolvând problemele cu care se confruntă sistemul educativ.” (Gaston Mialaret, 1979, p. 414)

The American Heritage Dictionary of the English Language (1969) scoate în evidență faptul că folosirea *strategiilor în educație* implică măiestrie și artă sau “o capacitate (abilitate, pricepere) în folosirea lor” și sugerează că “profesorii trebuie să învețe această artă”.

Mai precis, prin *strategie* putem să înțelegem “un sistem de operații pe termen lung, multidimensionale și interactive:

- *pe termen lung*: strategiile se disting aici de tactici, care se concep pe termen scurt, ele implicând în mod clar evoluția viitoare;
- *multidimensionale*: deciziile nu se reduc la simple optimizări, ci pun în joc seturi întregi de obiective, mijloace și constrângeri;
- *interactive*: deciziile sunt luate încercând să se anticipeze inițiativele și reacțiile” participanților la activitate (ale elevilor și studenților). (Bernard Gazier, 2003, p. 9)

În *viziunea noastră*, strategia didactică este modalitatea eficientă prin care profesorul îi ajută pe elevi să acceadă la cunoaștere și să-și dezvolte capacitățile intelectuale, priceperile, deprinderile, aptitudinile, sentimentele și emoțiile. Ea se constituie dintr-un ansamblu complex și circular de metode, tehnici, mijloace de învățământ și forme de organizare a activității, complementare, pe baza cărora profesorul elaborează un **plan de lucru** cu elevii, în vederea realizării cu eficiență a învățării.

Investește în oameni!

În elaborarea acestui **plan de lucru**, profesorul ține cont de o serie de **factori** care condiționează buna desfășurare a acțiunilor de predare/învățare/evaluare, **variabile** ce țin de elev, de curriculum, de organizarea școlară și chiar de profesorul însuși.

Important este ca profesorul să prevadă implicarea elevilor în realizarea acestui **plan de lucru**, în calitate de subiecți activi ce contribuie la construirea propriei cunoașteri. Strategia didactică – în viziune postmodernistă – devine astfel rodul unei participări colaborative desfășurate de profesor împreună cu elevii, aceștia completând planul de lucru cu propriile interese, dorințe de cunoaștere și de activitate intelectuală. Astfel, aceștia pot să-și manifeste dorința de a învăța prin cooperare, în echipă, colectiv sau individual, pot să opteze pentru anumite materiale didactice pe care să le folosească, pentru anumite metode, tehnici sau procedee de lucru. Dându-le șansa de a face astfel de opțiuni, profesorul contribuie la creșterea activismului și a dezvoltării creativității propriilor discipoli, iar strategia didactică, izvorâtă din combinarea armonioasă a tuturor factorilor implicați, poate conduce cu succes către atingerea dezideratelor propuse, în primul rând către asigurarea învățării. Și nu orice învățare, ci una temeinică, care are legătură cu realitatea, cu interesele și nevoile elevilor, este utilă și se realizează prin participarea fiecărui elev în procesul constituirii propriilor înțelegeri.

În acest sens, Ioan Cerghit subliniază faptul că “strategiile schițează evantaiul modalităților practice de atingere a țintei prevăzute și au valoarea unor instrumente de lucru.” (2002, p.273). El atribuie conceptului de strategie didactică patru conotații care se întregesc reciproc:

- “mod integrativ de abordare și acțiune”;
- “structură procedurală”;
- “înlănțuire de decizii”;
- “o interacțiune optimă între strategii de predare și strategii de învățare”(Idem. p. 274)

Același autor privește strategiile didactice ca:

-“adoptare a unui anumit mod de abordare a învățării (prin problematizare, euristică, algoritmizată, factual – experimentală etc.);

-“opțiuni pentru un anumit mod de combinare a metodelor, procedeelelor, mijloacelor de învățământ, formelor de organizare a elevilor”;

-“mod de programare (selectare, ordonare și ierarhizare) într-o succesiune optimă a fazelor și etapelor (evenimentelor) proprii procesului de desfășurare a lecției date” (1983, p. 59);

Indicând un sens orientativ al traseului optim de parcurs în atingerea obiectivelor strategiile didactice se caracterizează prin *flexibilitate*, adaptându-se la situațiile și condițiile apărute spontan. Această restructurare adaptativă depinde în mare măsură de creativitatea și de spontaneitatea cadrului didactic, de capacitatea acestuia de a sesiza rapid punctele slabe și de a remedia în timp util erorile.

Trei sunt factorii în raport cu care se definește strategia, în opinia lui Dan Potolea:

1) “natura specifică a situației la care se aplică (caracterul problematic, lipsit de determinare riguroasă);

2) rolul strategiei în rezolvarea situației respective (reduce câmpul tatonărilor și conferă acțiunii un grad sporit de probabilitate de reușită);

3) structura strategiei (sisteme de operații, etape, reguli de decizie etc.);” (1989, p. 144)

Lazăr Vlăsceanu (1988, pp. 260-261) analizează parametrii de construcție a unei strategii didactice, enumerând șase, fiecare cu câte trei variante:

- organizarea elevilor;
- organizarea conținutului;
- modul de prezentare – asimilare a cunoștințelor;
- frecvența, continuitatea intervențiilor profesorului;
- modul de programare a exercițiilor aplicative;

Investește în oameni!

- natura probelor de evaluare;

Strategiile didactice interactive ca strategii de grup, presupun munca în colaborare a elevilor organizați pe microgrupuri sau echipe de lucru în vederea atingerii unor obiective preconizate (soluții la o problemă, crearea de alternative). Se bazează pe sprijinul reciproc în căutare-cercetare și învățare, stimulează participările individuale, antrenând subiecții cu toată personalitatea lor (abilități cognitive, afective, volitive, sociale). Solicită efort de adaptare la normele de grup, toleranță față de opiniile, părerile colegilor, dezvoltând capacitățile autoevaluative. Sunt strategii de interacțiune activă între participanții la activitate (elev-elev, elev-profesor, student-student, student-profesor).

Strategiile didactice interactive presupun crearea unor programe care să corespundă nevoii de interrelaționare și de răspuns diferențiat la reacțiile elevilor. Interactivitatea în clasă (face-to-face) se referă atât la promovarea relațiilor inter și intragrupale cât și între profesor și elev. În cazul învățământului la distanță (Internet), interactivitatea se constituie într-un "soft care răspunde într-o manieră diferențiată la reacțiile celui care învață" (Francoise Raynal, Alain Rieunier, 1997, pp. 174-175). Pentru crearea unui program interactiv, profesorul trebuie să cunoască și să organizeze bine materialul de studiu, să-și imagineze soluții diverse la reacțiile/răspunsurile elevilor și să conceapă trasee de învățare diferențiată, adaptate elevilor potențiali.

Strategiile de învățare interactivă stimulează participarea subiecților la acțiune, socializându-i și dezvoltându-le procesele cognitive complexe, trăirile individuale și capacitățile de înțelegere și (auto)evaluare a valorilor și situațiilor prin folosirea metodelor active. În *Pedagogie: dictionnaire des concepts clés. Apprentissages formation et psychologie cognitive*, metodele active sunt "toate metodele care implică în mod real pe cel ce învață, ținând să-l facă pe acesta să-și constuiască singur propria cunoaștere, plecând de la studii de caz, jocuri de rol, situații propuse de el sau de formator, în care partea de implicare a celui ce învață este puternică." (1997, p. 265)

1.3.2. Factorii/variabilele de care depinde organizarea strategiilor didactice, în general și a strategiilor didactice interactive, în special

Există numeroși factorii sau variabilele de care depinde organizarea acestui dispozitiv didactic adaptat situațiilor de instruire, variabile dependente sau independente de profesor, de elev, de organizarea școlară, de curriculum:

a) Variabile care țin de profesor:

- *stilul didactic* care este o rezultată a împletirii *concepției pedagogice personale* cu cea a *culturii și societății* contemporane și cu factorii de *personalitate* ai profesorului;

b) Variabile care țin de colectivul de elevi:

- *particularitățile clasei*, sintalitatea grupului, nevoile, cerințele, dorințele și posibilitățile și experiențele cognitive, sociale și afectiv-emoționale ale elevilor;

- *mărimea* colectivului, gradul de omogenitate, posibilitățile de grupare ori de lucru frontal sau individual;

- gradul de *motivare* al elevilor și pregătirea pentru a lucra în grup, în perechi, colectiv sau individual;

- *aptitudinile și nivelul de pregătire* pentru un anumit domeniu;

c) Variabile care țin de curriculum:

- *finalitățile* macrostructurale și microstructurale urmărite, gradul de accesibilitate și modalitățile de verificare a îndeplinirii acestora;

- natura *obiectivelor și conținutului* pe care trebuie să-l învețe elevii, relația cu achizițiile curente ale acestora, gradul de adaptabilitate, utilitatea și importanța acestuia pentru activitatea și viața elevilor;

Carieră de succes în învățământul preuniversitar prin implementarea de programe de formare inovative!



UNIUNEA EUROPEANĂ



GUVERNUL ROMÂNIEI
MINISTERUL MUNCII, FAMILIEI ȘI
PROTECȚIEI SOCIALE
AMPOSDRU



Fondul Social European
POS DRU 2007-2013



Instrumente Structurale
2007-2013



MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
OIPOSDRU



MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
INSPECTORATUL ȘCOLAR
JUDEȚEAN TELEORMAN

Investește în oameni!

- *experiențele de învățare* propuse elevilor, gradul de problematizare și nivelul de interactivitate solicitat;

d) Variabile care țin de *organizarea școlară*:

- *timpul școlar* avut la dispoziție în raport cu timpul solicitat de o anumită strategie didactică;
- *spațiul școlar* avut la dispoziție în raport cu timpul solicitat de o anumită strategie didactică;
- *resurse materiale* (dotări, aparatură, echipamente disponibile etc) folosite în spațiul și timpul disponibil;

1.3.3. Clasificarea strategiilor didactice

Clasificarea strategiilor de predare – învățare – evaluare

Conceptul de strategie este operant atât la nivel macro, al sistemelor și al pedagogiei ca sistem – *strategia pedagogică* ce conține ansamblul deciziilor privind bunul mers al politicii învățământului, al cercetării pedagogice și al procesului de învățământ, în general – cât și la nivel micro, al activității didactice, al proceselor de predare, învățare și evaluare de care este interesată teoria și practica instruirii. Acest din urmă nivel caracterizează *strategiile didactice*, domeniul de referință al lucrării de față.

Strategiile în sens larg, numite și *strategii de activitate pedagogică*, se referă la felul în care decide profesorul să conducă activitățile instructiv-educative în situațiile formale. Ele au o plajă mai largă de acțiune, ajungând chiar la a caracteriza un profesor prin felului său de a fi. Ele includ norme de comportament didactic, relații socio-afective cu elevii, stilul dominant, determinat de propria personalitate dar și de contextul școlii și al clasei de elevi. În rândul acestora am putea include, de exemplu, strategiile directive sau strategiile permissive.

Strategiile în sens restrâns, sunt *strategiile didactice* care își restrâng aria până la nivelul lecției, reprezentând modul cum decide profesorul să organizeze activitățile de predare-învățare-evaluare la un moment dat, în funcție de circumstanțele date: particularitățile de vârstă și individuale ale elevilor cu care lucrează (nivel de cunoștințe, nivel de dezvoltare cognitivă, socială, și afectivă), finalitățile și experiențele de învățare propuse, resursele disponibile (de conținut, materiale, de timp, echipamente etc.), contextul în care are loc activitatea etc. În funcție de o serie de condiții, profesorul decide să-și adapteze stilul didactic, alegând cele mai potrivite forme de activitate, cele mai adecvate metode și mijloace de învățământ pentru a asigura eficiența învățării. Strategiile didactice sunt flexibile și sunt rezultatul manifestării creativității profesorului, precum și a participării elevilor la propria formare.

Lucrările de specialitate oferă cadrelor didactice sugestii metodologice integrate într-o varietate de strategii didactice. Subiectul nu este epuizat și de aceea, pe lângă exemplificări, vom creiona un model de clasificare a strategiilor didactice, rezultat al cercetărilor practice-aplicative.

Opinia noastră în ceea ce privește clasificarea strategiilor didactice este următoarea:

I. După *tipul de achiziții și rezultatele dorite a fi obținute*, putem face următoarea clasificare:

I.1. **Strategii de dobândire de noi informații/cunoștințe (predominant informative);**

I.2. **Strategii de exersare/aplicare a noilor informații și de dezvoltare a abilităților practice (predominant aplicative);**

I.3. **Strategii de evaluare a noilor achiziții informaționale și practice (priceperi și deprinderi, abilități) și de dezvoltare a capacităților autoevaluative (predominant evaluative);**

Am optat pentru pentru folosirea termenului “predominant” deoarece în cadrul fiecărei strategii se pune accentul pe ceva anume (pe cunoștințe teoretice, pe abilități de aplicare practică, pe capacități de (auto)evaluare), însă, distincțiile sunt realizate din rațiuni teoretice, deoarece nu se

Carieră de succes în învățământul preuniversitar prin implementarea de programe de formare inovative!

Cod contract: POS DRU/87/1.3/S/61602

Proiect cofinanțat din Fondul Social European prin
Programul Sectorial pentru Dezvoltarea Resurselor Umane 2007-2013



UNIUNEA EUROPEANĂ



GUVERNUL ROMÂNIEI
MINISTERUL MUNCII, FAMILIEI ȘI
PROTECȚIEI SOCIALE
AMPOSDRU



Fondul Social European
POS DRU 2007-2013



Instrumente Structurale
2007-2013



MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
OIPOSDRU



MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
INSPECTORATUL ȘCOLAR
JUDEȚEAN TELEORMAN

Investește în oameni!

pot face delimitări concrete între achizițiile informaționale, dezvoltarea cognitivă și abilitățile practice. Și atunci când se exersează și se aplică în practică sau se evaluează se dobândesc informații și invers

Toate aceste strategii didactice pot să îmbrace haina interactivității în măsura în care au la bază interrelaționarea reciprocă, astfel:

I.1. Strategiile interactive de dobândire de noi cunoștințe presupun metode de predare/învățare reciprocă, implicarea elevului în activități de grup, participarea cadrului didactic la activitate ca mediator al eventualelor conflicte socio-cognitive constructive sau *co-participant alături de elevi la construirea cunoașterii*.

I.2. Strategiile interactive de exersare și aplicare a noilor informații se referă la organizarea unor activități practice care să se bazeze pe conlucrarea elevilor în cooperare sau în competiție în vederea formării și dezvoltării priceperilor, deprinderilor și abilităților de a aplica în practică a ceea ce s-a învățat. Metodele sunt cele de exersare și de acțiune practică interactivă (proiectele de cercetare-acțiune, investigațiile, exercițiul, studiul de caz, hărțile conceptuale etc.)

I.3. Strategiile interactive de evaluare constau în implicarea elevului în procesul propriei evaluări, stimulând reflecția personală asupra propriei activități de învățare, conștientizând erorile și modalitățile de acoperire a lacunelor. Acestea au la bază dezvoltarea capacităților autoevaluative și stimularea încrederii în sine și în propriile puteri. Strategiile interactive de evaluare au ca scop primordial ameliorarea și corectarea procesului, soldate cu îmbunătățirea rezultatelor și stimularea învățării pe mai departe, și nu sancționarea. Și din faptul că a greșit elevul poate învăța ceva. Metodele interactive și alternative de evaluare vizate sunt portofoliul, jurnalul reflexiv, hărțile conceptuale, tehnica R.A.I., metoda 3/2/1, proiectul, studiul de caz etc.

II. Strategiile didactice informative pot fi clasificate și ele după *relația și tipul de interacțiune a subiectului cu materialul informațional nou* în:

II.1. Strategii de transmitere și receptare a noului material informațional;

II.2. Strategii de căutare și confruntare cu noul material informațional;

II.3. Strategii de acțiune și restructurare a noului material informațional;

II.4. Strategii de inovare și creare de noi materiale informaționale;

Toate cele patru tipuri de strategii implică în ordine crescătoare stimularea potențialului creativ și participarea activă a elevului în construirea propriei cunoașteri. Învățarea fiind prin definiție un proces activ de integrare a noilor cunoștințe în sistemul celor existente și de restructurare a acestora în lumina celor noi, aceste strategii didactice au la bază fie activismul individual, fie sunt de grup/microgrup, presupunând desfășurarea de relații între indivizi.

II.1. În primul caz, al strategiilor de transmitere și receptare a noului material, rolul central în favorizarea învățării prin transmiterea informațiilor îl deține *cadrul didactic*. Lui îi revine responsabilitatea selectării, organizării, adaptării și prezentării noului material elevilor. Aceștia recepționează informațiile oferite, am putea spune "de-a gata", însă nu în mod pasiv.

Responsabilitatea elevului în învățare constă în acest caz în a trece prin filtrul propriu noile date, de a le integra, găsindu-le corespondentul în sistemul său cognitiv. Activismul intelectual astfel manifestat, conduce la elaborarea unor înțelegeri personale, la realizarea unei învățări temeinice, utile și aplicabile în orice context.

Metodele folosite cu predilecție sunt cele de comunicare, iar formele de organizare a activității pot fi grupale, individuale sau frontale:

- *frontal*, atunci când profesorul prezintă tuturor elevilor noul material, folosind în special, metode expositive;

- *grupă și microgrupă*, atunci când se realizează învățarea în colectiv și în cadrul grupurilor mici, folosindu-se de exemplu, metoda interactivă a predării/învățării reciproce. În cazul acestei forme de organizare, rolurile didactice suferă transmutări: un elev poate fi profesor în cadrul

Carieră de succes în învățământul preuniversitar prin implementarea de programe de formare inovative!

Cod contract: POS DRU/87/1.3/S/61602

Proiect cofinanțat din Fondul Social European prin
Programul Sectorial pentru Dezvoltarea Resurselor Umane 2007-2013



UNIUNEA EUROPEANĂ



GUVERNUL ROMÂNIEI
MINISTERUL MUNCII, FAMILIEI ȘI
PROTECȚIEI SOCIALE
AMPOSDRU



Fondul Social European
POS DRU 2007-2013



Instrumente Structurale
2007-2013



MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
OIPOSDRU



MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
INSPECTORATUL ȘCOLAR
JUDEȚEAN TELEORMAN

Investește în oameni!

grupului său, transmitând cunoștințele pe care el le-a asimilat, celorlalți elevi. Interactivitatea este foarte eficientă și, învățând de la colegii lor, elevii au șanse sporite de a-și lămurii neînțelegerile punând întrebări atât acestora cât și profesorului.

- *individual*, atunci când transmiterea se realizează pentru un singur individ. Legăturile pot să fie față-în-față sau intermediare de un calculator, de exemplu. În acest caz, interactivitatea se referă la diversitatea mijloacelor care fac comunicarea mai eficientă (audio, video etc.) și-i determină pe subiecți/agenți să coopereze.

II.2. Strategiile de căutare și confruntare cu noul material, presupun stimularea inițiativei *educatului* de a merge către sursele de informare, responsabilitatea învățării revenindu-i în mare măsură. Rolul profesorului este de a favoriza aceste ocazii/experiențe de învățare prin căutare, tatonare, descoperire și a-i oferi sprijinul. Metodele principale sunt cele bazate pe explorare directă și/sau indirectă, în strânsă legătură cu cele dialogate. Căutarea poate să ia forme individuale (desfășurată pe cont propriu), cu toată clasa sau/și microgrupale (în echipă) - interactive. O condiție pentru eficiența acestor strategii o constituie disponibilitatea și bogăția materialelor informaționale, a suporturilor didactice.

II.3. Strategiile de acțiune și restructurare a noilor conținuturi au la origine dorința *individului* de a adapta și a face accesibil materialul informațional, de a opera restructurări și modificări în acord cu propriile opinii. Acționând asupra noilor conținuturi, elevul/studentul se situează deja pe un nivel mai înalt al cunoașterii și înțelegerii, știe ce are de făcut și își asumă întreaga responsabilitate în învățare. El poate extrage esențialul, face rezumate, completează informațiile, le actualizează, le particularizează sau le generalizează și le poate valida în practică. Metodele folosite sunt cu precădere de acțiune, dar împletite cu cele de explorare și de comunicare orală sau scrisă. Activitățile pot îmbrăca forme individuale, frontale, grupale, microgrupale, duale și mixte. Profesorul este cel care urmărește demersurile elevilor și îi sprijină la nevoie.

II.4. Strategiile de inovare și de creare de noi materiale (conținuturi informaționale și factuale) au la bază cunoașterea și folosirea metodelor și tehnicilor de muncă intelectuală. Rolul dirigitor al profesorului este redus la minimum, el devenind un alt membru al echipei creative. Responsabilitatea cunoașterii îi revine în totalitate *celui ce învață* care poate opta între a lucra interactiv cu ceilalți colegi sau individual. Metodele și tehnicile sunt libere de orice constrângeri și sunt în special cele de stimulare a potențialului creativ individual și/sau colectiv: brainstormingul, strabursting, tehnica lotus, pălăriile gânditoare, sinectica, Philips 6/6, metoda FRISCO etc.

O altă clasificare a strategiilor procesului de învățământ se poate realiza în funcție de *procesul pe care-l vizează și de cel care le inițiază*. Cele trei acțiuni importante ale procesului de învățământ sunt: *predarea, învățarea, evaluarea* și astfel avem *strategii de predare, învățare și de evaluare*.

III: Astfel, din punct de vedere al *celui care le inițiază* putem distinge între:

III.1. Strategii ale profesorului:

III.1.1. Strategii de conducere a activității, exprimate prin *stilul pedagogic personal*, cu *arie largă de acoperire*, referindu-se la specificul *întregii activități* a profesorului de-a lungul carierei didactice, având profunde rădăcini în personalitatea și în concepția sa pedagogică. Acestea dau o anumită nuanță, culoare activităților desfășurate cu elevii, diferită de la un profesor la altul.

III.1.2. Strategii didactice, cu arie restrânsă de acoperire, aplicându-se în *cadru* unei *activități*, a unei *lecții* sau unui ansamblu de lecții, adaptându-se în funcție de obiectivele vizate, de conținut, de particularitățile elevilor, de suporturile avute la dispoziție (mijloace de învățământ, resurse de timp, cadrul de desfășurare etc.). Acestea sunt mult mai *flexibile* și

Investește în oameni!

adaptabile la schimbările ce pot să apară în clasă și pot fi împărtășite prin schimburi de experiență, în rândul cadrelor didactice. Aceste strategii didactice pot fi:

III.1.2.a. Strategii de predare și de stimulare a învățării (modalități de transmitere/receptare a cunoștințelor);

III.1.2.b. Strategii de evaluare și de impulsioneare a învățării viitoare a elevilor;

III.2. Strategii ale elevilor:

III.2.1. Strategii de învățare care se referă la modul concret în care elevul reușește să învețe (metode și tehnici de muncă intelectuală) și să aplice ceea ce învață (abilități practice) – *stilul personal de învățare* (despre care vom vorbi în subcapitolele următoare);

III.2.2. Strategii de (auto)evaluare, care se referă la capacitățile de a-și (auto)evalua munca, efortul și rezultatele obținute în mod individual și/sau colectiv;

Ca subiect care învață și se perfecționează continuu, și profesorul deține *strategii de învățare și de autoevaluare* a activității proprii.

Ceea ce ne interesează în lucrarea de față sunt însă **strategiile didactice**, în general, și în special cele **interactive**, care stimulează implicarea mai profundă a elevului în învățare și colaborarea dintre elev/student și profesor și dintre elev/student și colegii săi. Și anume *strategiile de predare și de stimulare a învățării* (în sensul realizării interactivității dintre agenții educaționali) și *strategiile de evaluare și de impulsioneare a învățării elevilor* (în sensul realizării colaborării și cooperării dintre cel care învață și profesor). Acestea din urmă se bazează în special pe folosirea metodelor alternative de evaluare, ca mijloc de dezvoltarea a capacității de a reflecta asupra procesului de învățare și de a conștientiza greșelile și căile de a le remedia.

I. 2. Etapele elaborării unei strategii didactice eficiente:

În conceperea, elaborarea, folosirea și evaluarea unei strategii didactice eficiente profesorul are de parcurs mai multe faze de preproiectare, proiectare, aplicare și apreciere. Propunem următoarele etape și anume:

- 1) Examinarea *scopurilor și a obiectivelor* de atins;
- 2) Alegerea *conținuturilor* corespunzătoare, adaptarea, sistematizarea, organizarea acestora;
- 3) Examinarea exigențelor și orientărilor impuse de *normele și principiile didactice*;
- 4) Examinarea *alternativelor metodologice de predare/învățare/evaluare* disponibile;
- 5) Analiza *resurselor disponibile*: umane (particularitățile elevilor), materiale (mijloace didactice, materiale didactice), de conținut (manuale, ghiduri, caiete tip, materiale bibliografice), de timp școlar etc.;
- 6) Optarea pentru o anumită *formă de grupare* a colectivului de elevi;
- 7) Alegerea *metodelor, tehnicilor de instruire, mijloacelor didactice* în funcție de situația de instruire propusă, după principiul complementarității al interdependenței și al sprijinului reciproc;
- 8) Elaborarea unor *soluții alternative* asupra posibilităților și căilor optime de combinare a metodelor, mijloacelor și formelor de organizare a colectivului, pe baza analizei punctelor forte și a celor slabe în realizarea cu eficiență a activității profesorului cu elevii săi;
- 9) *Opțiunea/decizia* asupra strategiei didactice de urmat;
- 10) *Aplicarea strategiei didactice*, în mod flexibil și particular, în cadrul activității instructiv-educative desfășurate cu elevii;
- 11) *Evaluarea permanentă* a demersurilor întreprinse, corectarea și adaptarea strategiei didactice la necesitățile elevilor și la situațiile spontane, neprevăzute;
- 12) *Aprecierea finală* a eficienței strategiei didactice desfășurate (în funcție de felul cum s-au simțit elevii, de felul în care le-a plăcut sau nu să învețe, de progresele și

Investește în oameni!

performanțele obținute de aceștia, de realizarea obiectivelor, și de eficiența îmbinării metodelor, tehnicilor, mijloacelor didactice, formelor de organizare a activității cu variabila timp disponibil și necesar);

- 13) *Emiterea de predicții* care vizează modul cum va fi folosită strategia didactică în activitățile instructiv-educative viitoare;

Aplicații:

- *Când este învățarea mai productivă, atunci când elevii/studentii lucrează singuri sau atunci când se află în grup?*
- *Ce diferențe apar în interacțiunea dintre elevi/studenti și în calitatea procesului de învățare, datorită relațiilor de colaborare sau a celor competitive dintre ei?*
- *Care este specificul strategiilor didactice interactive și variabilele de care depind proiectarea și desfășurarea lor?*
- *Care sunt rolul, locul și funcțiile strategiilor didactice interactive în cadrul procesului de învățământ?*
- *Care sunt factorii care, implicați în alcătuirea strategiei didactice contribuie la o mai bună dezvoltare cognitivă și social-afectivă a individului?*
- *Ce metode și tehnici interactive de predare-învățare poate folosi cadrul didactic cu elevii sau studenții săi? Cum se pot concretiza în practica strategiile de evaluare interactivă?*
- *Care ar fi atunci practicile de dezvoltare profesională ce ar putea conduce profesorii să predea în stilul centrat pe elev?*
- *Cum s-ar putea îmbunătăți metodică și practica pedagogică pentru a asigura creșterea eficienței activităților de predare – învățare – evaluare?*
- *Sunt strategiile didactice interactive o cale de optimizare a acestor procese și o sursă de construire a propriei cunoașteri, în viziunea pedagogiei postmoderniste?*

1.3.4. Definiția strategiilor

Prima constatare care rezultă din cercetarea și documentarea științifică asupra *strategiilor didactice* a fost aceea a pluralității semantice a conceptului.

Iată cum sunt definite **strategiile didactice** de către diverși autori:

□ “ansamblu de resurse și metode planificate și organizate de profesor în scopul de a permite elevilor să atingă obiectivele date. Persoanele, localurile, materialele și echipamentele formează resursele, în timp ce modurile de intervenție (abordare), formele pedagogice și tehnicile pedagogice constituie metodele” (J. Parent, Ch. Nero, 1981);

□ “un ansamblu de forme, metode, mijloace tehnice și principii de utilizare a lor, cu ajutorul cărora se vehiculează conținuturile în vederea atingerii obiectivelor” (Miron Ionescu, Vasile Chiș, 1992, p. 6);

□ “ansamblul mijloacelor puse în lucru pentru a atinge scopul fixat începând de la organizarea materială și alegerea suporturilor, până la determinarea sarcinii de învățare și a condițiilor de realizare. Toate acestea vor depinde de obiectivele propuse a fi atinse și de fazele formării trăite de subiect.” (G. Nunziati, 1990);

□ “ansamblu de acțiuni și operații de predare-învățare în mod deliberat structurate sau programate, orientate în direcția atingerii, în condiții de maximă eficacitate a obiectivelor prestabilite” (Ioan Cerghit, 2002, p.276);

□ “o acțiune decompozabilă într-o suită de decizii-operații, fiecare decizie asigurând trecerea la secvența următoare pe baza valorificării informațiilor dobândite în etapa anterioară. În acest

Investește în oameni!

sens, strategia devine un model de acțiune în acțiune, care acceptă în ab initio posibilitatea schimbării tipurilor de operații și succesiunea lor” (Dan Potolea, 1989, p144);

□ “un grup de două sau mai multe metode și procedee integrate într-o structură operațională, angajată la nivelul activității de predare-învățare-evaluare, pentru realizarea obiectivelor pedagogice generale, specifice și concrete ale acesteia, la parametri de calitate superioară.” (Sorin Cristea, 2002, p. 350);

□ “ansamblu de decizii vizând desfășurarea procesului instructiv-educativ, în vederea atingerii unor obiective, decizii adecvate situației concrete (factorilor care influențează asupra rezultatelor proiectate)” (Eugen Noveanu, 1983, p. 58);

□ “mod de abordare și rezolvare a sarcinilor concrete de instruire” (Ion Albușescu, Mirela Albușescu, 2000, p. 80);

În sens general, strategia poate fi definită ca “știința sau arta de a combina și coordona acțiunile în vederea atingerii unui scop. Ea corespunde unei planificări pentru a ajunge la un rezultat, propunând obiective de atins și mijloace vizate pentru a le atinge” (Gaston Mialaret, 1979, p. 414)

Strategiile didactice interactive au în vedere provocarea și susținerea învățării active în cadrul căreia, cel ce învață acționează asupra informației pentru a o transforma într-una nouă, personală, proprie. În sens constructivist, folosind aceste strategii, profesorul îl determină pe elev să devină răspunzător și participant în procesul construirii sensurilor informaționale, prin rezolvări de probleme, prin explorări și cercetări sau aplicând ceea ce a dobândit în contexte noi, diferite.

Interacțiunea socială (interactivitatea) favorizează emergența conflictelor socio-cognitive, stimulante pentru învățare, modifică reprezentările personale și favorizează două principii de învățare:

1) primul principiu este dedus din constructivismul piagetian: prin intermediul acțiunii asupra obiectelor se modifică schemele de asimilare – acomodare – echilibrare (conflict cognitiv);

2) al doilea principiu este dedus din psihologia socială a dezvoltării: confruntarea punctelor de vedere poate să opereze transformări ale reprezentărilor prin conflict socio-cognitiv și restructurare cognitivă; (vezi Francoise Raynal, Alain Rieunier, 1997, p. 159)

Construirea unei corelații între legăturile psihosociale ale grupei și structura cognitivă a grupului creează resurse de progres în învățare pentru toți elevii.

Interacțiunea socială semnifică o acțiune reciprocă de influențare cognitivă, socială și afectivă în cadrul grupurilor. În psihologia socială, o interacțiune e o relație dinamică, de comunicare și de schimb de informații între doi sau mai mulți indivizi în interiorul unui grup, care depinde de influențele, conduitele, conflictele socio-cognitive desfășurate și de sintonicitatea grupului.

Cercetători ca Vîgotski în Rusia, Bruner în SUA, Wallon în Franța, pun accentul pe interacțiunile sociale și pe socializare, ca factori importanți în dezvoltare și învățare. Primul vorbește despre învățarea în relație cu adulții și despre “zona proximei dezvoltări”, al doilea dezbate problema interacțiunii de tip tutoriat.

Deoarece interacțiunea interpersonală are la bază influența mutuală, schimburile verbale sau nonverbale de tip cognitiv, afectiv-emoțional și social, ea are și valoare terapeutică pentru membrii grupului, deoarece au loc procese de aprobare, transfer, adaptare, echilibrare, constituire de atitudini și convingeri, (auto)evaluări ale schemelor cognitive și trăsăturilor de personalitate, educarea calităților voinței și ale atenției etc.

Participarea în cadrul grupului la interacțiune poate avea la bază următoarele criterii: *cât s-a dat, cât s-a primit, cine inițiază dialogul, ce tip de schimburi sunt realizate, cine întreabă, cine răspunde, cine aprobă, cine dezaproabă* etc.



UNIUNEA EUROPEANĂ



GUVERNUL ROMÂNIEI
MINISTERUL MUNCII, FAMILIEI ȘI
PROTECȚIEI SOCIALE
AMPOSDRU



Fondul Social European
POS DRU 2007-2013



Instrumente Structurale
2007-2013



OIPOS DRU



INSPECTORATUL ȘCOLAR
JUDEȚEAN TELEORMAN

Investește în oameni!

Profesorul mediator este un facilitator al relațiilor educaționale complexe de comunicare, de inter-învățare, de înțelegere, de asistență și consiliere, de dirijare și cooperare. “Una din calitățile unui bun mediator este aceea de a fi atent cu cel care învață.” (Francoise Raynal, Alain Rieunier, 1997, p. 222)

1.3.5. Elementele componente ale unei strategii didactice

Operaționalizarea unei strategii didactice se constituie ca un exercițiu de rezolvare creativă a unei situații-problemă ce implică abordări și soluții metodologice complexe din partea profesorului.

Cadrul de organizare a strategiilor instruirii propus de Dan Potolea (1998, p. 143) cuprinde următoarele componente:

- modul de organizare a elevilor (frontal, individual, grupal);
- tipul de învățare;
- sarcina de învățare comună/diferențiată;
- dirijarea învățării (controlată, semi-independentă, independentă);
- metode și mijloace;

Profesorul Ioan Cerghit (2002, p.279) enumeră 4 categorii de elemente componente ale unei strategii didactice :

- “modurile de abordare (tipurile de experiențe de învățare: prin receptare, prin descoperire, prin problematizare, prin cooperare, programată etc.)”;
- “metodele”;
- “suporturile didactice (materiale didactice clasice și moderne, tehnici audio-video, noi tehnologii, echipamente etc.)”;
- “formele de organizare a activității (frontală, colectivă, micro-grupală, în perechi, individuală, mixtă etc.)”;

Raportul dintre *strategia didactică* și *metoda didactică* evidențiază diferențele existente la nivelul **timului pedagogic** angajat în proiectarea și realizarea activităților de instruire/educație. Astfel, “*metoda didactică* reprezintă o acțiune care vizează eficientizarea învățării în termenii unor rezultate imediate, evidente la nivelul unei anumite activități de predare-învățare-evaluare. *Strategia didactică* reprezintă un model de acțiune cu valoare normativă, angajată pe termen scurt, mediu și lung, care integrează în structura sa de funcționare pedagogică:

- metodele, considerate “cosubstanțiale strategiilor în calitatea lor de elemente operaționale sau tactice” (Dan Potolea, 1989, p.144);
- stilurile educaționale, de tip autoritar, permisiv sau democratic, care plasează decizia profesorului într-un câmp psihosocial favorabil sau nefavorabil situațiilor de învățare concrete;
- resursele de optimizare a activității”; (Sorin Cristea, 2002, pp.350-351)

Metoda este o “succesiune de etape mari prin care ajutăm elevii să dobândească o cunoștință sau să stăpânească o capacitate.” (*Dictionnaire Encyclopedique de Pedagogie Moderne*, 1973, pp.198-199)

Strategiile didactice presupun selecționarea, organizarea metodelor, tehnicilor și mijloacelor și aplicarea lor în încercarea de a atinge obiectivele pedagogice specifice. (vezi Francoise Raynal, Alain Rieunier, 1997, pp. 347-349). În elaborarea unei strategii didactice, aceeași autori prezintă următoarele variabile pe care le poate alege profesorul:

- 1) Tipul de demers/raționament (inductiv, deductiv, dialectic și analogic);
- 2) Metodele (expozitive, interrogative, active etc.);
- 3) Tehnicile: - de animare, întrebare, sintetizare, reformulare, încurajare,

Carieră de succes în învățământul preuniversitar prin implementarea de programe de formare inovative!

Cod contract: POS DRU/87/1.3/S/61602

Proiect cofinanțat din Fondul Social European prin
Programul Sectorial pentru Dezvoltarea Resurselor Umane 2007-2013



UNIUNEA EUROPEANĂ



GUVERNUL ROMÂNIEI
MINISTERUL MUNCII, FAMILIEI ȘI
PROTECȚIEI SOCIALE
AMPOSDRU



Fondul Social European
POS DRU 2007-2013



Instrumente Structurale
2007-2013



MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
OIPOSDRU



MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
INSPECTORATUL ȘCOLAR
JUDEȚEAN TELEORMAN

Investește în oameni!

- stimulare, revenire;
- de experimentare, expositive;
- exerciții aplicative;
- de declanșare;
- de instruire programată;
- 4) Mijloacele și materiale didactice;
- 5) Modul de organizare a colectivului: frontal, grupal, individual;
- 6) Nivelul de performanță atins de elevi;

Combinând aceste elemente se pot concepe diferite strategii. Alegerea strategiei didactice se va face în funcție de obiectivele specifice prioritare, ponderea unei variabile din cele enunțate, situația (contextul pedagogic) și stilurile didactice.

Iată care este și propunerea noastră cu privire la elementele care determină opțiunea pentru o anumită strategie didactică în general, și interactivă, în special:

- stilul de conducere al activității instructiv - —ducative;
- modul în care se va produce învățarea (prin cooperare, prin competiție, prin colaborare, prin cercetare, prin descoperire, prin problematizare, prin experimentare, prin aplicații practice, prin receptare activă etc.);
- căile și modalitățile care vor conduce la provocarea învățării dorite: metodele, procedeele, tehnicile, mijloacele de învățământ (materialele didactice, echipamente, noi tehnologii etc.);
- formele de organizare a activității (frontală, colectivă, pe grupe, în microgrupe, individuală, mixtă);
- modul de participare al elevilor la activitate;
- timpul necesar aplicării strategiei alese;
- tipul de dezvoltare vizat (cognitivă, afectivă, socială, practic-aplicativă);
- modul de prezentare a conținuturilor (de la înalt structurate către cele mai puțin structurate, de la algoritmice către cele euristice, incluzând și nivelurile intermediare);
- cadrul în care are loc experiența de învățare (în clasă, în afara clasei, în laborator etc.)

1.3.6. Clasificarea strategiilor de predare – învățare – evaluare

Tipologii extrase din lucrarea prof. Ioan Cerghit, „Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii” (2002, pp. 280-283)

- După *natura activității*, se pot distinge:
 - strategii *cognitive* (de prelucrare a informațiilor);
 - strategii *acționale* sau *psihomotorii*;
 - strategii *afectiv-emoționale* (de învățare prin trăire afectivă);
- După *implicarea creatoare/noncreatoare a profesorului* în activitatea didactică:
 - strategii bazate pe *obișnuință*, pe *automatism*;
 - strategii bazate pe *complexe de deprinderi*;
 - strategii *novatoare*, ce dau frâu imaginației și inteligenței profesorului, acesta putând combina în mod creator noi tipuri de practici, pentru a asigura eficiență acțiunii;
 - strategii *imitative*;
- După *logica gândirii* propusă elevilor:
 - strategii *inductive*;
 - strategii *deductive* (*axiomatice*) în variantele: strategia academică, strategia explicativă, strategia explicativ-intuitivă (demonstrativă), strategia conversativ-euristică, strategia problematizantă, strategia explicativ-reproductivă (expozitivă) ;

Carieră de succes în învățământul preuniversitar prin implementarea de programe de formare inovative!

Cod contract: POS DRU/87/1.3/S/61602
Proiect cofinanțat din Fondul Social European prin
Programul Sectorial pentru Dezvoltarea Resurselor Umane 2007-2013

25

FONDUL SOCIAL EUROPEAN

Investește în
OAMENI



UNIUNEA EUROPEANĂ

GUVERNUL ROMÂNIEI
MINISTERUL MUNCII, FAMILIEI ȘI
PROTECȚIEI SOCIALE
AMPOSDRUFondul Social European
POS DRU 2007-2013Instrumente Structurale
2007-2013MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
OIPOSDRUMINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
INSPECTORATUL ȘCOLAR
JUDEȚEAN TELEORMAN

Investește în oameni!

- strategii *transductive*, *divergente*, care conduc la elaborarea de soluții/alternative noi/original, stimulând gândirea laterală;
- strategii *dialectice*, cu accent pe interacțiunile/conexiunile problematizante dintre idei;
- strategii *ipotetice* (*rezolutive*), care stimulează gândirea divergentă/ gândirea convergentă;
- strategii *analogice* – “de învățare prin construire și prin utilizare de modele”;
- strategii *analitice* – de analiză până la detalii;
- strategii *integrative* sau *de sinteză* - bazate pe îmbinarea gândirii cu acțiunea, a teoriei cu practica;
- strategii *descriptive*;
- strategii *interpretative*;
- strategii *ludice*;
- strategii *mixte* (combinatorii), de tip inductiv-deductiv, deductiv-inductiv;
- După *gradul de dirijare al învățării elevului*, avem:
 - strategii *algoritmice*;
 - strategii *euristice*;
 - strategii *mixte*;
 - strategii *creative*;
- După *originea motivației* învățării:
 - strategii *externe*, activitățile sunt susținute motivațional din exterior, de către profesor;
 - strategii *interne*, de auto-construire a propriei cunoașteri, motivate din interior;
- După *modul de grupare al elevilor*, avem:
 - strategii *frontale*;
 - strategii *de grup* (colective);
 - strategii *de microgrup* (echipă);
 - strategii *de lucru în perechi* (duale);
 - strategii *individuale* (bazate pe lucrul individual, independent);
 - strategii *mixte*;

“Un loc aparte ocupă, în acest grupaj – afirmă prof. Ioan Cerghit – *strategiile interactive*, eficiente prin aceea că încurajează interacțiunile pozitive dintre membrii grupului (relații de cooperare, de competiție), bazate, deci, pe învățarea prin colaborare ori prin competiție just înțeleasă.” (2002, p.283)

Profesorul Dan Potolea consideră că unul dintre cele mai importante criterii pentru definirea și ordonarea strategiilor, îl constituie “*gradul de dirijare sau de autonomie* conferit elevilor în procesul învățării. Din acest punct de vedere, strategiile se înscriu pe un continuum de la învățarea riguros prescrisă, controlată de profesor, la învățarea prin descoperire, trecând prin diferite forme intermediare de predare-învățare de tip cooperativ.” (1989, p.131)

În funcție de “acțiunea predominantă în cadrul activității de predare și învățare”, Ion și Mirela Albulescu disting “mai multe tipuri de strategii didactice, care, de regulă, preiau denumirea metodei de bază aleasă special pentru a realiza sarcina instructiv-educativă:

- strategii expozitive;
- strategii euristice;
- strategii bazate prioritar pe acțiunea de cercetare a elevilor;
- strategii algoritmice;
- strategii de manifestare a personalității elevilor;
- strategii de evaluare.” (2000, p. 95)

Carieră de succes în învățământul preuniversitar prin implementarea de programe de formare inovative!

Cod contract: POS DRU/87/1.3/S/61602

Proiect cofinanțat din Fondul Social European prin
Programul Sectorial pentru Dezvoltarea Resurselor Umane 2007-2013

26

FONDUL SOCIAL EUROPEAN

Investește în
OAMENI



UNIUNEA EUROPEANĂ



GUVERNUL ROMÂNIEI
MINISTERUL MUNCII, FAMILIEI ȘI
PROTECȚIEI SOCIALE
AMPOSDRU



Fondul Social European
POS DRU 2007-2013



Instrumente Structurale
2007-2013



MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI

OIPOS DRU



MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI

INSPECTORATUL ȘCOLAR
JUDEȚEAN TELEORMAN

Investește în oameni!

MODULUL II. PREDAREA – ÎNVĂȚAREA – EVALUAREA INTERACTIVĂ

2.1. Învățarea interactiv-creativă

2.1.1. Conceptul de învățare interactiv-creativă

Analizând poziția cadrului didactic în fața problemelor instruirii și ale învățării, profesorul Ioan Neacșu afirmă că „educatorii sunt solicitați astăzi, în mod continuu, să promoveze învățarea eficientă. Și nu orice învățare eficientă, ci una participativă, activă și creativă.” (1990, p.12)

Propunem în acest sens, un nou concept, cel de **învățare interactiv-creativă** pe care îl definim drept un proces evolutiv, care are la bază receptivitatea față de experiențele noi, căutate și rezolvate prin explorare, deducție, analiză, sinteză, generalizare, abstractizare, concretizare, punând accentul pe realizarea conexiunilor între sensuri și solicitând o profundă implicare intelectuală, psihomotorie, afectivă și volițională.

În cadrul învățării interactiv-creative, elevul/studentul descoperă, inferează, imaginează, construiește și redefineste sensurile, filtrându-le prin prisma propriei personalități și solicitând procesele psihice superioare de gândire și creație. Ea apare ca urmare a eforturilor individuale și colective, al interacțiunii educatului cu ceilalți, bazându-se pe schimburile sociale în dobândirea noului.

Individul care învață activ este „propriul inițiator și organizator” al experiențelor de învățare, capabil să-și reorganizeze și să-și restructureze în permanență achizițiile proprii, în viziune sistemică. Dezvoltând acest tip de învățare activă, cadrele didactice stimulează elevii să devină capabili să elaboreze proiecte personalizate de învățare, să-și asume responsabilitatea desfășurării învățării, conștientizând, aplicând, (auto)evaluând, gestionând și dobândind progresiv autonomie în propria formare. (vezi M Bocoș, 2002, p. 63)

Meyers și Jones (1993) definesc învățarea activă (active learning) drept un mediu de învățare care “permite elevilor/studentilor să discute, să asculte, să citească, să scrie și să reflecteze asupra propriilor modalități de cunoaștere prin intermediul exercițiilor de rezolvare de probleme, prin participări în cadrul micro-grupurilor informale, prin simulări și studii de caz, prin jocuri de rol și alte activități, toate menite să-i solicite să aplice ceea ce învață”. (p. XI)

Multe studii demonstrează faptul că învățarea este mai eficientă atunci când elevii/studentii sunt implicați în acest proces. Strategiile de instruire care angajează elevii în procesul de învățare, stimulează gândirea critică, sporesc gradul de conștientizare și de responsabilitate din partea acestora.

Interactivitatea are la bază relațiile reciproce și se referă la procesul de învățare activă, în cadrul căreia, cel care învață acționează asupra informației pentru a o transforma într-una nouă, personală și interiorizată. În sens constructivist, cel ce învață re-construiește sensuri prin explorarea mediului înconjurător/educativ, rezolvând probleme și/sau aplicând informația dobândită în situații noi.

Principiile care stau baza construirii *strategiilor didactice interactive* sunt:

- 1) Elevii își construiesc propriile înțelesuri și interpretări ale instruirii;
- 2) Scopurile instruirii sunt discutate, negociate, nu impuse;
- 3) Sunt promovate alternativele metodologice de predare – învățare – evaluare;
- 4) Sarcinile de învățare vor solicita informații trasdisciplinare și analize multidimensionale ale realității;
- 5) Evaluarea va fi mai puțin criterială și mai mult reflexivă, integrând metode alternative de evaluare;

Carieră de succes în învățământul preuniversitar prin implementarea de programe de formare inovative!

Cod contract: POS DRU/87/1.3/S/61602

Proiect cofinanțat din Fondul Social European prin
Programul Sectorial pentru Dezvoltarea Resurselor Umane 2007-2013



UNIUNEA EUROPEANĂ



GUVERNUL ROMÂNIEI
MINISTERUL MUNCII, FAMILIEI ȘI
PROTECȚIEI SOCIALE
AMPOSDRU



Fondul Social European
POS DRU 2007-2013



Instrumente Structurale
2007-2013



MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
OIPOSDRU



MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
INSPECTORATUL ȘCOLAR
JUDEȚEAN TELEORMAN

Investește în oameni!

6) Sunt promovate învățarea prin descoperire și rezolvarea de probleme;

Învățarea interactiv-creativă este un proces de creare de semnificații vis-a-vis de noua informare și de cunoștințele anterioare, de transformare a structurilor cognitive ale elevului/studentului, consecință a încorporării noilor achiziții (cunoștințe, priceperi și deprinderi), prin angajarea eforturilor intelectuale și psihomotorii de construire a cunoașterii.

Interactivitatea presupune interrelaționarea, directă sau mediată, cu ceilalți, cu profesorul și colegii și procese de acțiune transformativă asupra materialului de studiu. Creativitatea solicită procese de combinare, de conversie, de imaginare și restructurare continuă a datelor, prin situarea celui care învață și situații problematice care necesită rezolvare. Avem învățare creativă atunci când elevul dobândește o experiență nouă prin propriile puteri, descoperind-o și exersând-o în cadre problematice divergente. *Interactivitatea* presupune *creativitate*, în timp ce creativitatea poate fi individuală sau de grup.

Instruirea interactivă, asociată tipului superior de învățare școlară interactivă și creativă, implică conjugarea eforturilor ambilor agenți educaționali (profesorul – elevii/studentii) în construirea cunoașterii. Relația profesor-elev/student se redimensionează. Educatul își asumă rolul de subiect, de agent al propriei formări, iar profesorul este ghidul său în demersurile întreprinse. Este dezirabil ca învățarea interactivă să determine, pe lângă implicarea activă a elevilor și studenților, și plăcerea de a descoperi și de a învăța prin dezvoltarea inițiativelor personale. Acest fapt poate crea sentimentele pozitive – de încredere în propriul potențial, de dorință de cunoaștere, de împlinire, motivând activitățile de cunoaștere viitoare.

Învățarea interactiv-creativă este o formă specială a învățării școlare, apărută din necesitatea tinerei pasului școlii cu noile transformări existente și preconizate, în viața și activitatea social-umană, în complexitatea epocii contemporane. Acest fapt solicită din parte individului înzestrarea cu un echipament intelectual, afectiv-volițional, care să-l ajute să depășească modalitățile de simplă echilibrare ale organismului, prin răspuns la stimuli la nivel dominant senzorio-perceptiv. El trebuie să folosească traiectorii combinate și complicate de ordin reflexiv în soluționarea problemelor pe care i le pune viața și să exploreze alternativele rezolutive. Omul viitorului trebuie să fie un constructor de probleme și de sisteme ideative necesare rezolvării lor, transpunerii lor în plan ideativ și practic, găsind soluții optime și eficiente. El este omul faptelor pentru ca ele conving, deci omul creator; este omul pentru care fapta nu vorbește este maxima conducătoare în viață.

În consecință, învățarea interactiv-creativă este necesară pentru a crea omul creativ, un constructor de idei care nu rămâne suspendat în sistemul sau ideativ, ci îl folosește pentru a elabora decizii și a rezolva problemele vieții prin acțiune. Acest tip de învățare nu se opune învățării școlare clasice, ci este o nouă calitate a acesteia prin obiectivele pe care le urmărește privind formarea personalității umane. Ea pune accentul pe *învățarea prin cercetare-descoperire*, pe *învățarea prin efort propriu*, independent sau dirijat; pune accent mai ales pe echipamentul intelectual operatoriu, pe *gândire și imaginație creatoare*. "Învățarea prin descoperire asigură însușirea activă și trainică a cunoștințelor"; procesele de asimilare și înțelegere fiind mai atractive ea are o valoare formativă mai mare, favorizând dezvoltarea atitudinilor și spiritului investigativ și inventiv, flexibilitatea și productivitatea gândirii, a curiozității organizate, a motivației complexe și a creativității.

Nu sunt excluse însă preocupările pentru educarea memoriei, îmbogățirea blocului memorial și dezvoltarea calităților acesteia, deoarece fără aceste instrumente gândirea și imaginația creatoare nu ar dispune de material de proiectare.

Specificul învățării creative este înțeles de Paul Popescu-Neveanu (1990) ca o apropiere maximală de modelul cunoașterii active, prin explorare, ipoteză, deducție, punere și rezolvare de probleme, dar și de realizare practică, de proiecte transformativă. Caracteristica proprie acestuia, cea combinatorie este întărită de motivație și de un complex atitudinal specific și nespecific.

Carieră de succes în învățământul preuniversitar prin implementarea de programe de formare inovative!

Cod contract: POS DRU/87/1.3/S/61602

Proiect cofinanțat din Fondul Social European prin
Programul Sectorial pentru Dezvoltarea Resurselor Umane 2007-2013



UNIUNEA EUROPEANĂ



GUVERNUL ROMÂNIEI
MINISTERUL MUNCII, FAMILIEI ȘI
PROTECȚIEI SOCIALE
AMPOSDRU



Fondul Social European
POS DRU 2007-2013



Instrumente Structurale
2007-2013



MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI

OIPOS DRU



MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI

INSPECTORATUL ȘCOLAR
JUDEȚEAN TELEORMAN

Investește în oameni!

Fundamental în acest gen de învățare este comportamentul de explorare susținut de cunoașterea epistemică.

Orice teorie, orice mecanism, orice creație artistică pleacă de la datele existente, pe care individul creativ le asociază în moduri la care nimeni altul nu se gândise până atunci. Învățarea creativă are la baza tocmai aceste procedee de combinare, de reorganizare, de inversare și înlocuire folosind metoda încercării și erorii, a tatonărilor succesive.

Pentru R. Gagne, creația constituie tipul superior de învățare, ultimul în ierarhia propusă de el, și "constă în combinarea a două sau mai multe reguli însușite anterior, pentru a produce o nouă capacitate ce poate fi demonstrată ca depinzând de o regulă "supraordonată". Creația, deși relativ asemănătoare cu rezolvarea de probleme, o depășește însă pe aceasta. Ea presupune, "un salt calitativ, o combinare a ideilor din sisteme de cunoaștere mult diferite, o folosire îndrăznească a analogiei ce depășește ceea ce se înțelege, de regulă prin generalizarea în interiorul unei clase de situații problematice." (1975, p. 323)

Specificul procesului activ-creator este însă, după opinia unor autori, "nu soluționarea de probleme, ci găsirea lor, deci nu problem-solving (rezolvarea de probleme) ci *problem-finding* (descoperirea de probleme). Termenul de *problem-finding* devine în acest context sinonim cu cel de *problematizare*. Problematizarea/generalizarea, descoperirea de probleme reprezintă esența procesului de creație" (Dillon, J. T., 1988.p.12)

Noile orientări postmoderniste asupra științei educației solicită cu necesitate aplicarea unor strategii interactiv-creative în predarea și învățarea școlară.

2.1.2.Profilul elevului activ și creativ

Activ și creativ este elevul care „intervine efectiv în activitatea didactică și îi modifică variabilele, parametrii caracteristici: depune eforturi de reflecție personală, de gândire, efectuează acțiuni mintale și practice de căutare, cercetare, redescoperă noi adevăruri, reelaborează noi cunoștințe, conștientizând faptul că întotdeauna influențele și mesajele externe acționează prin intermediul condițiilor interne" (Mușata Bocoș, 2002, p. 64) Această perspectivă asupra elevului se opune celei tradiționale conform căreia el recepta în mod pasiv informațiile oferite de către profesor, urmând ca ulterior să le reproducă.

De *interactivitate* dă dovadă elevul care devine *coparticipant* alături de profesor al propriei formări și *coresponsabil* de realizarea și efectele procesului de învățare. Asumându-și rolul de *actor* în actul educativ, el își proiectează eficient proiectul de învățare personalizat, își construiește cunoașterea, asumându-și riscuri, conștientizând eforturile necesare, alegându-și strategiile de învățare, gestionându-și timpul și apelând la evaluări formative. Pregătirea pentru o învățare autonomă valorizează motivația intrinsecă a educatului, dorința de a căuta, de a experimenta, de a descoperi, de a crea și de a inventa. Elevul activ-creativ „realizează demersuri critice și creative, depune eforturi proprii înscrise în schimburi sociale, în scopul accederii la noua cunoaștere." (Idem, p.66)

Elevul activ și creativ dă dovadă de multă îndrăzneală în aprecierea critică a unui produs, de independență în abordarea și analiza problemelor, de spirit de contraargumentare, de libertate în manifestarea comportamentală generală. De multe ori, comportamentul lui la ore devine deranjant pentru unii profesori mai conservatori. În „Dictionnaire de la langue pedagogique", P. Foulquie semnalează faptul că „în clasă, elevul creativ apare adesea ca o amenințare. O amenințare pentru disciplină și pentru ordine mai întâi. Apoi o amenințare pentru cursul profesorului" (1971, p.23). El iese din tiparele prestabilite ale activității atunci când acestea devin plictisitoare, rutiniere. Profesorul trebuie să profite de nevoia lui de cunoaștere și de avântul său în activitate,



UNIUNEA EUROPEANĂ



GUVERNUL ROMÂNIEI
MINISTERUL MUNCII, FAMILIEI ȘI
PROTECȚIEI SOCIALE
AMPOSDRU



Fondul Social European
POS DRU 2007-2013



Instrumente Structurale
2007-2013



MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI

OIPOSDRU



MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI

INSPECTORATUL ȘCOLAR
JUDEȚEAN TELEORMAN

Investește în oameni!

canalizându-i eforturile în direcții constructive prin oferirea de ocazii variate menite să-i alimenteze setea de nou și de descoperire.

Comportamentul nonconformist ce se exprimă puternic în activitatea creatoare, nu trebuie interpretat de către cadrele didactice drept o atitudine indisciplinată, o dovadă de impolitețe sau o lipsă de respect. El nu trebuie frânat printr-o atitudine negativă, de respingere, de disciplinare ci, dimpotrivă, trebuie creat un climat favorabil de manifestare liberă a spiritului creator.

Elevul activ și creativ se caracterizează prin spirit de independență în muncă, o gândire care se desfășoară pe traiecte lungi, fără bariere de ordin cognitiv, manifestând o puternică și neobișnuită tendință de a explora și de a crea. Copii din această categorie sunt mai puțin interesați de activitatea în echipe și au tendința de a-și întocmi un plan personal de lucru, păstrând legătura numai cu un număr restrâns de prieteni.

Cercetătorul E.P.Torrance (1962) enumeră următoarele conduite drept indicatori ai creativității individuale:

- își poate ocupa timpul fără a fi stimulat;
- preferă să se îmbrace în mod deosebit;
- merge dincolo de sarcinile trasate;
- este în stare să se amuze cu lucruri simple în moduri ingenioase;
- întreabă insistent „de ce” și „cum”;
- îi place să organizeze jocuri în curtea școlii;
- îi place să povestească despre descoperirile și invențiile lui;
- găsește utilizări neobișnuite ale jucăriilor;
- nu se teme să încerce ceva nou;
- desenează în caietul său în timp ce profesorul dă indicații sau ține lecția;
- folosește toate simțurile în observație;

Literatura de specialitate prezintă o listă de categorii de conduită stabilite pe bază experimentală, care poate fi de folos cadrelor didactice în identificarea elevilor cu un înalt potențial creativ (vezi Ana Stoica, 1983):

<i>Curiozitate</i> investigatoare, întrebări profunde.....	66%
<i>Originalitate</i> în gândire și acțiune, soluții neobișnuite.....	58%
<i>Independență</i> , individualism, plin de sine.....	38%
<i>Nonconformist</i>	28%
<i>Vede rapid</i> corelațiile și face ușor conexiuni.....	17%
<i>Plin de idei</i> , fluentă verbală sau conversațională	14%
<i>Experimentator</i> , încearcă idei noi, produse noi.....	14%
<i>Flexibilitatea</i> ideilor și a gândirii	12%
<i>Persistent</i> , perseverent.....	12%
<i>Construiește</i> , reconstruiește.....	12%
<i>Preferă complexitatea</i> , se ocupă cu mai multeidei în același timp...	12%
<i>Preocupat</i> permanent de ceva.....	10%

Profilul elevului creativ și dinamic se referă la acele trăsături care dovedesc capacitatea de a se detașa de informații, de a se mișca liber în sfera cunoștințelor, manifestând inițiativă și spirit independent. Persoanele creative au un nivel superior de aspirații, au interese variate, manifestă o vie și permanentă curiozitate, ieșind din șablon, punând în discuție probleme interesante. Elevul cu potențial creativ înalt are încredere în forțele proprii și este capabil de o corectă autoevaluare. În relațiile cu cei din jur manifestă comportamente controlate, vrând să ofere o bună imagine atât în fața profesorilor cât și în fața colegilor.



UNIUNEA EUROPEANĂ



GUVERNUL ROMÂNIEI
MINISTERUL MUNCII, FAMILIEI ȘI
PROTECȚIEI SOCIALE
AMPOSDRU



Fondul Social European
POS DRU 2007-2013



Instrumente Structurale
2007-2013



MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
OIPOSDRU



MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
INSPECTORATUL ȘCOLAR
JUDEȚEAN TELEORMAN

Investește în oameni!

Comparând persoanele slab creativ e cu cele înalt creative, Mihaela Roco (2001) schițează trăsăturile lor caracteristice, într-un tabel ce poate fi de ajutor și pentru analizele de caracterizare psihopedagogică a elevilor pe care le efectuează profesorii:

Tabel: Persoane slab creatoare - Persoane înalt creatoare

Persoane slab creatoare (spectatori)	Persoane înalt creatoare (actori puternic angajați)
➤ Își „omoează timpul	➤ Folosește timpul pentru a-și dezvolta personalitatea
➤ Este doar un simplu observator	➤ Este puternic implicat, trăind din plin situația respectivă
➤ Are puține interese personale și autonome	➤ Are multiple activități care îi îmbogățesc personalitatea
➤ Are experiențe fragmentare, fracționate după cum îi dictează evenimentele particulare	➤ Se implică în activități complexe, unde are continuitate
➤ Este predispus la plictiseală	➤ Orice lucru, activitate i se par interesante, selectând ce se potrivește cu experiența lui
➤ Nu realizează nimic deosebit și devine oarecum nemulțumit că nu este „suficient” de apreciat	➤ Are realizări deosebite, care îi sporesc potențialul creativ și satisfacțiile profesionale

O atitudine specifică tinerilor și adulților cu potențial creator înalt, indiferent de domeniu, „este interesul viu pentru orice informație, aceștia având un grad de activism foarte ridicat. Pentru oamenii înalt creativi nu există lucruri neinteresante, totul depinde de cine sunt privite, la ce tip de cunoștințe ale individului sunt raportate și mai ales modul cum sunt analizate, interpretate.” (Mihaela Roco, 2001, p. 231)

Strategiile didactice interactive sunt recunoscute drept modalități eficiente de stimulare a potențialului creativ atât individual cât și grupal, promovând o metodologie care exersează capacitățile cognitive superioare ale elevilor și studenților, dezvoltând inteligențele multiple.

2.1.3. Factorii care blochează creativitatea și activismul elevilor în școală

O cale de stimulare și antrenare a creativității și a participării active a elevilor/studenților o constituie înainte de toate identificarea blocajelor, a barierelor, a factorilor inhibitori ai acestora.

Literatura de specialitate oferă a serie de clasificări a acestor factori numindu-i fie blocaje, fie bariere în calea manifestării activismului și a dezvoltării creativității, factori ce țin de structura particulară a individului, factori culturali, de mediu, legați de grupul din care face parte etc.

Sidney Shore (apud Mihaela Roco, 2001) a inventariat trei tipuri de blocaje ale creativității: emoționale, culturale, perceptive:

1. Blocaje de tip emoțional

- teama de a nu comite o greșeală, de a nu părea extravagant;
- teama de a risca să fii un „pionier”, de a fi în minoritate;
- oprirea prematură la prima idee, soluție care apare sau teama ori neîncrederea față de superiori, colegi, colaboratori;
- capacitatea slabă de a se destinde, de a lăsa timp incubației să se desfășoare, să acționeze;
- dorința aproape patologică pentru aparenta securitate a „cunoscutului” și a „evidentului”;
- dependența excesivă față de opiniile altora;

Carieră de succes în învățământul preuniversitar prin implementarea de programe de formare inovative!

Cod contract: POS DRU/87/1.3/S/61602

Proiect cofinanțat din Fondul Social European prin
Programul Sectorial pentru Dezvoltarea Resurselor Umane 2007-2013



UNIUNEA EUROPEANĂ



GUVERNUL ROMÂNIEI
MINISTERUL MUNCII, FAMILIEI ȘI
PROTECȚIEI SOCIALE
AMPOSDRU



Fondul Social European
POS DRU 2007-2013



Instrumente Structurale
2007-2013



MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
OIPOSDRU



MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
INSPECTORATUL ȘCOLAR
JUDEȚEAN TELEORMAN

Investește în oameni!

o lipsa competenței de a depune efort susținut pentru a desfășura procesul de rezolvare a unei probleme de la identificarea ei până la soluționare;

2. Blocaje de ordin cultural:

- o dorința de a se conforma modelelor sociale, dorința de apartenență;
- o „conformism” la idei vechi, ca și la cele noi;
- o tendința de a reacționa conform principiului „totul sau nimic”;
- o prea mare încredere în statistici și experiența trecută;
- o punerea pe primul plan a factorilor practici sau economici în luarea deciziilor, ceea ce reduce timpul pentru a avea un număr suficient de idei;
- o slaba capacitate de a transforma sau modifica ideile;
- o sentimentul că tendința de a te îndoi sistematic este un inconvenient social;
- o prea mare încredere în logica a ceea ce se numește „rațiune”;
- o exaltare excesivă față de spiritul grupului, conducând la conformism;

3. Blocaje de ordin perceptiv:

- o incapacitatea de a se interoga asupra evidentului;
- o incapacitatea de a distinge între cauză și efect;
- o dificultatea de a defini o problemă sau refuzul de a sesiza;
- o dificultatea de a deconstrui o problemă în elemente care pot fi manipulate, dirijate;
- o dificultatea de a diferenția între fapte și probleme;
- o prezentarea prematură a pseudo-soluțiilor la o problemă insuficient analizată și definită;
- o incapacitatea de a utiliza toate sensurile care ne pun în contact cu mediul;
- o dificultatea de a percepe relații neobișnuite între idei și obiecte;
- o incapacitatea de a defini lucrurile;
- o îngustarea excesivă a punctului de vedere;
- o credința negativă: „Nu sunt creativ”.

Interactivitatea directă presupune stabilirea de relații interumane stimulative pentru rezolvarea problemelor ivite. Analizând barierele individuale în derularea cu eficiență a raporturilor interumane necesare cooperării și colaborării, E. Limbos (1994), vorbește despre:

- *Bariere legate de contextul socio-cultural* (conflictul de valori și lipsa cadrelor de referință, condiționarea și manipularea prin mass-media; prejudecățile; diferențele culturale; nonintegrarea frustrațiilor);
- *Bariere datorate atitudinilor individualiste* (comportamentul egocentric, nerecunoașterea propriei persoane, sentimentele de incompetență sau ineficiență, subiectivitatea și nerealismul, pasivitatea excesivă);
- *Bariere datorate fricii endemice* (frica de confruntare, agresivitatea, competiția, rezistența la schimbare, lipsa încrederii în sine);
- *Bariere referitoare la relația individ-grup* (lipsa comunicării, marginalizarea, lipsa de autenticitate, izolarea, dependența).

Există numeroși alți factori care țin de elev, cum ar fi: zestrea sa nativă, mediul stimulativ sau nestimulat din care provine, particularitățile de personalitate, de voință și caracter, puterea de angajare în sarcină, atitudinea față de muncă, față de învățare. Obstacolele creației pot fi de ordin *intelectual* (excesul de logică, pierderea sensului epistemiologic), de ordin *moral* (nu se acceptă decât ordinea presabilită, teama de risc, opunerea la schimbare), de ordin *fizic* (starea de sănătate, apatie), de ordin *psihic* (rigiditate, refuzul de a visa cu ochii deschiși, lipsa de spontaneitate și de curaj în a încerca ceva nou) sau/și de ordin *social* (teamă de judecată, respectarea etichetei stabilite, spiritul critic).



UNIUNEA EUROPEANĂ



GUVERNUL ROMÂNIEI
MINISTERUL MUNCII, FAMILIEI ȘI
PROTECȚIEI SOCIALE
AMPOSDRU



Fondul Social European
POS DRU 2007-2013



Instrumente Structurale
2007-2013



MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
OIPOSDRU



MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
INSPECTORATUL ȘCOLAR
JUDEȚEAN TELEORMAN

Investește în oameni!

Aplicații:

Analizați factorii care blochează creativitatea elevilor în mediul școlar.

2.1.4. Modalități de stimulare a creativității și a activismului în procesul didactic

*„Orice om poate fi creativ, dar pentru a se îndeplini
în această direcție sunt necesare o serie de condiții...”
(Mihaela Roco, 2001)*

Practicile educative de predare activizantă și de stimulare a potențialului creativ al elevului/studentului se înscriu în dezideratele pedagogiei moderniste și postmoderniste, de cooperare și reflexie asupra învățării. Specific instruirii interactive este interrelația de învățare care se stabilește atât între elevi și profesori cât și între elev-elev. Munca activă și creativă a elevului are la bază procedee de construcție a cunoașterii, de restructurare a ideilor, de regândire a gândirii, metacogniția. Însușirea strategiilor metacognitive are în vedere reflectarea din partea elevului asupra propriei identități, ca subiect al învățării, efectuând analize de nevoi și așteptări educaționale proprii intereselor sale, în concordanță cu particularitățile și posibilitățile cognitive, practice și efort intelectual și fizic de care dispune. Metacogniția presupune în plus analiza gradului de dificultate a sarcinilor de învățare și a strategiilor oportune de rezolvare eficientă a acestora.

Învățarea învățării – deziderat al educației postmoderniste – presupune interactivitate și creativitate în adoptarea unor strategii care să solicite implicarea în sarcină și o atitudine metacognitivă de învățare și cunoaștere precum și interesul de a te perfecționa continuu. Atitudinea activă și creatoare a elevilor este o consecință atât a stilului de predare al profesorului cât și a obișnuinței elevului de a se raporta la sarcină. Prin felul în care solicită răspunsuri la o problemă, prin felul în care organizează activitățile de informare și de formare ale elevilor/studentilor, prin accentul pe care îl pune pe dezvoltarea proceselor cognitiv-aplicative etc., profesorul influențează comportamentul activ și creativ al elevului.

Stimularea activismului și a creativității în școală presupune favorizarea unui mediu de învățare interactiv, incitator și dinamic. Învățarea prin cooperarea asigură dezvoltarea unui câmp de relații optime manifestării creatoare și active a elevului în clasă. Ea dezvoltă și întreține motivația epistemică internă, favorizând implicarea activă în sarcină și contribuțiile creative, originale ale participanților.

Condițiile și situațiile specifice care pot duce la dezvoltarea spiritului investigativ, a gândirii divergente, a atitudinii creative și active în școală, pot fi considerate următoarele:

- Încurajarea elevilor să pună cât mai multe întrebări;
- Limitarea constrângerilor și a factorilor care produc frustrare;
- Stimularea comunicării prin organizarea de discuții și dezbateri între elevi, între profesor și elevi;
- Activizarea elevilor prin solicitarea lor de a opera cu idei, concepte, obiecte în vederea reconsiderării acestora și a emiterii de noi variante;
- Cultivarea independenței cognitive, a spontaneității și a autonomiei în învățare;
- Stimularea spiritului critic constructiv, a capacității de argumentare și de căutare a alternativelor;
- Favorizarea accesului la cunoaștere prin forțe proprii, stimulând atitudinea reflexivă asupra propriilor demersuri de învățare;
- Posibilitatea de a contesta “lămuritul” și “nelămuritul” în lucruri și în fapte;

Carieră de succes în învățământul preuniversitar prin implementarea de programe de formare inovative!

Cod contract: POS DRU/87/1.3/S/61602

Proiect cofinanțat din Fondul Social European prin
Programul Sectorial pentru Dezvoltarea Resurselor Umane 2007-2013

33

FONDUL SOCIAL EUROPEAN

Investește în
OAMENI



UNIUNEA EUROPEANĂ



GUVERNUL ROMÂNIEI
MINISTERUL MUNCII, FAMILIEI ȘI
PROTECȚIEI SOCIALE
AMPOSDRU



Fondul Social European
POS DRU 2007-2013



Instrumente Structurale
2007-2013



MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
OIPOSDRU



MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
INSPECTORATUL ȘCOLAR
JUDEȚEAN TELEORMAN

Investește în oameni!

Profesorul este cel care trebuie să găsească cele mai eficiente modalități prin care să stimuleze potențialul creativ al fiecărui elev în parte. Activitățile propuse elevilor în scopul sporirii gradului de implicare activă și creativă în școală, trebuie să asigure:

1. Stimularea gândirii productive, a gândirii critice, a gândirii divergente și laterale;
2. Libertatea de exprimare a cunoștințelor, a gândurilor, a faptelor. În acest sens apar ca adecvate activitățile care cer spontaneitate și contribuie la dezvoltarea independenței în gândire și acțiune;
3. Utilizarea talentelor și a capacităților specifice fiecărui individ în parte;
4. Incitarea interesului către nou, necunoscut și oferirea satisfacției găsirii soluției după depunerea unui efort de căutare de către elev;
5. Exersarea capacităților de cercetare, de căutare de idei, de informații, de posibilități de transfer de sensuri, de criterii de clasificare;
6. Dezvoltarea capacității de organizare de materiale, de idei prin întocmirea de portofolii asupra activității proprii, de colecții de cuvinte, de obiecte, de contraste; organizarea de discuții pe anumite teme, inițierea de jocuri, de excursii;
7. Educarea capacității de a privi altfel lucrurile, de a-și pune întrebări neobișnuite despre lucruri obișnuite;

“Sub incidența cerințelor de a se da cât mai multe răspunsuri originale, neobișnuite etc. are loc o mobilizare a creativității potențiale. Aceasta poate fi recunoscută ca atare prin numărul mai mare și prin diversitatea crescută a răspunsurilor la persoanele creative, ca și prin diferențele de originalitate, flexibilitate, fluiditate a răspunsurilor date de către acestea.” (“Dicționar de psihologie”, 1997)

Lecția de predare-învățare devine astfel “o aventură a cunoașterii” în care copilul participă activ, după puterile proprii, întâlnind probleme și situații dificile, examinându-le și descoperind soluții plauzibile. Rolul profesorului constă mai mult în cel de stimulare și dirijare, iar motivația activității reiese din *participarea entuziastă a cadrului didactic*. Elevul e implicat atât în procesul de predare, de învățare și de evaluare, iar disciplina devine autodisciplină a muncii și interesului, asigurată de satisfacția cooperării.

Conduita creativă a cadrului didactic este unul din factorii care asigură dezvoltarea potențialului creativ al elevilor. Predarea, ca proces creativ, presupune ca profesorul să medieze între elev și lumea cel înconjoară. El trebuie nu numai să organizeze spațiul și activitatea, ci și să participe alături de elevi la elaborarea cunoștințelor; să servească drept model în legăturile interpersonale și să încurajeze interacțiunile cooperante dintre elevi; să-i îndrume cum să-și folosească timpul, spațiul, echipamentul și materialele; să ajute individul sau grupul să extragă din experiențe informațiile necesare, valorile și să le interpreteze și evalueze.

Proiectarea activității didactice presupune “căutarea unei articulații optime” între componentele procesului de învățământ (obiective, conținuturi, metode, mijloace, condiții socio-culturale, evaluări etc.) “pentru obținerea unor rezultate maxime, de ordin calitativ și cantitativ. Aceasta este, deci, o problemă de strategie, de optimizare, de valorificare la maximum a tuturor resurselor și condițiilor date, opusă vechilor abordări reducționiste preocupate doar de descrierea conținuturilor de predat.” (Cerghit, Ioan, 1999)

În *proiectarea învățării active și creative* profesorul Sorin Cristea (1998) propune anticiparea unor “strategii manageriale deschise, aplicabile în timp și spațiu” prin:

- *clarificarea scopului învățării creative* la nivelul interacțiunii existente între: operativitatea intelectuală – performanța școlară – restructurarea permanentă a activității de predare-învățare-evaluare;

Investește în oameni!

- *stabilirea sarcinilor cadrelor didactice* în condițiile învățării creative (individualizarea fiecărei secvențe didactice prin diferite procedee de aprobare/vezi sentimentul succesului, încurajare a spontaneității, stimulare a potențialului minim/maxim, amendare a superficialității);
- *crearea unei atmosfere afective optime*, necesară pentru anularea treptată a factorilor de blocaj (teamă, tensiune, imitație, conformism, criticism, frică);
- *valorificarea psihologică deplină a corelației profesor-elev* la nivelul tuturor conținuturilor educației: intelectuale-morale-tehnologice-estetice-fizice.

Activizarea învățării nu este sinonimă cu supraaglomerarea elevului cu activități; ea trebuie înțeleasă mai mult ca o intensificare a muncii profesorului de a oferi elevilor oportunități de învățare, predarea fiind activitatea prin care cadrul didactic creează condiții favorabile apariției învățării la elevi.

Valorificând o teză de bază, afirmată la nivelul praxiologiei conform căreia “orice lucru bine făcut este un lucru nou” (Kotarbinski Tadeusz, 1976) putem afirma că orice activitate didactică/educativă eficientă devine o activitate nouă care asigură adaptarea proiectului pedagogic la situațiile concrete ale clasei și ale câmpului psihosocial, aflate într-o continuă schimbare și transformare.

Atmosfera creată în clasă de către profesor constituie un factor care influențează comportamentul de învățare al elevului. Instaurarea unui climat favorabil unei conlucrări fructuoase între profesor și elevi, a unui climat caracterizat printr-o tonalitate afectivă, pozitivă, de exigență și înțelegere, de responsabilitate, reprezintă o condiție principală ce trebuie realizată în lecție.

Profesorul creativ oferă posibilitatea elevilor de a-și spune părerea într-o atmosferă neautoritară, promovând o atitudine deschisă, prietenoasă, elastică, pozitivă și receptivă, apreciind ideile bune ale elevilor și neridiculizând nereușitele. El îngăduie elevului să-și manifeste curiozitatea, indecizia, interesul pentru schimbul de informații. Climatul spornic de lucru este facilitat de faptul că profesorul tratează de fiecare dată întrebările elevilor cu interes, respectă opiniile celorlalți, întărește constant convingerea elevilor că pot emite idei valoroase, antrenându-i în procesul de evaluare, comunicându-le criteriile de evaluare și oferindu-le timpul necesar exersării propriilor capacități.

Pentru a stimula activismul și creativitatea elevului, profesorul însuși trebuie să fie un tip creativ și activ, să manifeste un comportament și o atitudine pozitivă în acest sens. Instruirea interactivă redimensionază rolurile și ipostazele cadrului didactic. Inventarul acestora este făcut de către Mușata Bocoș în termenii următori: cadrul didactic este:

- **pedagog** care nu impune informațiile științifice ci “construiește dispozitive de învățare”, practicând o pedagogie diferențiată și individualizată;
- **proiectant, tutore, manager, moderator, organizator și gestionar** al conținuturilor, activităților și experiențelor de formare;
- **mediator** al învățării elevului într-un cadru euristic;
- **facilitator** al învățării și autoformării;
- **consilierul** elevului care are nevoie de sprijin în învățare;
- **partener** al elevului într-o relație educațională interactivă;
- **coordonator** al muncii elevilor;
- **animator, activizant și catalizator** al activităților de formare, al comunicării al interacțiunilor și al schimburilor interindividuale;
- **scenograf**, pregătind decorul desfășurării învățării eficiente;
- **actor** al demersurilor instructiv-educative;
- **strateg gânditor** pentru a ajuta elevul în construirea cunoașterii prin restructurări continue;



UNIUNEA EUROPEANĂ



GUVERNUL ROMÂNIEI
MINISTERUL MUNCII, FAMILIEI ȘI
PROTECȚIEI SOCIALE
AMPOSDRU



Fondul Social European
POS DRU 2007-2013



Instrumente Structurale
2007-2013



MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
ȘI INOVĂRII
ȘI SPORTULUI
OIPOSDRU



MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
ȘI INOVĂRII
ȘI SPORTULUI
INSPECTORATUL ȘCOLAR
JUDEȚEAN TELEORMAN

Investește în oameni!

- **reflexiv** în timpul, înaintea și după acțiunea educațională, promovând gândirea reflexivă și predarea reflexivă;
- **co-evaluator**, alături de elev al procesului și produsului învățării;

Un cadru didactic creativ *stie cum să folosească întrebările* (vezi Ana Stoica, 1983). Fiecare act creativ începe cu întrebări, dar acestea trebuie să fie deschise, să aibe sens și să nu sugereze răspunsuri predeterminate. Întrebarea operațională provoacă conduita creatoare, pentru că ea duce la explorare, dezvoltă curiozitatea și implicit învățarea creativă.

După C. Rogers (1961), principalul motiv al creativității îl constituie tendința individului de a se actualiza pe sine, de a deveni ceea ce este potențial. Credința psihoterapeutului este că fiecare dinte noi deținem această tendință de autoactualizare care așteaptă condiții prielnice pentru a se manifesta și a se exprima în moduri specifice. Activitățile motivante, interesante, aflate în legătură cu dorințele și interesele elevilor, vor stimula dezvoltarea acestora în "zona proximală", asigurând înaintarea.

Importantă în dezvoltarea creativității și a activismului în învățare este *stimularea efortului personal al elevului*, stimularea tendinței acestuia de a aduce o contribuție proprie, de a fi original, inventiv, creativ. Misiunea cadrului didactic nu încetează odată cu terminarea lecției, ci se manifestă și dincolo de cadrele acesteia. El trebuie să *cunoască potențialul creativ al fiecărui elev* și modalitățile de stimulare, să sesizeze manifestările creative ale elevilor în afara orelor de clasă, în activitățile extrașcolare, să-l facă pe elev conștient de propriile capacități și să le dezvolte capacitatea și obișnuința autoevaluării.

Un rol important în crearea unui climat propice stimulării și dezvoltării unei învățări interactiv-creative, îl deține *atitudinea profesorilor față de creativitatea elevilor și de posibilitățile sale de a se descurca în situații problematice, implicându-se activ*. Aspirațiile elevilor, valorile morale și intelectuale pretuite de educator acționează asupra personalității aflate în formare. Ceea ce va prețui și va promova profesorul va prețui și va dezvolta și elevul în mod mai mult sau mai puțin conștient.

S-a spus pe drept cuvânt că profesorii creativi determină avântul creativității elevilor lor fără eforturi deosebite. Secretul constă în transferul setului de valori favorabile creativității dinspre înțrumbător către discipol, femomen urmat de autodezvoltarea și autoformarea acestuia din urmă în funcție de atitudinile și convingerile devenite acum "ale lui". În mod similar se petrec lucrurile în cazul profesorilor rigizi și convenționali. Cadrele didactice noncreative nu numai că nu vor agreea comportamentul specific elevului creativ (independența în abordarea și analiza problemelor, curiozitatea, spiritul de contrazicere, nonconformismul - în limita bunului simț - etc), inhibând orice pornire către inovație, dar vor întâmpina dificultăți în depistarea elevilor cu potențial creativ ridicat, subestimându-i.

Profesorul bun permite elevului să-și asume riscuri intelectuale, să speculeze, să facă asocieri nebănuite, oferindu-i însă sprijin în situații de frustrare, eșec, nesiguranță, ambiguitate. La dispoziția elevilor indicat este să fie puse materiale lămuritoare și surse de informare.

"Creația ca activitate a gândirii, conduce nu numai la simpla corectare a structurilor cognitive existente, ci și la emergența unor noi" (Mielu Zlate, 1999)

În procesul instructiv-educativ este necesară schimbarea poziției față de copil. El trebuie considerat drept un participant activ și creativ la propria formare, trebuie luate în considerație progresele semnificative pe care le-a făcut în această perioadă plină de transformări sociale, economice, culturale. Elevii culeg informații din tot mai multe surse și cât mai variate. Școala trebuie să țină pasul cu noul, actualizând atât cunoștințele cât și metodele.

Trebuie avut în vedere că, formarea unor deprinderi de învățare interactiv-creativă, antrenând efortul intelectual din partea elevului, cu cât sunt mai de timpuriu formate, fixate și consolidate, cu atât au un efect formativ mai eficient, materializat în dezvoltarea capacităților

Carieră de succes în învățământul preuniversitar prin implementarea de programe de formare inovative!

Cod contract: POS DRU/87/1.3/S/61602

Proiect cofinanțat din Fondul Social European prin
Programul Sectorial pentru Dezvoltarea Resurselor Umane 2007-2013



UNIUNEA EUROPEANĂ

GUVERNUL ROMÂNIEI
MINISTERUL MUNCII, FAMILIEI ȘI
PROTECȚIEI SOCIALE
AMPOSDRUFondul Social European
POS DRU 2007-2013Instrumente Structurale
2007-2013MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
OIPOSDRUMINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
INSPECTORATUL ȘCOLAR
JUDEȚEAN TELEORMAN

Investește în oameni!

intelectuale superioare și a aptitudinilor specifice actului creator. “Nu este suficient să dispui de o atitudine creativă, ci trebuie să înveți sistematic tehnicile și instrumentele cu ajutorul cărora se produce acel ceva neașteptat”(Idem, 1999, p.289)

Una dintre căile cele mai sigure de stimulare și generare de idei noi și de dezvoltare a acestora pentru a soluționa diferite situații, este organizarea de microgrupuri și promovarea interacțiunilor între membrii acestuia. Cercetările efectuate în domeniu și literatura de specialitate au evidențiat în nenumărate cazuri, superioritatea numerică și calitativă a situațiilor de găsim a soluțiilor și de rezolvare eficientă a problemelor în grup, față de cea individuală. Creativitatea de grup s-a impus pentru că răspunde mai bine nevoilor de rezolvare a problemelor nerezolvabile individual în timp util. Argumente în favoarea creativității de grup și raporturile acesteia cu cea individuală pot fi remarcate în tabelul următor (Ioan Mihuț, 1989):

Tabel: Creativitatea individuală – creativitatea de grup

Nr. crt.	CREATIVITATEA INDIVIDUALĂ	CREATIVITATEA DE GRUP
1.	Operativitate în abordarea problemelor simple;	Operativitate în rezolvarea problemelor complexe;
2.	Judecată independentă, dar comunicare limitată de cunoștințele și experiența individuală;	Judecată independentă, dar și dependentă de ideile și cunoștințele celorlalți membrii ai grupului; acționează principiul comunicării nelimitate;
3.	Gândire unilateral-explorativă, uneori marcată de prejudecăți și prea puțin disciplinată;	Gândire sistemică, multilateral-explorativă, dirijată flexibil și fără prejudecăți; desfășurare și amplasare programabile în timp cu ajutorul experților;
4.	Capacitate limitată în producția de idei, de potențialul creativ individual;	Capacitate mărită în producția de idei, stimulată de acțiunea convergentă a mai multor indivizi cu potențial creativ;
5.	Sistem de evaluare a ideilor dependent de nivelul competenței individuale, cu mare risipă de energie pentru recunoașterea lor socială și valorificare;	Sistem multicriterial de evaluare și clasificare a ideilor și forță în aplicarea și valorificarea noului;
6.	Desfășurarea întregului proces este marcată de riscuri și teama eșecului	Grupurile tolerează riscul, având capacitate mărită de a evita eșecul, datorită șansei mărite de a găsi o soluție acceptabilă;
7.	Dezvoltarea în perspectiva potențialului creator se realizează prin forțe proprii; șansa perfecționării este limitată.	Este o sursă inepuizabilă de stimulare a potențialului creator individual și colectiv; „spațiul de căutare a noului” se extinde continuu.

Școala viitorului va fi cu siguranță o școală cibernetizată, un laborator “vii” al calculatoarelor, interdisciplinară, care va pregăti pe copii de timpuriu să devină rezolvatori de probleme, creatori de nou și capabili să ia decizii optime în întâmpinarea situațiilor tot mai neobișnuite și inedite ale vieții sociale actuale și de perspectivă.

Obiectivul fundamental al învățământului “supraindustrial” – precizează Alvin Toffler – “trebuie să fie acela de a spori capacitatea de adaptare a individului, pentru ca acesta să se poată adapta repede și ușor la noutatea permanentă. Și cu cât ritmul schimbărilor e mai rapid, cu atât se cere mai multă atenție pentru a discerne tipul de evenimente ce vor surveni.” (p. 390)

Carieră de succes în învățământul preuniversitar prin implementarea de programe de formare inovative!

Cod contract: POS DRU/87/1.3/S/61602
Proiect cofinanțat din Fondul Social European prin
Programul Sectorial pentru Dezvoltarea Resurselor Umane 2007-2013



UNIUNEA EUROPEANĂ

GUVERNUL ROMÂNIEI
MINISTERUL MUNCII, FAMILIEI ȘI
PROTECȚIEI SOCIALE
AMPOSDRUFondul Social European
POS DRU 2007-2013Instrumente Structurale
2007-2013MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
OIPOSDRUMINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
INSPECTORATUL ȘCOLAR
JUDEȚEAN TELEORMAN

Investește în oameni!

2.2. Repere practice de inovare a metodologiei didactice. Exemplificări de metode interactive de predare-învățare

mozaicul, metoda piramidei, tehnica lotus, explozia stelară, pălăriile gânditoare, predare-învățarea reciprocă, schimbă perechea, diagrama cauzelor și a efectului, tehnica 6/3/5, metoda FRISCO, brainstorming

2.2.1. Metoda predării/învățării reciproce

Este o strategie instrucțională de învățare a tehnicilor de studiere a unui text. După ce sunt familiarizați cu metoda elevii interpretează rolul profesorului, instruindu-și colegii. Are loc o dezvoltare a dialogului elev – elev.

Se poate desfășura pe grupe sau cu toată clasa.

Metoda învățării reciproce este centrată pe patru strategii de învățare folosite de oricine care face un studiu de text pe teme sociale, științifice sau un text narativ (povești, nuvele, legende).

Aceste strategii sunt:

- rezumarea
- punerea de întrebări
- clarificarea datelor

Prezicerea (prognosticarea)

Rezumarea înseamnă expunerea a ceea ce este mai important din ceea ce s-a citit; se face un rezumat.

Punerea de întrebări se referă la listarea unei serii de întrebări despre informațiile citite; cel ce pune întrebările trebuie să cunoască bineînțeles și răspunsul.

Clarificarea presupune discutarea termenilor necunoscuți, mai greu de înțeles, apelul la diverse surse lămuritoare, soluționarea neînțelegerilor.

Prezicerea se referă la exprimarea a ceea ce cred elevii că se va întâmpla în continuare, bazându-se pe ceea ce au citit.

Etapele metodei:

1. Explicarea scopului și descrierea metodei și a celor patru strategii;
2. Împărțirea rolurilor elevilor;
3. Organizarea pe grupe.
4. Lucrul pe text.
5. Realizarea învățării reciproce.
6. Aprecieri, completări, comentarii.

2.2.2. Metoda mozaicului (jigsaw)

Metoda mozaicului (în engleză *jigsaw puzzle* înseamnă mozaic) sau “metoda grupurilor interdependente” – cum o numește A. Neculau (1998), este bazată pe învățarea în echipă (team-learning). Fiecare elev are o sarcină de studiu în care trebuie să devină “expert”. El are în același timp și responsabilitatea transmiterii informațiilor asimilate, celorlalți colegi.

Etape și faze:

1. Pregătirea materialului de studiu:

Profesorul stabilește tema de studiu (de exemplu “formele de relief”) și o împarte în 4 sau 5 sub-teme. Opțional, poate stabili pentru fiecare sub-temă, elementele principale pe care trebuie să pună accentul elevul, atunci când studiază materialul în mod independent. Acestea pot fi formulate

Carieră de succes în învățământul preuniversitar prin implementarea de programe de formare inovative!

Cod contract: POS DRU/87/1.3/S/61602

Proiect cofinanțat din Fondul Social European prin
Programul Sectorial pentru Dezvoltarea Resurselor Umane 2007-2013



UNIUNEA EUROPEANĂ

GUVERNUL ROMÂNIEI
MINISTERUL MUNCII, FAMILIEI ȘI
PROTECȚIEI SOCIALE
AMPOSDRUFondul Social European
POS DRU 2007-2013Instrumente Structurale
2007-2013MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
OIPOSDRUMINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
INSPECTORATUL ȘCOLAR
JUDEȚEAN TELEORMAN

Investește în oameni!

fie sub formă de întrebări, fie afirmativ, fie un text eliptic care va putea fi completat numai atunci când elevul studiază materialul.

Realizează o *fișă-expert* în care trece cele 4 sau 5 sub-teme propuse și care va fi oferită fiecărui grup.

2. **Organizarea colectivului în echipe de învățare** de câte 4-5 elevi (în funcție de numărul lor în clasă).

Fiecare elev din echipă, primește un număr de la 1 la 4-5 și are ca sarcină să studieze în mod independent, sub-tema corespunzătoare numărului său.

El trebuie să devină expert în problema dată. De exemplu, elevii cu numărul 1 din toate echipele de învățare formate, vor aprofunda sub-tema cu numărul 1. Cei cu numărul 2 vor studia sub-tema numărul 2, și așa mai departe.

Faza independentă:

Fiecare elev studiază sub-tema lui, citește textul corespunzător. Acest studiu independent poate fi făcut în clasă sau poate constitui o temă de casă, realizată înaintea organizării mozaicului.

3. **Constituirea grupurilor de experți:**

După ce au parcurs faza de lucru independent, experții cu același număr se reunesc, constituind grupe de experți pentru a dezbate problema împreună. Astfel, elevii cu numărul 1, părăsesc echipele de învățare inițiale și se adună la o masă pentru a aprofunda sub-tema cu numărul 1. La fel procedează și ceilalți elevi cu numerele 2, 3, 4 sau 5. Dacă grupul de experți are mai mult de 6 membri, acesta se divizează în două grupe mai mici.

Faza discuțiilor în grupul de experți:

Elevii prezintă un *raport individual* asupra a ceea ce au studiat independent. Au loc discuții pe baza datelor și a materialelor avute la dispoziție, se adaugă elemente noi și se stabilește modalitatea în care noile cunoștințe vor fi transmise și celorlalți membri din echipa inițială. Fiecare elev este membru într-un grup de experți și face parte dintr-o echipă de învățare.

Din punct de vedere al aranjamentului fizic, mesele de lucru ale grupurilor de experți trebuie plasate în diferite locuri ale sălii de clasă, pentru a nu se deranja reciproc.

Scopul comun al fiecărui grup de experți este să se instruiască cât mai bine, având responsabilitatea propriei învățări și a predării și învățării colegilor din echipa inițială.

4. **Reîntoarcerea în echipa inițială de învățare.**

Faza raportului de echipă:

Experții transmit cunoștințele asimilate, reținând la rândul lor cunoștințele pe care le transmit colegii lor, experți în alte sub-teme. Modalitatea de transmitere trebuie să fie scurtă, concisă, atractivă, putând fi însoțită de suporturi audio-vizuale, diverse materiale.

Specialiștii într-o sub-temă pot demonstra o idee, citi un raport, folosi computerul, pot ilustra ideile cu ajutorul diagramelor, desenelor, fotografiilor. Membrii sunt stimulați să discute, să pună întrebări și să-și noteze, fiecare realizându-și propriul plan de idei.

5. **Evaluarea**

Faza demonstrației:

Grupele prezintă rezultatele întregii clase. În acest moment elevii sunt gata să demonstreze ce au învățat. Profesorul poate pune întrebări, poate cere un raport sau un eseu ori poate da spre rezolvare fiecărui elev o fișă de evaluare. Dacă se recurge la evaluarea orală, atunci fiecărui elev i se va adresa o întrebare la care trebuie să răspundă fără ajutorul echipei.



UNIUNEA EUROPEANĂ

GUVERNUL ROMÂNIEI
MINISTERUL MUNCII, FAMILIEI ȘI
PROTECȚIEI SOCIALE
AMPOSDRUFondul Social European
POS DRU 2007-2013Instrumente Structurale
2007-2013MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI

OIPOSDRU

MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUIINSPECTORATUL ȘCOLAR
JUDEȚEAN TELEORMAN

Investește în oameni!

2.2.3. Metoda “Schimbă perechea”

Metoda schimbării perechii are la bază munca elevilor/studentilor în perechi astfel: se împarte clasa în două grupe egale ca număr de participanți; se formează două cercuri concentrice, elevii fiind față în față pe perechi.

Profesorul pune o întrebare sau dă o sarcină de lucru în perechi. Fiecare pereche discută și apoi comunică ideile. Cercul din exterior se rotește în sensul acelor de ceasornic, realizându-se astfel schimbarea partenerilor în pereche.

Elevii au posibilitatea de a lucra cu fiecare membru al clasei. Fiecare se implică în activitate și își aduce contribuția la rezolvarea sarcinii.

Etapele metodei:

Etapele organizării colectivului în două grupe egale.

Fiecare elev ocupă un scaun, fie în cercul din interior, fie în cercul exterior. Profesorul poate să lase elevilor libertatea să a-și alege locul sau poate organiza colectivul punând copiii să numere din doi în doi. Astfel, cei cu numărul 1 se vor așeza în cercul interior cu fața la exterior, iar cei cu numărul 2 în cercul exterior cu fața către elevii din cercul interior. Stând față în față, fiecare elev are un partener. Dacă numărul de elevi este impar, la activitate poate participa și cadrul didactic sau doi elevi pot lucra în “tandem”.

Etapele prezentării și explicării problemei:

Profesorul oferă cazurile pentru studiu, problemele de rezolvat sau situațiile didactice și explică importanța soluționării.

Etapele de lucru în perechi:

Elevii lucrează doi câte doi pentru câteva minute. Apoi elevii din cercul exterior se mută un loc mai la dreapta pentru a schimba partenerii, realizând astfel o nouă pereche. Jocul se continuă până când se ajunge la partenerii inițiali sau se termină întrebările.

Etapele analizei ideilor și a elaborării concluziilor:

În acest moment, clasa se regroupează și se analizează ideile emise. Profesorul face împreună cu elevii o schemă a concluziilor obținute.

2.2.4. Metoda piramidei

Metoda “piramidei” sau metoda “bulgărelui de zăpadă” are la bază *împletirea activității individuale cu cea desfășurată în mod cooperativ, în cadrul grupurilor*. Ea constă în încorporarea activității fiecărui membru al colectivului într-un demers colectiv mai amplu, menit să ducă la soluționarea unei sarcini sau a unei probleme date.

Fazele de desfășurare a metodei piramidei:

1. *Faza introductivă:* profesorul expune datele problemei în cauză;
2. *Faza lucrului individual:* elevii lucrează pe cont propriu la soluționarea problemei timp de cinci minute. În această etapă se notează întrebările legate de subiectul tratat.
3. *Faza lucrului în perechi:* elevii formează grupe de doi elevi pentru a discuta rezultatele individuale la care a ajuns fiecare. Se solicită răspunsuri la întrebările individuale din partea colegilor și, în același timp, se notează dacă apar altele noi.
4. *Faza reuniunii în grupuri mai mari.* De obicei se alcătuiesc două mari grupe, aproximativ egale ca număr de participanți, compuse din grupele mai mici existente anterior și se discută despre soluțiile la care s-a ajuns. Totodată se răspunde la întrebările rămase nesoluționate.

Faza raportării soluțiilor în colectiv. Întreaga clasă, reunită, analizează și concluzionează asupra ideilor emise. Acestea pot fi trecute pe tablă pentru a putea fi vizualizate de



UNIUNEA EUROPEANĂ



GUVERNUL ROMÂNIEI
MINISTERUL MUNCII, FAMILIEI ȘI
PROTECȚIEI SOCIALE
AMPOSDRU



Fondul Social European
POS DRU 2007-2013



Instrumente Structurale
2007-2013



MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
OIPOSDRU



MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
INSPECTORATUL ȘCOLAR
JUDEȚEAN TELEORMAN

Investește în oameni!

către toți participanții și pentru a fi comparate. Se lămuresc și răspunsurile la întrebările nerezolvate până în această fază, cu ajutorul conducătorului (profesorul);

Faza decizională. Se alege soluția finală și se stabilesc concluziile asupra demersurilor realizate și asupra participării elevilor/studentilor la activitate.

2.2.5. Diagrama cauzelor și a efectului

Constituirea digramei cauzelor și a efectului oferă posibilitatea punerii în evidență a izvoarelor unei probleme, unui eveniment sau unui rezultat. Diagramele sunt folosite de grup ca un proces creativ de generare și organizare a *cauzelor* majore (principale) și minore (secundare) ale unui *efect*.

Regulile de organizare și etapele de realizare a diagramei cauzelor și a efectului sunt următoarele:

1. *Se împarte clasa în echipe de lucru;*
2. *Se stabilește problema de discutat* care este rezultatul unei întâmplări sau unui eveniment deosebit – efectul. Fiecare grup are de analizat câte un efect.
3. *Are loc dezbaterea în fiecare grup* pentru a descoperi cauzele care au condus la efectul discutat. Înregistrarea cauzelor se face pe hârtie sau pe tablă.
4. *Construirea diagramei cauzelor și a efectului* astfel:
 - pe axa principală a diagramei se trece efectul;
 - pe ramurile axei principale se trec cauzale majore (principale) ale efectului corespunzând celor 6 întrebări: CÂND?, UNDE?, CINE?, DE CE?, CE?, CUM? (s-a întâmplat);
 - cauzele minore (secundare) ce decurg din cele principale se trec pe câte o ramură mai mică ce se deduce din cea a cauzei majore;
5. *Etapă examinării listei de cauze generate de fiecare grup:*
 - ✓ examinarea patternurilor;
 - ✓ evaluarea modului în care s-a făcut distincție între cauzele majore și cele minore și a plasării lor corecte în diagramă, cele majore pe ramurile principale, cele minore pe cele secundare, relaționând și/sau decurgând din acestea; _____
 - ✓ evaluarea diagramelor fiecărui grup și discutarea lor;
6. *Stabilirea concluziilor și a importanței cauzelor majore:*

2.2.6. Tehnica LOTUS (Floarea de nufăr)

Tehnica florii de nufăr presupune deducerea de conexiuni între idei, concepte, pornind de la o temă centrală. Problema sau tema centrală determină cele 8 idei secundare care se construiesc în jurul celei principale, asemeni petalelor florii de nufăr. Cele 8 idei secundare sunt trecute în jurul temei centrale, urmând ca apoi ele să devină la rândul lor teme principale, pentru alte 8 flori de nufăr. Pentru fiecare din aceste noi teme centrale se vor construi câte alte noi 8 idei secundare. Astfel, pornind de la o temă centrală, sunt generate noi teme de studiu pentru care trebuie dezvoltate conexiuni noi și noi concepte.

ETAPELE TEHNICII FLORII DE NUFĂR:

1. Construirea diagramei, conform figurii 19;
2. Scrierea temei centrale în centrul diagramei;
3. Participanții se gândesc la ideile sau aplicațiile legate de tema centrală. Acestea se trec în cele 8 "petale" (cercuri) ce înconjoară tema centrală, de la A la H, în sensul acelor de ceasornic (ca în figura 20);
4. Folosirea celor 8 idei deduse, drept noi teme centrale pentru celelalte 8 cadrane. ("flori de nufăr").



UNIUNEA EUROPEANĂ



GUVERNUL ROMÂNIEI
MINISTERUL MUNCII, FAMILIEI ȘI
PROTECȚIEI SOCIALE
AMPOSDRU



Fondul Social European
POS DRU 2007-2013



Instrumente Structurale
2007-2013



MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
OIPOSDRU



MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
INSPECTORATUL ȘCOLAR
JUDEȚEAN TELEORMAN

Investește în oameni!

5. Etapa construirii de noi conexiuni pentru cele 8 noi teme centrale și consemnarea lor în diagramă. Se completează în acest mod cât mai multe cadrane. ("flori de nufăr").
6. Etapa evaluării ideilor. Se analizează diagramele și se apreciază rezultatele din punct de vedere calitativ și cantitativ. Ideile emise se pot folosi ca sursă de noi aplicații și teme de studiu în lecțiile viitoare.

Tehnica Lotus poate fi desfășurată cu succes în grup, fiind adaptabilă unor largi categorii de vârstă și de domenii.

Există și posibilitatea dezvoltării unui *Lotus individual*, ca un exercițiu de stimulare a creativității și de autoevaluare. De exemplu, tema centrală ar putea fi întrebarea: "Ce ți-ai dori să studiezi?", la care s-ar putea propune 8 domenii și pentru fiecare ar fi consemnate care ar fi conținuturile ce corespund interesului subiectului.

2.2.7. Brainstorming

Brainstorming-ul sau „evaluarea amânată” ori „furtuna de creiere” este o metodă interactivă de dezvoltare de idei noi ce rezultă din discuțiile purtate între mai mulți participanți, în cadrul căreia fiecare vine cu o mulțime de sugestii. Rezultatul acestor discuții se soldează cu alegerea celei mai bune soluții de rezolvare a situației dezbătute.

Ca metodă de discuție și de creație în grup, brainstorming-ul (*brain*=creier, *storming*=furtunos) a fost sistematizat în 1948 de către profesorul de la Universitatea din Buffalo (SUA), Alexander Osborn. Rezultatele experimentelor au fost publicate de Osborn în 1961 în lucrarea *Applied imagination*.

Metoda „asaltului de idei” sau „cascada ideilor” are drept scop emiterea unui număr cât mai mare de soluții, de idei, privind modul de rezolvare a unei probleme, în speranța că, prin combinarea lor se va obține soluția optimă. Calea de obținere a acestor idei este aceea a stimulării creativității în cadrul grupului, într-o atmosferă lipsită de critică, neînhibitoare, rezultat al amânării momentului evaluării. Altfel spus, participanții sunt eliberați de orice constrângeri, comunică fără teama că vor spune ceva greșit sau nepotrivit, care va fi apreciat ca atare de către ceilalți participanți. Scopul metodei este acela de a da frâu liber imaginației, a ideilor neobișnuite și originale, a părerilor neconvenționale, provocând o reacție în lanț, constructivă, de creare a „ideilor pe idei.” În acest sens, o idee sau sugestie, aparent fără legătură cu problema în discuție, poate oferi premise apariției altor idei din partea celorlalți participanți.

Metoda propusă de Osborn se bazează pe patru reguli fundamentale ale gândirii creative: căutarea în voie a ideilor, amânarea judecății ideilor, cantitate mare de idei, schimbul fertil de idei. Brainstorming-ul se desfășoară în cadrul unei reuniuni formate dintr-un grup nu foarte mare (maxim 30 de persoane), de preferință eterogen din punct de vedere al pregătirii și al ocupațiilor, sub coordonarea unei moderator, care îndeplinește rolul atât de animator cât și de mediator. Durata optimă este de 20-45 de minute.

Specific acestei metode este și faptul că ea cuprinde două momente: unul de producere a ideilor și apoi momentul evaluării acestora (faza aprecierilor critice).

Regulile de desfășurare ale brainstorming-ului sunt următoarele:

- Cunoașterea problemei pusă în discuție și a necesității soluționării ei, pe baza expunerii clare și concise din partea moderatorului discuției;
- Selecționarea cu atenție a participanților pe baza principiului eterogenității în ceea ce privește vârsta, pregătirea, fără să existe antipatii;
- Asigurarea unui loc corespunzător (fără zgomot), spațios, luminos, menit să creeze o atmosferă stimulativă, propice descătușării ideilor;
- Admiterea și chiar încurajarea formulării de idei oricât de neobișnuite ori îndrăznețe ar fi, lăsând frâu liber imaginației participanților, spontaneității și creativității;

Carieră de succes în învățământul preuniversitar prin implementarea de programe de formare inovative!

Cod contract: POS DRU/87/1.3/S/61602

Proiect cofinanțat din Fondul Social European prin
Programul Sectorial pentru Dezvoltarea Resurselor Umane 2007-2013

Investește în oameni!

- În prima fază, accentul este pus pe cantitate, pe formularea de cât mai multe variante de răspuns și cât mai diverse;
- Neadmiterea nici unui fel de evaluări, aprecieri, critici, judecăți din partea participanților sau a coordonatorului, asupra ideilor enunțate, oricât de neașteptate ar fi ele, pentru a nu inhiba spontaneitatea și a evita blocajele intelectuale;
- Construcția de „idei pe idei”, în sensul că, un răspuns poate provoca asociații și combinații pentru emiterea unui nou demers cognitiv-inovativ;
- Programarea sesiunii de brainstorming în perioada când participanții sunt odihniți și dispuși să lucreze;
- Înregistrarea discretă, exactă și completă a discuțiilor de către o persoană desemnată special să îndeplinească acest rol (sau pe bandă), fără a stânjeni participanții sau derularea discuției;
- Evaluarea este suspendată și se va realiza mai târziu de către coordonator, cu sau fără ajutorul participanților;
- Valorificarea ideilor ce provin după perioada de „incubație” într-o nouă sesiune, a doua zi participanții punctându-se reîntâlni;

Pentru a iniția o sesiune de brainstorming, Camelia Zlate și Mielu Zlate (1982, p. 136-140) propun următoarele etape și faze:

1. Etapa de pregătire care cuprinde:
 - a) faza de investigare și de selecție a membrilor grupului creativ;
 - b) faza de antrenament creativ;
 - c) faza de pregătire a ședințelor de lucru;
2. Etapa productivă, de emitere de alternative creative, care cuprinde:
 - a) faza de stabilire a temei de lucru, a problemelor de dezbătut;
 - b) faza de soluționare a subproblemelor formulate;
 - c) faza de culegere a ideilor suplimentare, necesare continuării demersului creativ;
3. Etapa selecției ideilor emise, care favorizează gândirea critică:
 - a) faza analizei listei de idei emise până în acel moment;
 - b) faza evaluării critice și a optării pentru soluția finală.

2.2.8. Explozia stelară (starbursting)

Explozia stelară (eng. “star” = stea; eng. “burst” = a exploda), este o metodă nouă de dezvoltare a creativității, similară brainstormingului.

Începe din centrul conceptului și se împrăștie în afară, cu întrebări, la fel ca o explozie stelară.

Cum se procedează:

Se scrie ideea sau problema pe o foaie de hârtie și se înșiră cât mai multe întrebări care au legătură cu ea. Un bun punct de plecare îl constituie cele de tipul: **Ce?, Cine?, Unde?, De ce?, Când?**.

Lista de întrebări inițiale poate genera altele neașteptate care, posibil, solicită o și mai mare concentrare pentru a răspunde la ele.

Scopul metodei este de a obține cât mai multe întrebări și astfel cât mai multe conexiuni între concepte. Este o modalitate de stimulare a creativității individuale și de grup.

Organizată în grup, explozia stelară facilitează participarea întregului colectiv, stimulează crearea de întrebări la întrebări, așa cum brainstormingul dezvoltă construcția de idei pe idei.

ETAPELE metodei:

1. Propunerea unei probleme;
2. Organizarea colectivului în grupuri preferențiale;



UNIUNEA EUROPEANĂ

GUVERNUL ROMÂNIEI
MINISTERUL MUNCII, FAMILIEI ȘI
PROTECȚIEI SOCIALE
AMPOSDRUFondul Social European
POS DRU 2007-2013Instrumente Structurale
2007-2013MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
OIPOSDRUMINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
INSPECTORATUL ȘCOLAR
JUDEȚEAN TELEORMAN

Investește în oameni!

3. Munca în echipă pentru a elabora o listă cu cât mai multe întrebări și cât mai diverse.
 4. Comunicarea rezultatelor muncii de grup.
 5. Evidențierea celor mai interesante întrebări și aprecierea muncii în cooperare.
- Facultativ, se poate proceda și la elaborarea de răspunsuri la unele dintre întrebări.

Metoda exploziei stelare este ușor de aplicat oricărei vârste și unei palete largi de domenii. Nu este costisitoare și nici nu necesită explicații amănunțite. Participanții se prind repede în joc, acesta fiind pe de o parte o modalitate de relaxare și, pe de altă parte, o sursă de noi descoperiri.

2.2.9. Metoda Pălăriilor gânditoare ("Thinking hats" – Edward de Bono)

"Dacă interpretezi rolul unui gânditor, chiar vei deveni unul..."

Edward de Bono

Este o tehnică interactivă, de stimulare a creativității participanților care se bazează pe interpretarea de roluri în funcție de pălăria aleasă. Sunt 6 *pălării gânditoare*, fiecare având câte o culoare: alb, roșu, galben, verde, albastru și negru. Membrii grupului își aleg pălăriile și vor interpreta astfel rolul precis, așa cum consideră mai bine. Rolurile se pot inversa, participanții sunt liberi să spună ce gândesc, dar să fie în acord cu rolul pe care îl joacă. Culoarea pălăriei este cea care definește rolul. Astfel:

Pălăria albă:

- Oferă o privire obiectivă asupra informațiilor;
- Este neutră;
- Este concentrată pe fapte obiective și imagini clare;
- Stă sub semnul gândirii obiective;

Pălăria roșie:

- Dă frâu liber imaginației și sentimentelor;
- Oferă o perspectivă emoțională asupra evenimentelor;
- Roșu poate însemna și supărarea sau furia;
- Descătușează stările afective;

Pălăria neagră:

- Exprimă prudența, grija, avertismentul, judecata;
- Oferă o perspectivă întunecoasă, tristă, sumbră asupra situației în discuție;
- Este perspectiva gândirii negative, pesimiste;

Pălăria galbenă:

- Oferă o perspectivă pozitivă și constructivă asupra situației;
- Culoarea galbenă simbolizează lumina soarelui, strălucirea, optimismul;
- Este gândirea optimistă, constructivă pe un fundament logic;

Pălăria verde:

- Exprimă ideile noi, stimulând gândirea creativă;
- Este verdele proaspăt al ierbii, al vegetației, al abundenței;
- Este simbolul fertilității, al producției de idei noi, inovatoare;

Pălăria albastră:

- Exprimă controlul procesului de gândire;
- Albastru e rece; este culoarea cerului care este deasupra tuturor, atotvăzător și atotcunoscător;
- Supraveghează și dirijează bunul mers al activității;
- Este preocuparea de a controla și de a organiza;

Carieră de succes în învățământul preuniversitar prin implementarea de programe de formare inovative!

Cod contract: POS DRU/87/1.3/S/61602

Proiect cofinanțat din Fondul Social European prin
Programul Sectorial pentru Dezvoltarea Resurselor Umane 2007-2013



UNIUNEA EUROPEANĂ



GUVERNUL ROMÂNIEI
MINISTERUL MUNCII, FAMILIEI ȘI
PROTECȚIEI SOCIALE
AMPOSDRU



Fondul Social European
POS DRU 2007-2013



Instrumente Structurale
2007-2013



MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
OIPOSDRU



MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
INSPECTORATUL ȘCOLAR
JUDEȚEAN TELEORMAN

Investește în oameni!

Participanții trebuie să cunoască foarte bine semnificația fiecărei culori și să-și reprezinte fiecare pălărie, gândind din perspectiva ei. Nu pălăria în sine contează, ci ceea ce semnifică ea, ceea ce induce culoarea fiecăreia.

Cele 6 *pălării gânditoare* pot fi privite în perechi:

- Pălăria albă – pălăria roșie
- Pălăria neagră – pălăria galbenă
- Pălăria verde – pălăria albastră

Cum se folosește această metodă ?:

Se împart cele 6 *pălării gânditoare* elevilor și se oferă cazul supus discuției pentru ca fiecare să-și pregătească ideile. Pălăria poate fi purtată individual – și atunci elevul respectiv îi îndeplinește rolul – sau mai mulți elevi pot răspunde sub aceeași pălărie. În acest caz, elevii grupului care interpretează rolul unei *pălării gânditoare* cooperează în asigurarea celei mai bune interpretări. Ei pot purta fiecare câte o pălărie de aceeași culoare., fiind conștienți de faptul că:

Pălăria albastră	clarifică	} efortul creativ
Pălăria albă	informează	
Pălăria verde	generează ideile noi	
Pălăria galbenă	aduce beneficii	
Pălăria neagră	identifică greșelile	
Pălăria roșie	spune ce simte despre	

Pălăria albă: - gândește ca o foaie albă care este neutră și poartă informații;	Folosește întrebările: • Ce informații avem? • Ce informații lipsesc? • Ce informații am vrea să avem? • Cum putem obține informațiile?
Pălăria roșie: - exprimă-ți emoțiile, temerile, intuițiile, sentimentele; - nu te justifică;	Folosește formulări de tipul: • Punându-mi pălăria roșie, uite cum privesc eu lucrurile... • Sentimentul meu e că... • Nu-mi place felul cum s-a procedat. • Intuiția îmi spune că...
Pălăria neagră: - judecă critic; - gândește negativ dar logic; - atenționează asupra a ceea ce nu poate fi făcut, e nonprofitabil, riscant sau periculos;	Folosește întrebările: • Care sunt erorile? • Ce ne împiedică? • La ce riscuri ne expunem? • Ne permite regulamentul?
Pălăria galbenă: - gândește optimist, logic și pozitiv; - explorează beneficiile și posibilitățile; - imaginează-ți lumina și strălucirea soarelui;	Folosește întrebările: • Care sunt obiectivele? • Pe ce se bazează aceste idei? • Care sunt beneficiile? • Cum voi/vom ajunge aproape de această viziune (perspectivă)?
Pălăria verde: - crează noi opțiuni, variante, resurse, structuri, metode, idei;	Folosește formulări de tipul: • Șansa succesului este dacă... • Cum poate fi altfel atacată problema?

Carieră de succes în învățământul preuniversitar prin implementarea de programe de formare inovative!

Cod contract: POS DRU/87/1.3/S/61602

Proiect cofinanțat din Fondul Social European prin
Programul Sectorial pentru Dezvoltarea Resurselor Umane 2007-2013



UNIUNEA EUROPEANĂ

GUVERNUL ROMÂNIEI
MINISTERUL MUNCII, FAMILIEI ȘI
PROTECȚIEI SOCIALE
AMPOSDRUFondul Social European
POS DRU 2007-2013Instrumente Structurale
2007-2013MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI

OIPOSDRU

MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUIINSPECTORATUL ȘCOLAR
JUDEȚEAN TELEORMAN

Investește în oameni!

- gândește-te la vegetația proaspătă, la abundență; - dă frâu liber imaginației;	• Putem face asta și în alt mod? • Găsim și o altă explicație?
Pălăria albastră: - controlează procesul gândirii pentru ca aceasta să devină mai productivă și organizează acțiunea; - supervizează, sistematizează concluziile, comentează, dirijează și conduce către pasul următor;	Folosește întrebările: • Putem să rezumăm punctele de vedere expuse? • Care e următorul pas? • Care sunt ideile principale? • Să nu pierdem timpul și să ne concentrăm asupra..., nu credeți?

Tabel: Cum trebuie să gândească cei care poartă pălăriile

2.2.10. Tehnica 6/3/5

Tehnica 6/3/5 este asemănătoare brainstorming-ului. Ideile noi însă se scriu pe foile de hârtie care circulă între participanți, și de aceea se mai numește și metoda brainwriting. Tehnica se numește 6/3/5 pentru că există:

- 6 membri în grupul de lucru, care notează pe o foaie de hârtie câte
- 3 soluții fiecare, la o problemă dată, timp de
- 5 minute.

Etapele metodei 6/3/5:

1. *Împărțirea clasei în grupe a câte 6 membri fiecare.*

2. *Formularea problemei și explicarea modalității de lucru.*

Elevii/studenții primesc fiecare câte o foaie de hârtie împărțită în trei coloane.

3. *Desfășurarea activității în grup.*

În această etapă are loc o îmbinare a activității individuale cu cea colectivă.

Pentru problema dată, fiecare dintre cei 6 participanți, are de notat pe o foaie, 3 soluții în tabelul cu 3 coloane, într-un timp maxim de 5 minute. Foile migrează apoi de la stânga spre dreapta până ajung la posesorul inițial. Cel care a primit foaia colegului din stânga, citește soluțiile deja notate și încearcă să le modifice în sens creativ, prin formulări noi, adaptându-le, îmbunătățindu-le și reconstruindu-le continuu.

4. *Analiza soluțiilor și reținerea celor mai bune.*

Se centralizează datele obținute, se discută și se apreciază rezultatele.

2.2.11. Philips 6/6

Metoda Philips 6/6 a fost elaborată de către profesorul de literatură J. Donald Philips (de unde provine și numele) care a testat-o la Universitatea din Michigan. Este similară brainstorming-ului și metodei 6/3/5, însă se individualizează prin limitarea discuției celor 6 participanți la 6 minute. Acest fapt are ca scop intensificarea producției creative, ca și în cazul metodei 6/3/5.

Etapele metodei Philips 6/6:

1. *Constituirea grupurilor de câte 6 participanți* (4 membri + 1 secretar + 1 conducător de grup). Secretarul fiecărui grup are în plus, sarcina de a consemna ideile colegilor. Conducătorul este cel care dirijează dezbaterile în cadrul grupului și prezintă concluziile.

2. *Înmânarea temei/problemei* ce urmează a fi dezbătută în particular, de către fiecare grup și motivarea importanței acesteia.

3. *Desfășurarea discuțiilor* pe baza temei, în cadrul grupului, timp de 6 minute.

Carieră de succes în învățământul preuniversitar prin implementarea de programe de formare inovative!

Cod contract: POS DRU/87/1.3/S/61602
Proiect cofinanțat din Fondul Social European prin
Programul Sectorial pentru Dezvoltarea Resurselor Umane 2007-2013



UNIUNEA EUROPEANĂ



GUVERNUL ROMÂNIEI
MINISTERUL MUNCII, FAMILIEI ȘI
PROTECȚIEI SOCIALE
AMPOSDRU



Fondul Social European
POS DRU 2007-2013



Instrumente Structurale
2007-2013



MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI

OIPOS DRU



MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI

INSPECTORATUL ȘCOLAR
JUDEȚEAN TELEORMAN

Investește în oameni!

Acestea pot fi libere, în sensul că fiecare membru propune un răspuns și la sfârșit se rețin ideile cele mai importante sau pot fi discuții progresive în care fiecare participant expune în cadrul grupului său o variantă care e analizată și apoi se trece la celelalte idei.

4. Colectarea soluțiilor elaborate.

Conducătorii fiecărui grup expun ideile la care au ajuns sau ele sunt predate în scris coordonatorului colectivului (profesorului).

5. *Discuția colectivă*, decizia colectivă în ceea ce privește soluția finală, pe baza ierarhizării variantelor pe tablă.

6. *Încheierea discuției* cu oferirea din partea profesorului a concluziilor privind participarea la desfășurarea activității și a eficienței demersurilor întreprinse.

2.2.12. Metoda Frisco

Metoda Frisco are la bază interpretarea din partea participanților a unui rol specific, care să acopere o anumită dimensiune a personalității, abordând o problemă din mai multe perspective. Astfel, membrii grupului vor trebui să joace, fiecare, pe rând, *rolul conservatorului, rolul exuberantului, rolul pesimistului și rolul optimistului*.

Metoda a fost propusă de echipa de cercetare *Four boys of Frisco* (cei patru băieți din San Francisco), iar scopul ei este de a identifica problemele complexe și dificile și de a le rezolva pe căi simple și eficiente. Ea are la bază brainstorming-ul regizat și solicită din partea elevilor/studentilor capacități empatice, spirit critic, puând accent pe stimularea gândirii, a imaginației și a creativității.

Etapele metodei Frisco:

1. *Etapă punerii problemei*: profesorul sau elevii/studentii sesizează o situație-problemă și o propun spre analiză;

2. *Etapă organizării colectivului*: se stabilesc rolurile: *conservatorul, exuberantul, pesimistul, optimistul* și cine le va interpreta. Rolurile pot fi abordate individual sau, în cazul colectivelor numeroase, același rol poate fi jucat de mai multi participanți concomitent, aceștia formând o echipă.

3. *Etapă dezbaterii colective*: fiecare interpretează rolul ales și-și susține punctul de vedere în acord cu acesta.

Cel care este *conservator* are rolul de a aprecia meritele soluțiilor vechi, pronunțându-se pentru menținerea lor, fără a exclude însă posibilitatea unor eventuale îmbunătățiri.

Exuberantul privește către viitor și emite idei aparent imposibil de aplicat în practică, asigurând astfel un cadru imaginativ-creativ, inovator și stimulându-i și pe ceilalți participanți să privească astfel lucrurile. Se bazează pe un fenomen de contagiune.

Pesimistul este cel care nu are o părere bună despre ce se discută, cenzurând ideile și soluțiile inițiale propuse. El relevă aspectele nefaste ale oricăror îmbunătățiri.

Optimistul luminează umbra lăsată de pesimist, îmbărbătând participanții să privească lucrurile dintr-o perspectivă reală, concretă și realizabilă. El găsește fundamentări realiste și posibilitățile de realizare a soluțiilor propuse de către exuberant., stimulând participanții să gândească pozitiv.

4. Etapa sistematizării ideilor emise și a concluzionării asupra soluțiilor găsite.

În această etapă, au loc sistematizarea ideilor principale și formularea concluziilor cu privire la modul de soluționare a problemei inițiale.

Metoda Frisco este asemănătoare „Pălăriilor gânditoare” atât din punct de vedere al desfășurării, cât și în ceea ce privește avantajele și limitele.



UNIUNEA EUROPEANĂ



GUVERNUL ROMÂNIEI
MINISTERUL MUNCII, FAMILIEI ȘI
PROTECȚIEI SOCIALE
AMPOSDRU



Fondul Social European
POS DRU 2007-2013



Instrumente Structurale
2007-2013



MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI

OIPOS DRU



MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI

INSPECTORATUL ȘCOLAR
JUDEȚEAN TELEORMAN

Investește în oameni!

2.3. Evaluarea interactivă

Evaluarea este inseparabil legată de proiectare deoarece, pe de o parte, programul de instruire și educare trebuie să prevadă criteriile, indicatorii de performanță, instrumentele pentru control și, pe de altă parte, rezultatele evaluării constituie baza reluării procesului instructiv-educativ. Este importantă stabilirea încă din faza de proiectare a tipurilor de efecte urmărite la elevi.

Concomitent este necesară conștientizarea de către aceștia a obiectivelor de atins și a felului cum vor fi evaluate achizițiile. Acest fapt va contribui la energizarea și la canalizarea efortului și a energiilor celor ce învață pe direcția dorită. Aducându-le la cunoștință criteriile de evaluare ce urmează a fi folosite, profesorul va stimula motivația și le va dezvolta elevilor competențele autoevaluative.

Strategiile didactice interactive de predare – învățare, corelate cu cele evaluative conduc împreună la eficientizarea activității desfășurate de profesor cu elevii săi, motiv pentru care am optat pentru a analiza atât procesele de predare și învățare interactivă cât și pe cele de evaluare interactivă (dialogată). Procesul de învățământ reprezintă o corelație a acestor trei procese esențiale și complementare, care nu pot fi despărțite, decât prin rațiuni pur teoretice. Din acest motiv, analizăm în continuare funcțiile evaluării în procesele de predare și învățare.

2.3.1. Funcțiile evaluării

Evaluarea, folosită într-un sens cât mai larg, “nu se reduce la prezentarea unei simple constatări; relevând disfuncționalitățile (...) ea facilitează analize comparate, permite înțelegerea diversității situațiilor și modificarea activităților pentru îmbunătățirea activității.” (*Dictionnaire de pedagogie*, 1996, p.124).

Prin funcțiile îndeplinite, ea realizează “un dublu rol: de facilitare a procesului de învățare și predare, deopotrivă, a activității didactice.” (Ioan Cerghit, 2002, p. 301) Evaluarea școlară îndeplinește următoarele **funcții**:

- **diagnostică**, în sensul că permite nu numai constatarea stării de fapt a unei situații, ci sunt analizați și făcuți cunoscuți factorii care conduc la obținerea anumitor rezultate de către elevi, în vederea ameliorării sau restructurării demersului pedagogic; ea “realizează o reflectare cât mai obiectivă și mai exactă cu putință a rezultatelor, activității, proceselor în cauză, însoțită de determinarea sau explicarea cauzelor sau factorilor care au generat situația existentă”; (Idem)

- **prognostică**, în sensul posibilității de a emite presupoziiții și a anticipa performanțele viitoare ale elevilor, luând în considerație rezultatele înregistrate. Această funcție este necesară pentru a organiza și a planifica secvențele didactice următoare, asociindu-se celei de diagnoză și fiind complementare;

- **de certificare** a nivelului de cunoștințe și abilități ale elevilor la sfârșitul unei perioade lungi de instruire (ciclu de învățământ);

- **de selecție** a elevilor pentru accesul într-o treaptă superioară de învățământ sau într-un program specific de instruire;

- **motivațională**, de stimulare a învățării, bazându-se pe rezultatele oferite de realizarea operativă și eficientă a conexiunii inverse care ajută la îmbunătățirea demersurilor instructiv-educative;

- **de feed-back**, asigurând conexiunea inversă imediată, facilitând reglarea proceselor de învățare și predare;

Cariere de succes în învățământul preuniversitar prin implementarea de programe de formare inovative!

Cod contract: POS DRU/87/1.3/S/61602

Proiect cofinanțat din Fondul Social European prin
Programul Sectorial pentru Dezvoltarea Resurselor Umane 2007-2013



UNIUNEA EUROPEANĂ



GUVERNUL ROMÂNIEI
MINISTERUL MUNCII, FAMILIEI ȘI
PROTECȚIEI SOCIALE
AMPOSDRU



Fondul Social European
POS DRU 2007-2013



Instrumente Structurale
2007-2013



MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
OIPOSDRU



MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
INSPECTORATUL ȘCOLAR
JUDEȚEAN TELEORMAN

Investește în oameni!

- **“de ameliorare, de perfecționare, dar și de optimizare a activității”** (Idem) prin clarificarea ideilor și adoptarea celor mai bune modalități de ameliorare și de recuperare;

- **“de supraveghere (de control sau monitorizare),** prin efectuarea de verificări obiective, sistematice și riguroase privind îndeplinirea obiectivelor, progresele înregistrate, eficiența acțiunilor (timp, resurse și energii consumate)” (Idem);

- **funcția de orientare școlară și profesională,** evaluarea școlară oferind informații despre performanțele elevilor și a direcției pe care aceștia o pot urma cu succes în concordanță cu propriile aptitudini;

Prin îndeplinirea cu eficiență a funcțiilor sale, evaluarea asigură premisele desfășurării în condiții optime, a proceselor de predare și învățare în clasă. Interrelația care se realizează între cele trei procese creează un circuit continuu, conform căruia nu putem înfăptui unul dintre ele fără a ține cont de celălalt:

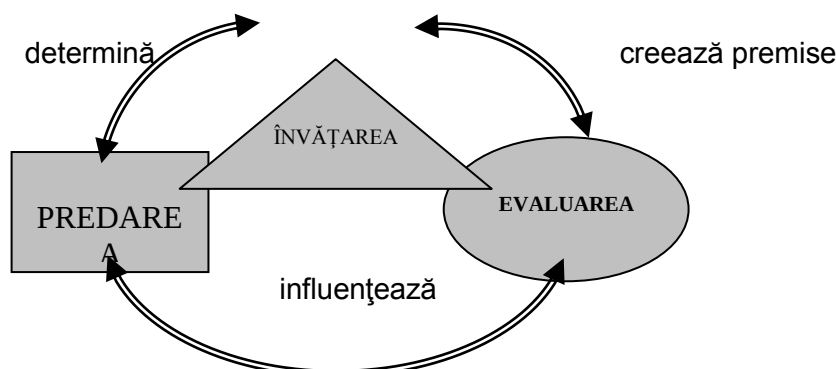


Fig. nr. 1: Relația predare-învățare-evaluare

Strategiile de evaluare permit atât cadrului didactic cât și elevului cunoașterea gradului și măsurii în care au fost îndeplinite finalitățile propuse. Eficiența proceselor de predare și învățare depind de corectitudinea și de promptitudinea cu care se realizează actele evaluative. De aceea am considerat necesară abordarea problematicii strategiilor didactice în mod unitar, din perspectiva celor trei procese, esențiale pentru buna desfășurare a activității didactice.

Evaluarea permite să ne pronunțăm “asupra stării unui fapt, proces la un anumit moment, din perspectiva informațiilor pe care le culegem cu ajutorul unui instrument care ne permite să măsurăm în raport cu o anumită normă la care ne raportăm” (Etienne Brunswic).

Fiind un proces multidimensional, se pot identifica, în funcție de criteriile alese, mai multe strategii/tipuri de evaluare:

1. Din punct de vedere al **situațiilor de evaluare**, putem identifica două strategii (vezi Ion T. Radu, 2000, p.148):

- ♦ **evaluare realizată în circumstanțe obișnuite**, bazată pe observarea activității elevilor;
- ♦ **evaluare specifică**, realizată în condiții special create ce presupune elaborarea și aplicarea unor probe, partenerii angajați în proces fiind conștienți de importanța demersurilor de verificare și apreciere întreprinse;

2. După **funcția dominantă** îndeplinită, putem identifica două strategii:

- ♦ **evaluare diagnostică** (se realizează o diagnoză descriptivă ce constă în localizarea lacunelor și erorilor în cunoștințe și abilități dar și a “punctelor forte” și o diagnoză etiologică care relevă cauzele care au generat neajunsurile constatate);



UNIUNEA EUROPEANĂ



GUVERNUL ROMÂNIEI
MINISTERUL MUNCII, FAMILIEI ȘI
PROTECȚIEI SOCIALE
AMPOSDRU



Fondul Social European
POS DRU 2007-2013



Instrumente Structurale
2007-2013



MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
OIPOSDRU



MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
INSPECTORATUL ȘCOLAR
JUDEȚEAN TELEORMAN

Investește în oameni!

- ♦ *evaluare predictivă* prin care se urmărește prognozarea gradului în care elevii vor putea să răspundă pe viitor unui program de instruire;

3. După **modul în care se integrează în desfășurarea procesului didactic**, putem identifica trei strategii:

- ♦ *evaluare inițială*, realizată la începutul demersurilor instructiv-educative, pentru a stabili nivelul la care se situează elevii;
- ♦ *evaluare formativă*, care însoțește întregul parcurs didactic, organizând verificări sistematice în rândul tuturor elevilor;
- ♦ *evaluarea sumativă*, care se realizează de obicei, la sfârșitul unei perioade mai lungi de instruire;

4. După **autorul** care efectuează evaluarea, putem identifica trei strategii:

- ♦ *evaluare internă*, întreprinsă de aceeași persoană/instituție care este direct implicată și a condus activitatea de învățare (de exemplu, învățătorul sau profesorul clasei);
- ♦ *evaluarea externă*, realizată de o altă persoană/instituție, alta decât cea care a asigurat derularea predării și învățării;
- ♦ *autoevaluare*, efectuată de subiectul însuși asupra propriului progres;

5. Nu este mai puțin importantă nici departajarea ce se face între:

- ♦ *evaluarea preponderent pedagogică*, vizând în esență ceea ce subiecții au asimilat, ceea ce știu să facă și ce capacități și trăsături și-au format;
- ♦ *evaluarea preponderent psihologică*, privind funcțiile psihice implicate în activitatea de învățare. Evaluările psihologice vizează aptitudinea subiectului de a învăța, adică ceea ce poate să facă;

6. După **obiectul** evaluării:

- ♦ *evaluarea procesului de învățare* (atât a achizițiilor cât și a procesului în sine);
- ♦ *evaluarea performanțelor* (realizate individual, în grup sau de către grup);
- ♦ *evaluarea a ceea ce s-a învățat în școală* sau a ceea ce s-a învățat *în afara școlii*;

7. După **accentul pus pe proces sau pe sistem**:

- ♦ *evaluarea de proces* – se referă la performanțele elevilor;
- ♦ *evaluarea de sistem* – accentul se pune pe sistemul în care se desfășoară procesul de învățământ;

8. După **domeniu**:

- ♦ *evaluarea în domeniul cognitiv* (cunoștințe);
- ♦ *evaluarea în domeniul socio-afectiv* (atitudini);
- ♦ *evaluarea în domeniul psihomotor* (capacități, aptitudini, deprinderi);

9. După **modul în care pot sau nu pot fi cuantificate rezultatele**:

- ♦ *evaluare cantitativă* - rezultatele sunt cuantificabile în funcție de un punctaj;
- ♦ *evaluare calitativă* - la care rezultatele nu pot fi măsurate prin cuantificare;

2.3.2. Relația dintre evaluarea inițială - evaluare formativă - evaluare sumativă

Distincția dintre evaluarea formativă și cea sumativă este abordată de G. Meyer ca fiind una "teoretică și neoperatorie; instrumentele utilizate de evaluarea formativă și de evaluarea sumativă sunt aceleași și păstrează defectele relevate de docimologie încă de la începutul secolului: adeseori, testele de evaluare (sumativă și formativă) nu măsoară ceea ce ar trebui să măsoare; criteriile de evaluare (sumativă și formativă) rămân subiective, iar sistemele de notare, fără o reală fiabilitate." (Meyer, Genevieve, 2000, p. 24)

Carieră de succes în învățământul preuniversitar prin implementarea de programe de formare inovative!

Cod contract: POS DRU/87/1.3/S/61602

Proiect cofinanțat din Fondul Social European prin
Programul Sectorial pentru Dezvoltarea Resurselor Umane 2007-2013

50

FONDUL SOCIAL EUROPEAN

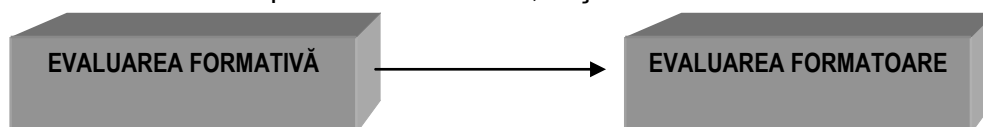
Investește în
OAMENI

Investește în oameni!

În 1967, în Statele Unite, în mediile de formare a adulților, M. Scriven definește conceptul de *evaluare sumativă* astfel: “evaluarea finală și externă ce constă într-o apreciere de ansamblu a schimbărilor survenite într-o activitate de formare, care permite echipei decizionale exterioare operațiunii să se pronunțe asupra acesteia”. Tot el definește conceptul de *evaluare formativă* ca fiind acea “evaluare internă axată pe proces care constă într-o apreciere globală sau sectorială a schimbărilor ce se produc în timpul unei activități de formare, care permite persoanelor responsabile de conducerea activității de formare să orienteze, să îmbunătățească și să ducă la bun sfârșit această activitate.” (apud. Meyer, Genevieve, 2000)

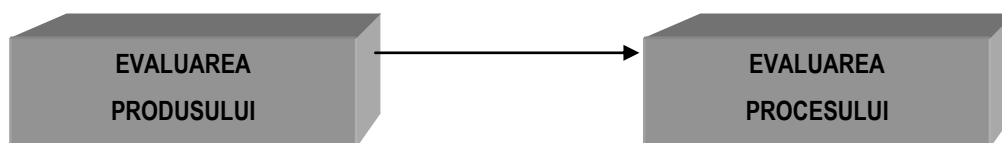
Evaluarea formativă promovează un nou demers în cadrul căruia “interesează din ce în ce mai mult progresul elevului în timp, în raport cu obiectivele pedagogice dinainte definite.” (Idem) Dezvoltându-se pe terenul inovației pedagogice, evaluarea formativă sprijină realizarea unei pedagogii diferențiate care “permite o *reglare interactivă*” în cadrul căreia “formatorul nu mai e interesat numai de rezultat, ci și de procesul care conduce la acest rezultat.” (Idem)

Dezvoltând interesul pentru autoevaluare, noțiunea de *evaluare* se transformă:



Evaluarea centrată pe control – evaluarea centrată pe învățare

Noțiunea de *evaluare* își lărgeste sfera de cuprindere. Ea nu se oprește doar la conținuturile vehiculate în școală, la rezultatele obținute (cunoștințe, informații, priceperi, deprinderi, capacități, modele de comportament, trăsături atitudinale, etc), extinzându-se de la rezultatele obținute, către proces. Mai mult decât atât, evaluarea realizată asupra procesului desfășurat în școală este o evaluare continuă, un proces permanent derulat asupra situațiilor diverse și în contexte diferite (nu numai în școală).

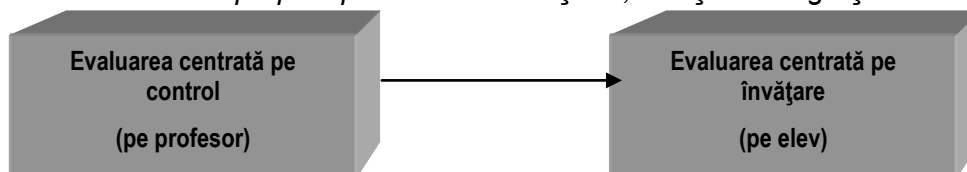


Asociată unui simț care formează, **evaluarea procesului** tinde să se extindă, cuprinzând informații, idei, valori dobândite și în afara sistemului de învățământ, capacități dezvoltate și exersate prin activități desfășurate extrașcolar, nonformal sau informal. Acestea facilitează (sau nu) de multe ori învățarea formală contribuind la clădirea personalității în toate dimensiunile ei. Putem vorbi astfel și de o evaluare plurivalentă.

Evaluarea continuă, permanentă este o premisă a dezvoltării capacității de autoevaluare la elevi, pregătind saltul de la instruire la autoinstruire, de la educație la autoeducație.

Evaluarea produsului – evaluarea procesului

Noile direcții de dezvoltare a evaluării în pedagogia postmodernistă, reclamă transferul de la **evaluarea centrată pe control**, la **evaluarea centrată pe învățare** sau altfel spus, de la **evaluarea centrată pe inițiativa profesorului de a controla**, la cea care pune accentul pe inițiativa elevului de a reflecta la propriul proces de cunoaștere, învățând din greșeli.





UNIUNEA EUROPEANĂ



GUVERNUL ROMÂNIEI
MINISTERUL MUNCII, FAMILIEI ȘI
PROTECȚIEI SOCIALE
AMPOSDRU



Fondul Social European
POS DRU 2007-2013



Instrumente Structurale
2007-2013



MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
OIPOSDRU



MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
INSPECTORATUL ȘCOLAR
JUDEȚEAN TELEORMAN

Investește în oameni!

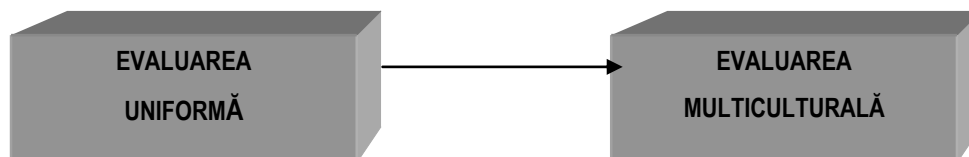
Evaluarea trebuie privită ca un proces care promovează învățarea și nu ca un control extern, realizat de către profesor, asupra “a ceea ce face” și “cum face elevul”. Inclusă în însuși actul de învățare, evaluarea necesită o mai bună atenție, atât din partea profesorului cât și din partea elevului, asupra proceselor care au loc în învățare, asupra cauzelor care determină erorile și asupra factorilor favorizanți ai cunoașterii.

Din această perspectivă, în actul evaluativ, care este mai mult decât un proces de certificare sau de aprobare, important este cum se implică elevul în optimizarea propriei învățări. Evaluarea capătă astfel valențele unui proces reflexiv prin care cel care învață devine conștient de propriile acte și de el însuși, de propriile capacități, iar profesorul se convertește într-un ghid care-l orientează spre atingerea obiectivelor informativ-formative.

*Strategiile de evaluare centrate pe învățare, precum și cele dialogate, formative și formatoare se înscriu în rândul **strategiilor de evaluare interactivă**. Evaluarea interactivă presupune existența unui parteneriat între agenții educaționali, care are la bază procese de colaborare și de negociere constructivă și care vizează responsabilizarea educatului și mobilizarea inițiativelor acestuia în cadrul proceselor de învățare și evaluare. Scopurile principale ale evaluării interactive sunt cel de stimulare a capacității de autoevaluare a subiectului implicat în proces, de conștientizare a necesității acesteia și de sporire a încrederii în forțele proprii ale educatului.*

Evaluarea uniformă – evaluarea multiculturală

*Viziunea postmodernistă asupra educației, referitoare la multiculturalism, la respectul pentru valorile culturilor marginale, se răsfârâge și asupra modului cum sunt evaluate în școală aceste valori. Tendința este trecere de la **evaluarea uniformă** la cea **multiculturală**.*



Evaluarea trebuie să fie tolerantă și să includă valorile multiculturale (înțelegând prin aceasta nu numai diferențele etnico-culturale, ci și pe cele legate de clasele sociale, de mediu, religioase, pe cele individuale sau de grup cu motivațiile lor). Acest fapt solicită toleranță și respect față de varietate și diversitate, perspectivă opusă modelelor care uniformizează și omogenizează, oferind modele adaptative și polivalente. Viziunea evaluării inclusive și diferențiate favorizează diversitatea alternativelor metodologice de realizare a acesteia, elevul putând opta pentru una sau alta dintre ele pentru propria evaluare și învățare, alegând-o pe cea care i se potrivește mai bine. Evaluarea polivalentă constă tocmai în această ofertă de alternative diferențiate. Metodele complementare de evaluare pe care le prezentăm în capitolul următor, pot fi înscrise cu succes în această ofertă.

Înțelegerea și utilizarea eficientă a noilor strategii de evaluare nu poate fi făcută fără un schimb în mentalitate și în acțiune.

Bibliografie:

- Bordas Alsina, Inmaculada; Cabrera Rodriguez, Flor, “Estrategias de evaluation de los aprendizajes centradas en el proceso”, In *Revista Espanola de Pedagogia*, Nr. 218/2001, Barcelona: Instituto Europeo de Iniciativas Educativas;
- Cerghit, Ioan, *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii*, București: Editura Aramis, 2002;

Carieră de succes în învățământul preuniversitar prin implementarea de programe de formare inovative!

Cod contract: POS DRU/87/1.3/S/61602

Proiect cofinanțat din Fondul Social European prin
Programul Sectorial pentru Dezvoltarea Resurselor Umane 2007-2013

52

FONDUL SOCIAL EUROPEAN

Investește în
OAMENI

Investește în oameni!

- *Dictionnaire de pedagogie*, Paris: Larousse, Bordas, 1996;
- Meyer, Genevieve, *De ce și cum evaluăm*, Iași, Editura Polirom, 2000;
- Oprea, Crenguța-L., *Pedagogie. Alternative metodologice interactive*, București, Editura Universității din București, 2003;
- Oprea, Crenguța-L., *Strategii didactice interactive*, București, Editura Didactică și Pedagogică, R.A., ed. a IV-a, 2009;
- Radu, I. T., *Evaluarea în procesul didactic*, București Editura Didactică și Pedagogică, 2000;

Având un rol important în eficientizarea activităților de orice tip, evaluarea este permanentă în orice domeniu de activitate umană. Învățământul este un domeniu central și de maximă importanță socială, arie în care activitatea de evaluare se manifestă cu precădere și al cărei demers este profund justificat.

În "Dictionnaire de pedagogie", Larousse (1996, p.124) conceptul de evaluare în pedagogie este definit drept "un dispozitiv care a luat naștere spre mijlocul secolului al XX-lea în țările anglo-saxone și care rezultă din transpunerea în domeniul învățământului a conceptelor și modelelor aplicate în secolul al XIX-lea în lumea economiei, în special în industrie." Evaluarea în domeniul educației și al învățământului urmărește să aprecieze cu obiectivitate și prin mijloace științifice efectele unei acțiuni pedagogice.

În ultimele decade, conceptul de evaluare a suferit profunde și semnificative transformări în ambianța învățământului și a procesului de învățare. Secolul al XX-lea a fost decisiv pentru evoluția evaluării. Pornind de la prima conceptualizare științifică a lui Tyler, urmată de cele oferite de Bloom și de colaboratorii săi – evaluarea diagnostică, evaluarea formativă și sumativă - și de contribuția lui Popham - evaluarea criterială – sensul practicilor evaluative s-au schimbat în intenția de a se adapta la noile cerințe educative și sociale. (vezi Inmaculada Bordas, 2001, p.26). Evoluând de la concepția tradițională asupra evaluării ce o situa în finalul învățării, astăzi, evaluarea este mai mult decât un proces final sau paralel cu învățarea. Este un act care se integrează organic în același proces de învățare, creînd relații interactive și circulare. Elevul, în timp ce învață, efectuează repetate procese de valorizare și de apreciere critică care-i servesc ca bază pentru luarea deciziilor orientative în propria-i formare și dezvoltare.

Conceptul de evaluare se transforma atât la nivel macrostructural cât și microstructural. La nivelul procesului de învățământ interesează nu numai desfășurarea evaluării didactice, ci și formarea și dezvoltarea capacității elevilor de autoevaluare. Astfel *dezideratele educaționale* cuprind un registru nou de competențe, spre deosebire de atribuțiile tradiționale centrate pe transmiterea de informații și evaluarea însușirii informațiilor transmise. Astfel **pilonii educației viitorului** ar putea fi următorii:

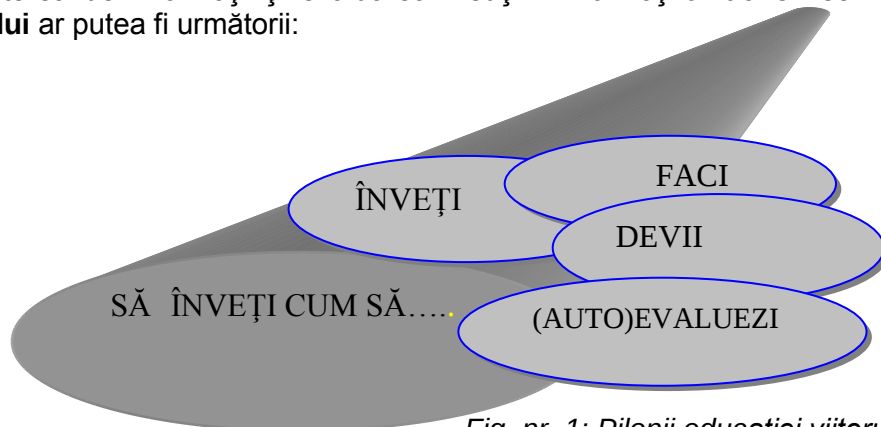


Fig. nr. 1: Pilonii educației viitorului

Carieră de succes în învățământul preuniversitar prin implementarea de programe de formare inovative!

Cod contract: POS DRU/87/1.3/S/61602
Proiect cofinanțat din Fondul Social European prin
Programul Sectorial pentru Dezvoltarea Resurselor Umane 2007-2013



UNIUNEA EUROPEANĂ

GUVERNUL ROMÂNIEI
MINISTERUL MUNCII, FAMILIEI ȘI
PROTECȚIEI SOCIALE
AMPOSDRUFondul Social European
POS DRU 2007-2013Instrumente Structurale
2007-2013MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
OIPOSDRUMINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
INSPECTORATUL ȘCOLAR
JUDEȚEAN TELEORMAN

Investește în oameni!

Apare astfel necesitatea accentuării preocupărilor care urmăresc dezvoltarea capacității elevilor de (auto)evaluare, în condițiile desfășurării unui dialog deschis între profesor și elev. În plus aceste noi preocupări au ca scop dezvoltarea unei învățări creative menite să formeze oameni inovatori și nu repetitivi, conștienți de propriile capacități, îndrumați de un educator care este la rândul lui un autoformator.

Analizând conceptul de evaluare, Genevieve Meyer (2000) precizează că nici o evaluare nu este “pură” sau “perfectă” în sine sau în mod absolut. Perfecțiunea oricărei aprecieri se naște din concordanța modalităților de realizare cu țelurile propuse (obiectivele vizate). De aceea, prima întrebare care se impune în elaborarea unei strategii de evaluare este nu *ce* evaluăm, nici *cum* evaluăm, ci *de ce* evaluăm. Iar de răspunsul la această întrebare, depind răspunsurile la întrebările: **ce?**, **când?**, **cum?**, **prin ce mijloace?**, **pe ce bază?**, etc.

Evaluarea introduce o normă valorică, evoluând sub influența pedagogiei prin obiective, în două direcții:

- una **sumativă**, care se concentrează asupra rezultatelor grupului de elevi și membrilor acestuia, reflectând performanțele individuale și colective;
- alta **formativă** care analizează situațiile complexe, demersurile de studiu și procesele de învățare diverse;

Evaluarea condiționează în așa manieră dinamica clasei, încât, putem spune, că nu există învățare eficientă fără evaluare. Ea acționează în cadrul concret al clasei de elevi folosind instrumente specifice pentru analiza progresului elevilor în grup și individual. Extinzându-se asupra componentelor procesului de învățământ, ea vizează descrierea și analiza acestora în scopul relevării eficacității lor, pentru a aprecia gradul de realizare a obiectivelor și a detecta diversele efecte prevăzute și neprevăzute. Evaluarea nu se limitează numai la activitatea de instruire, ci se înscrie într-o preocupare generală care privește funcționarea și a instituțiilor care se ocupă de realizarea eficientă a programelor educative, a proiectelor școlare.

Fenomenul evaluativ capătă valențe din ce în ce mai bogate, lărgindu-și sfera de cuprindere. În acest sens, analizând practicile evaluative, Ion T. Radu remarcă faptul că “evaluarea performanțelor școlare este tot mai mult înțeleasă nu ca acțiune de control – sancțiune, limitată la verificare și notare, ci ca proces ce se întrepătrunde organic cu celelalte procese ale actului didactic, exercitând a funcție esențial-formativă, concretizată în a informa și a ajuta în luarea unor decizii cu scopul de ameliorare a activității în ansamblu.” (2000, p. 42)

Investește în oameni!

De la un continent la altul, strategiile de evaluare își propun același obiectiv: *îmbunătățirea educației*. Pentru ca sistemul de evaluare să fie operațional, evaluatorul trebuie să răspundă la o serie de întrebări:

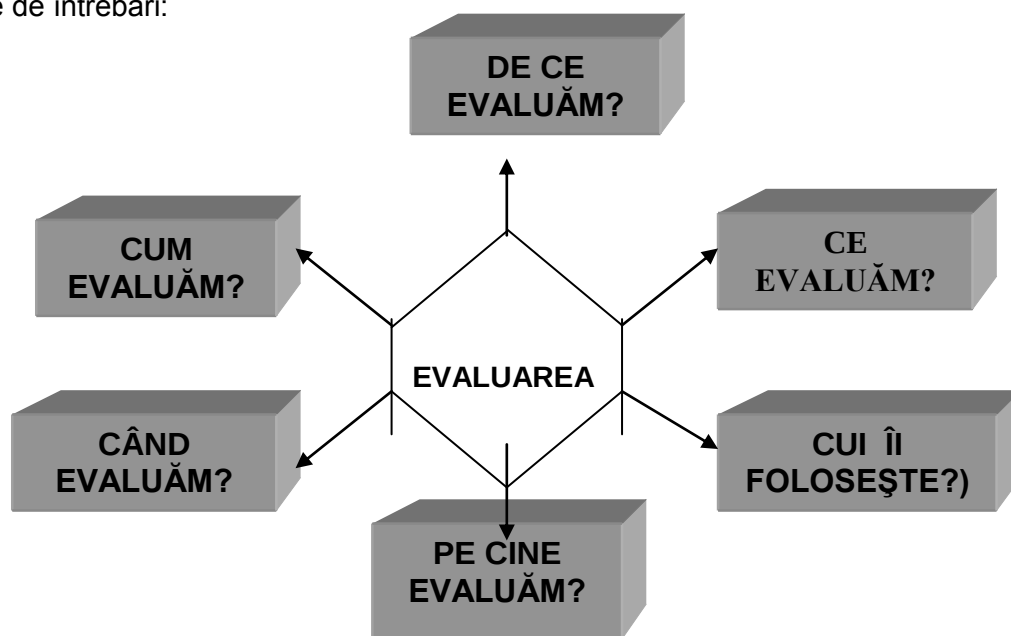


Fig. nr. 2: Întrebări pe care trebuie să și le pună evaluatorul

DE CE EVALUĂM ?

- pentru a cunoaște performanțele și progresele;
- pentru a îmbunătăți performanțelor celor evaluați;
- pentru corectarea rezultatelor;
- pentru îmbunătățirea metodelor, mijloacelor și strategiilor de evaluare;
- pentru îmbunătățirea instrumentelor de evaluare;
- pentru realizarea unei selecții;
- pentru formarea deprinderilor de autoevaluare;
- pentru identificarea deficiențelor sau disfuncționalităților și elaborarea strategiilor corective;
- pentru a cunoaște care este stadiul de pornire și cum se poate acționa pe mai departe;
- pentru optimizarea demersurilor realizate atât în învățare, cât și în predare și evaluare;
- pentru a elabora programe compensatorii în cazul rezultatelor nesatisfăcătoare și a programelor de progres;
- etc.;

CE EVALUĂM ?

- cunoștințe, atitudini, aptitudini, deprinderi, comportamente de învățare, competențe;
- dacă știu și ce știu să facă elevii, cum știu să aplice în viața reală ceea ce au învățat;
- atingerea obiectivelor legate de un anumit conținut;
- organizarea și desfășurarea procesul de învățare;
- modul de folosire a unui aparat sau un mijloc de învățământ stabilit dinainte;
- trăsături de personalitate și de conduită;
- progresele școlare;

Investește în oameni!

- procesele de instruire;
- sistemul și unitățile de instruire;
- personalul didactic (autoevaluare);
- etc.;

CUI FOLOSEȘTE EVALUAREA ?

- celor evaluați;
- celui care realizează evaluarea;
- părinților;
- conducătorul instituției;
- factorilor de decizie școlară;
- celor care realizează o anumită selecție (angajări);
- etc.;

PE CINE EVALUĂM ?

- elevii luați individual;
- grupul de elevi selecționat după un criteriu anume (școală, vârstă, profil, etc.);
- cadrele didactice (autoevaluare);
- reprezentanții instituției școlare;
- etc.

CÂND EVALUĂM ?

- la începutul unui demers educativ;
- pe parcursul desfășurării procesului instructiv-educativ;
- la sfârșitul unei etape, activități, demers instructiv-educativ;

CUM EVALUĂM ?

- prin examinări curente;
- examene;
- teste;
- probe orale / scrise / practice;
- studii de caz;
- fișe de activitate personală;
- portofoliul;
- hărțile conceptuale;
- investigația;
- observarea curentă a comportamentului;
- jurnalul reflexiv;
- cu ajutorul mijloacelor de învățământ, a calculatorului;
- proiectul;

O evaluare eficientă analizează în ce măsură conținuturile au fost definite în conformitate cu obiectivele, dacă s-a efectuat o analiză de nevoi ale elevilor și în ce măsură procesele de instruire au stimulat și au favorizat învățarea. Modul de evaluare a rezultatelor școlare influențează procesele de instruire și activitatea de învățare.

Rezultatele activității pot fi evaluate raportându-le la conținut sau norma programei, la norma statistică a grupului școlar (media clasei) sau la standarde locale, naționale sau internaționale, la norma individuală (la sine însuși) sau la obiective (evaluarea criterială). (vezi Ioan Cerghit, 2002, p. 303)

3.3.3. Operațiunile și etapele evaluării

Evaluarea, ca activitate în sine, cuprinde trei operațiuni principale:



UNIUNEA EUROPEANĂ



GUVERNUL ROMÂNIEI
MINISTERUL MUNCII, FAMILIEI ȘI
PROTECȚIEI SOCIALE
AMPOSDRU



Fondul Social European
POS DRU 2007-2013



Instrumente Structurale
2007-2013



MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI

OIPOS DRU



MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI

INSPECTORATUL ȘCOLAR
JUDEȚEAN TELEORMAN

Investește în oameni!

- măsurarea, cuantificarea rezultatelor școlare prin procedee specifice, utilizând instrumente adecvate scopului urmărit (probe scrise/orale/practice, proiecte, portofolii, etc.), *“stabilindu-se o relație funcțională între un ansamblu de simboluri (cifre, litere) și un ansamblu de fenomene și obiecte, conform unor caracteristici pe care acestea le posedă”* (I.T.Radu, 2000, p. 26);

- aprecierea acestor rezultate pe baza raportării lor la un sistem de valori, a unor criterii unitare (bareme de corectare și notare, descriptori de performanță, etc.), emițându-se o judecată de valoare;

- formularea concluziilor prin raportarea la scala de notare și adoptarea deciziilor educaționale adecvate în urma interpretării rezultatelor obținute.

În Dicționarul de pedagogie, Schaub Horst definește evaluarea ca fiind *“procesul care începe cu planificarea și cu descrierea obiectivelor și a conținuturilor care vor fi controlate mai târziu”* (2000,p.101). Criteriile pedagogice promovate vor analiza în ce măsură elevul a făcut progrese, dacă și-a însușit conținuturile în acord cu obiectivele vizate, ce competențe dezvoltă și ce trăsături de personalitate și-a îmbogățit.

Procesul evaluării presupune parcurgerea următoarelor etape: stabilirea *scopului și a obiectivelor* activității de evaluare răspunzând la întrebări de genul: de ce se realizează evaluarea?, ce se urmărește?, ce rezultate se așteaptă? În funcție de răspunsurile la aceste întrebări se alege *strategia optimă de evaluare*, se stabilesc momentul (*etapa*) când va fi realizată evaluarea, *conținutul* vizat și *grupul țintă*. Strategia de evaluare are în vedere opțiunea pentru o anumită formă de organizare a activității, propunând *metodele și tehnicile* eficiente care vor fi folosite, în conformitate cu *normele și regulile* impuse de cerințele principiilor didactice. Se evaluează ce a învățat elevul, optându-se pentru acele metode ca pun în valoare cel mai bine ceea ce el știe și poate să facă. În funcție de strategia de evaluare, de conținutul acesteia și de particularitățile clasei, se va stabili *nivelul minim al performanței* așteptate. Pe această bază se construiesc *itemii*, apoi se aplică *probele de evaluare* stabilite și se *culeg informațiile* obținute în urma aplicării acestora. Rezultatele se *măsoară și se apreciază* pe baza unei *scale de notare*, fie prin *raportarea la normă*, fie prin *raportarea la grupul de elevi* ori la *obiectivele* propuse inițial sau la *performanțele individuale*. Este important ca fiecare elev să simtă că a progresat față de stadiul de la care a pornit inițial, chiar dacă performanțele sale sunt încă reduse în comparație cu ceilalți elevi din clasă. Stimularea procesului de reflectare asupra propriilor progrese sau lipsuri ajută procesul de reînvățare prin reveniri și restructurări la nivelul cunoștințelor existente și acomodări în funcție de cele noi. Devenind conștient de propriul nivel, elevul poate să-și mobilizeze efortul pentru o nouă învățare, mai eficientă, și cu rezultate personale din ce în ce mai bune.

Astfel, după ce a apreciat rezultatele obținute de elevi, profesorul poate lua o *decizie* în conformitate cu acestea, urmărind în același timp *iluminarea participanților* (cel care a fost evaluat să cunoască ce a știut și ce a greșit și cum poate să-și îndrepte greșelile) și *îmbunătățirea operațiilor* (specifice proceselor de predare-învățare-evaluare) pentru activitățile următoare. În funcție de rezultate, cadrul didactic va elabora *programe de compensare* (dacă performanțele au fost sub așteptări) sau *programe de progres* pentru cei care au depășit cu rezultate optime stadiul propus de pregătire.

Punctul terminus al evaluării trebuie să aibe în vedere răspunsuri la întrebarea *“CUM ÎMBUNĂTĂȚIM PE MAI DEPARTE ACTIVITATEA ?”* Nu este suficient să constăți; trebuie să mergi mai departe și să dezvolti demersurile întreprinse și pe cele viitoare, să îmbunătățești activitatea, să informezi participanții asupra rezultatelor obținute și asupra a ceea ce este de făcut în viitor.

Concluzionând, evaluarea reprezintă totalitatea activităților prin care se colectează, organizează și interpretează datele obținute în urma folosirii unor metode, tehnici și instrumente de

Carieră de succes în învățământul preuniversitar prin implementarea de programe de formare inovative!

Cod contract: POS DRU/87/1.3/S/61602

Proiect cofinanțat din Fondul Social European prin
Programul Sectorial pentru Dezvoltarea Resurselor Umane 2007-2013

57

FONDUL SOCIAL EUROPEAN

Investește în
OAMENI



UNIUNEA EUROPEANĂ



GUVERNUL ROMÂNIEI
MINISTERUL MUNCII, FAMILIEI ȘI
PROTECȚIEI SOCIALE
AMPOSDRU



Fondul Social European
POS DRU 2007-2013



Instrumente Structurale
2007-2013



MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
OIPOSDRU



MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
INSPECTORATUL ȘCOLAR
JUDEȚEAN TELEORMAN

Investește în oameni!

măsurare și apreciere, în conformitate cu obiectivele și strategia adoptată, în funcție de conținutul și grupul de lucru vizat, în scopul emiterii unei judecăți de valoare pe care se bazează adoptarea unei decizii în plan educațional.

Aplicații :

- În cadrul procesului de învățământ, analizați relația de complementaritate dintre predare-învățare-evaluare, plecând de la întrebarea : *De ce vine elevul la școală?*
- Analizați comparativ strategiile de evaluare inițială, formativă și sumativă plecând de la următoarele criterii: scopul urmărit, funcțiile, temporalitate, obiectul evaluării, avantajele și limitele.
- Analizați modalitățile de prevenire a erorilor de evaluare, plecând de la un exemplu concret.

Bibliografie:

Bordas Alsina, Inmaculada; Cabrera Rodriguez, Flor, "Estrategias de evaluation de los aprendizajes centradas en el proceso", In *Revista Espanola de Pedagogia*, Nr. 218/2001, Barcelona: Instituto Europeo de Iniciativas Educativas;

Cerghit, Ioan, *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri si strategii*, București: Editura Aramis, 2002;

Dictionnaire de pedagogie, Paris: Larousse, Bordas, 1996;

Meyer, Genevieve, *De ce și cum evaluăm*, Iași, Editura Polirom, 2000;

Oprea, Crenguța-L., *Pedagogie. Alternative metodologice interactive*, București, Editura Universității din București, 2003;

Oprea, Crenguța-L., *Strategii didactice interactive*, București, Editura Didactică și Pedagogică, R.A., ed. a IV-a, 2009;

Radu, I. T., *Evaluarea în procesul didactic*, București Editura Didactică și Pedagogică, 2000;

MODULUL III. METODOLOGIA DIDACTICĂ ȘI EDUCAȚIA POSTMODERNĂ

3.1. Teoria constructivistă în educație și metodele interactive

3.1.1. Modelul constructivist

Modelul constructivist relevă faptul că elevii compară noua informație cu cele deja știute (achiziționate anterior) și prezente în mintea lor. Din această perspectivă sunt posibile 3 situații:

- 1) Noua informație se potrivește cu achizițiile inițiale destul de bine, fiind consonantă și integrându-se în sistem, ca o piesă de puzzle;
- 2) Noua informație nu se potrivește, este disonantă și atunci elevul încearcă să restructureze achizițiile inițiale din perspectiva noilor date. Se solicită efort constructiv din partea elevului;
- 3) Noua informație nu se potrivește cu achizițiile anterioare și este ignorată. Elevul nu este încă pregătit s-o asimileze și este necesar un timp pentru a se dezvolta această nouă înțelegere.

În proiectarea pedagogică, profesorul anticipează și analizează ce va face elevul și cum îl va determina să învețe. Dintre cele patru mari întrebări ale profesorului –

- CE voi aduce la cunoștința elevilor?,

Carieră de succes în învățământul preuniversitar prin implementarea de programe de formare inovative!

Cod contract: POS DRU/87/1.3/S/61602

Proiect cofinanțat din Fondul Social European prin
Programul Sectorial pentru Dezvoltarea Resurselor Umane 2007-2013

58

FONDUL SOCIAL EUROPEAN

Investește în
OAMENI



UNIUNEA EUROPEANĂ



GUVERNUL ROMÂNIEI
MINISTERUL MUNCII, FAMILIEI ȘI
PROTECȚIEI SOCIALE
AMPOSDRU



Fondul Social European
POS DRU 2007-2013



Instrumente Structurale
2007-2013



MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI

OIPOS DRU



MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI

INSPECTORATUL ȘCOLAR
JUDEȚEAN TELEORMAN

Investește în oameni!

- CUM voi organiza activitatea?
- CU CE resurse voi lucra? și
- ÎN CE MOD pot afla dacă obiectivele propuse au fost și atinse? – constructivismul accentuează cu deosebire pe “*CUM cunoaștem?*”, nu pe CE?. Important devine astfel să răspundem la întrebări de genul: “Cum vedem ceea ce vedem?” și “Cum observăm?” sau “Cum deosebim?”

Plecând de la ideea conform căreia *capacitatea de învățare nu se poate preda, ci se dobândește* în situații care pot fi organizate din punct de vedere instructiv-educativ, constructivismul propune o schimbare de perspectivă în ceea ce privește proiectarea didactică. Importantă în procesul de învățământ nu este transmiterea de cunoștințe, ci *participarea cu interes* a celui care învață la activitate și sprijinirea lui în realizarea de *rețele cognitive*. Se solicită astfel, organizarea *contextelor de învățare* în scopul de a stimula procesele de învățare creativă și autodirijată. “*Învățarea autodirijată* implică o atitudine marcată de curiozitate și gândire matură” și se “învață” prin autoinstruire. (Idem, p. 71) *Strategiile metacognitive și metaemoționale* sporesc calitățile învățării autodirijate. Reușita managementul învățării, al autoinstruirii eficiente depinde de o bună exercitare a *automanagementului cognitiv și emoțional*.

Depășind simpla reflectare a realității, procesul învățării umane presupune *combinații, construcții, deconstrucții și restrucțiuni* ale acestor rețele de cunoștințe. *Construirea pozitivă* a realității se referă la faptul că în învățare, subiectul realizează un consens între propriile construite și cele exterioare, conștientizând diferențele, manifestând toleranță față de modurile diferite de percepție, gândire și interpretare asupra realității proprii celorlalți indivizi. *Deconstrucția* în învățare înseamnă renunțarea sau corectarea/schimbarea propriilor perspective, viziuni, idei și concepte, care au suferit un proces de “învechire”, o dată cu trecerea timpului, în favoarea altora noi. Învățarea ca reconstrucție, subliniază faptul că oamenii își reconstruiesc sistemele de cunoștințe, filtrând noul din perspectiva structurilor existente, selectându-l, personalizându-l și integrându-l, în același timp cu procesele de readaptare a schemelor anterioare.

“Procedeele didactice” propuse de Horst Siebert pentru realizarea învățării în cadrul contextelor sistemic-constructiviste, pentru dezvoltarea proceselor de reflecție și îmbogățirea viziunilor despre lume sunt următoarele:

- ❑ *“Schimbarea perspectivei:* analizarea unei teme prin prisma unor perspective și interese diferite, “încrucișarea” perspectivei diferite;
- ❑ *Constatarea diferențelor:* folosirea observațiilor și a interpretărilor diferite pe care le fac participanții în scopul stimulării reflecției asupra “lărgirii” posibilităților și renunțării la pozițiile rigide;
- ❑ *Perturbările:* “zdruncinarea” adevărurilor aparent sigure, prin iritare, perturbare și exagerare, acceptarea faptului că totul poate fi privit și altfel;
- ❑ *Reframing:* răstălmăcirea unei teme, analizarea și evaluarea ei într-un context nou.” (2001, p.158)

Integrarea acestor procedee în cadrul strategiilor didactice interactive conduce la dinamizarea instruirii și la stimularea participării participanților la discuții. Accentul deplasându-se de pe CE se dorește a se realiza, pe CUM se provoacă realizarea dorită, preocuparea esențială a profesorului devine aceea de a ști cu exactitate în ce mod poate “perturba” constructiv, pozitiv structurile deținute de elev, cum poate determina/incita/stimula apariția de construcții noi, deconstrucții și restrucțiuni în sistemul cognitiv și emoțional al acestuia pentru a crea noi configurații. Esența deciziei strategice a cadrului didactic în privința modului de organizare/provocare a învățării constă tocmai în găsirea acelei căi de a provoca elevul/studentul să participe de bună voie – însemnând cu interes și curiozitate – la activitate. Rezultatele acestei implicări active sunt tocmai construcțiile cognitive proprii.

Carieră de succes în învățământul preuniversitar prin implementarea de programe de formare inovative!

Cod contract: POS DRU/87/1.3/S/61602

Proiect cofinanțat din Fondul Social European prin
Programul Sectorial pentru Dezvoltarea Resurselor Umane 2007-2013

59

FONDUL SOCIAL EUROPEAN

Investește în
OAMENI

Investește în oameni!

3.1.2. Beneficiile constructivismului

1) Copiii învață mai mult și cu plăcere atunci când sunt implicați activ, când participă la construirea cunoașterii proprii, decât atunci când sunt simpli auditori.

2) Educația și instruirea au rezultate mai bune atunci când se concentrează activitatea pe gândire, înțelegere și cunoaștere activă și nu doar pe memorizare. Constructivismul centrează atenția pe învățarea felului cum trebuie să gândești și să înțelegi.

3) Cunoștințele sunt transferabile în alte contexte, aplicabile și în alte situații față de cele în care au fost însușite.

4) Prin învățarea de tip constructivist, elevul devine conștient de propriile achiziții pe care le interiorizează ca urmare a căutărilor, descoperirilor, investigațiilor realizate chiar de el. Această implicare în cunoaștere crează înțelegeri personale, active. Un rol important, în viziunea constructivistă trebuie să-l aibă elevul și în aprecierea activității sale. Profesorul constructivist valorizează și solicită inițiativa și implicarea elevilor săi în activitățile de predare – învățare – evaluare prin realizarea de jurnale, crearea de eseuri, realizarea de proiecte de cercetare – acțiune și raporturi de activitate. Aceste metode de învățare și evaluare alternative implică creativitatea subiectului, dezvoltându-i capacitățile de a-și exprima propria cunoaștere în variate moduri.

5) Activitățile propuse și cazurile analizate sunt concrete și autentice. Constructivismul promovează învățarea din viața reală pentru viața reală, stimulând astfel curiozitatea naturală și interesele elevilor.

6) Teoria constructivistă a învățării are în vedere dezvoltarea capacităților/abilităților sociale, de comunicare între elevi, prin promovarea lucrului în grup, a strategiilor didactice interactive. Lucrând astăzi eficient, împreună cu covârșnicii, mâine vor colabora fructuos cu membrii comunității.

Mesajul etic al constructivismului este acela de a presupune "că cei care gândesc altfel decât tine au la fel de multă rațiune și responsabilitate ca și tine, cel puțin până la proba contrară", iar *mesajul pedagogic* al constructivismului este faptul că "oamenii sunt capabili și dornici de învățare, însă de cele mai multe ori, nu așa cum și când vor alții, ci așa cum consideră ei înșiși." (H. Siebert, 2001, pp. 212-213)

3.1.3. Critici aduse constructivismului

1) Este elitist: criticii constructivismului consideră că această teorie, ca și alte teorii educaționale progresive au avut succes în cazul copiilor privilegiați care, au avut profesori remarcabili, părinți care se implică și un mediu înconjurător stimulat.

2) Constructivismul social conduce către o "gândire de grup". Criticii observă faptul că într-o clasă constructivistă există tendința de a se manifesta "tirania majorității", în care, câteva interpretări ori voci din grup domină și-i determină pe ceilalți să adere la acestea.

3) Criticii orientării spun că, prin respingerea evaluării prin testare sau a altor criterii externe, educatorii constructiviști nu pot contabiliza progresul elevilor.

"Multe din criticile aduse constructivismului pot fi văzute tocmai ca niște confirmări neintenționate: cel care nu-și descoperă anumite afinități față de constructivism, atunci cu siguranță va găsi suficiente argumente pentru a-l respinge." (H. Siebert, 2001, p. 211)

Evidențiind importanța stimulării proceselor cognitive superioare, a intereselor epistemice ale elevilor, precum și necesitatea dezvoltării autonomiei în învățare, Gaston Berger afirmă că "cei mai buni discipoli ai unui profesor **nu** sunt cei care repetă lecțiile după el, ci cei cărora le-a trezit entuziasmul, le-a fertilizat neliniștea, le-a dezvoltat forțele pentru a-i face să meargă singuri pe drumurile lor." (1973, p. 32)

Carieră de succes în învățământul preuniversitar prin implementarea de programe de formare inovative!



UNIUNEA EUROPEANĂ



GUVERNUL ROMÂNIEI
MINISTERUL MUNCII, FAMILIEI ȘI
PROTECȚIEI SOCIALE
AMPOSDRU



Fondul Social European
POS DRU 2007-2013



Instrumente Structurale
2007-2013



MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
OIPOSDRU



MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
INSPECTORATUL ȘCOLAR
JUDEȚEAN TELEORMAN

Investește în oameni!

Creând o atmosferă benefică învățării prin manifestarea unei atitudini calme, atente, de sprijin și non-directivistă, profesorul contribuie la făurirea și desăvârșirea personalității individului.

3.1.4. Teoria constructivistă în educație și metodele interactive

*Motto: Important este nu să spunem liber ce gândim
ci să simțim că putem gândi liber.*

Cerințe tot mai acute de integrare a noilor tehnologii în învățământ, de sporire a caracterului interactiv al învățării, folosind strategii colaborative de învățare și de evaluare, se constituie în imperative ale dezvoltării unei societăți și a unei educații moderniste și postmoderniste. Acest fapt nu înseamnă renunțarea totală la strategiile tradiționale, ci împletirea armonioasă, eficientă cu cele care presupun o mai profundă implicare a elevului/studentului în procesul propriei formări.

Rădăcinile constructivismului se află în antichitatea clasică, începând cu dialogurile lui Socrate și urmașii lui, în cadrul cărora, prin întrebări directe, profesorul îl stimula pe elev să sesizeze propriile greșeli/erori în procesul gândirii. Dialogurile socratice constituie încă un instrument important folosit de educatorii constructiviști pentru a evalua învățarea desfășurată de elevi și pentru a proiecta noile experiențe/situații de învățare.

Piaget și Dewey au dezvoltat apoi teoriile dezvoltării și educației copiilor, numite astăzi Educația Progresivă, teorii ce au condus la evoluția constructivismului.

Piaget considera că individul învață construindu-și structuri logice una după alta. El concluziona că logica copilului și modul său de gândire sunt diferite de cele ale adultului. Implicațiile acestei teorii și cum a fost ea aplicată a constituit fundamentul educației constructiviste.

Dewey cerea ca educația să se bazeze pe experiență reală. Conform convingerilor sale, dacă ai îndoieli asupra felului cum se produce învățarea, implică-te în cercetare: studiază, apreciază, analizează alternativele posibile și vei ajunge la convingeri bazate pe ceea ce e evident. A cerceta, a căuta, a întreba constituie elemente cheie în învățarea constructivistă.

Alți educatori, filozofi, psihologi, cercetători, sociologi care au adăugat noi perspective teoretice și practice orientării constructiviste asupra învățării sunt: Lev Vîgotski, Jerome Bruner, David Ausubel.

Vîgotski introduce aspectele sociale ale învățării în teoria constructivistă. El definește “zona proximei dezvoltări” în legătură cu capacitățile elevilor de a rezolva probleme plecând de la nivelul actual de dezvoltare și ținând către nivelul potențial, sub coordonarea adultului sau în colaborare cu copii mai mari (cu nivel de dezvoltare ridicat).

Bruner a inițiat schimbarea curriculumului bazându-se pe ideea că învățarea este activă. Învățarea este un proces social în care elevii își construiesc noi idei sau concepte având la bază cunoașterea curentă.

Folosirea *strategiilor didactice interactive* reclamă din partea profesorilor o viziune constructivistă asupra proceselor de predare-învățare-evaluare, în acord cu dezideratele educației postmoderniste. Este important pentru educatori să înțeleagă implicațiile acestei orientări asupra învățării, pentru predare și pentru dezvoltarea profesională a profesorilor. Constructivismul este o teorie cuprinzătoare care include numeroase practici și strategii instructive cum ar fi: învățarea prin colaborare, învățarea prin descoperire.

Ideea centrală a constructivismului este următoarea: cunoașterea umană se construiește printr-un proces creator și activ; cei ce învață își construiesc o nouă cunoaștere pe temeliile învățărilor anterioare, experimentând și reflectând asupra experiențelor. Această perspectivă vine



UNIUNEA EUROPEANĂ



GUVERNUL ROMÂNIEI
MINISTERUL MUNCII, FAMILIEI ȘI
PROTECȚIEI SOCIALE
AMPOSDRU



Fondul Social European
POS DRU 2007-2013



Instrumente Structurale
2007-2013



MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
OIPOSDRU



MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
INSPECTORATUL ȘCOLAR
JUDEȚEAN TELEORMAN

Investește în oameni!

să contrasteze cu cele care privesc cunoașterea ca pe o simplă transmitere a informațiilor de la un individ la altul, în care recepția/recepționarea nu construcția este fundamentală.

Două noțiuni importante gravitează în jurul ideii de cunoaștere construită. Prima se referă la faptul că cei ce învață clădesc înțelegeri noi, folosind ceea ce ei deja știu. Noua cunoaștere nu se grevează pe o "tabula rasa". Cei ce învață vin în întâmpinarea noii experiențe de învățare cu achizițiile pe care le-au dobândit și modifică reflectarea pe care o vor construi pe baza noilor situații de învățare.

A doua noțiune se referă la faptul că învățarea este un proces activ, mai mult decât o simplă recepționare pasivă a informațiilor. Cei ce învață, confruntă cunoștințele lor cu ceea ce întâlnesc în ocaziile nou create de învățare. Dacă noul material nu se potrivește cu ceea ce elevii sunt familiarizați, atunci se caută modalitățile de adaptare și de îmbogățire a înțelegerii, la situația dată. Acest fapt presupune reflecție și aplecare asupra experiențelor de cunoaștere.

Principiile învățării active gravitează în jurul ideii conform căreia cei ce învață rămân activi în timpul acestui proces: ei valorifică achizițiile inițiale/curente, notează/rețin elementele relevante din noua experiență, analizează consistența cunoașterii anterioare și a celei emergente și, bazându-se pe această judecată, își pot modifica cunoașterea.

În clasă, perspectiva constructivistă asupra învățării valorifică o serie de *strategii didactice interactive* în cadrul cărora elevii învață să-și formuleze propriile idei, le testează, le argumentează, concluzionează, colaborează etc. Descoperind, experimentând, căutând și rezolvând probleme, elevii devin participanți activi la construirea propriei cunoașteri și reflectă asupra felului în care își modifică propria înțelegere asupra lumii.

Importanța strategiilor didactice interactive pentru procesul de învățare este majoră deoarece elevii învață nu doar prin ei înșiși ci mai ales de la ceilalți. Reflectând asupra procesului de învățare în grup, ei își pot însuși metode și strategii de învățare unul de la altul.

Constructivismul definește învățarea ca o construcție pozitivă a realității, în care subiectul devine conștient de caracterul relativ al realității, recunoaște modul de percepere al partenerilor, acceptând în același timp diversitatea, varietatea și chiar opoziția interpretărilor. O astfel de înțelegere determină deconstrucții și reconstrucții cognitive pe baza noilor intervenții și modificări apărute, transformând noutatea conform posibilităților, resurselor și cerințelor proprii.

Strategiile didactice interactive sunt menite să stimuleze o cunoaștere activă, prin participări și asocieri la situații practice și o cunoaștere situativă, deoarece, "învățarea este un proces activ și constructiv care întotdeauna are loc într-un context, deci situativ, multidimensional și sistematic. Rezultatele învățării nu pot fi anticipate, procesele de construire fiind individuale și specifice situației." (Reinmann-Rothmeier/Mandl, 1997, p. 366). Accentuând importanța activismului în învățare, Horst Siebert adaugă: "de regulă, cunoașterea care este doar transmisă va rămâne "pasivă", superficială. Cunoașterea situațională are, să sperăm, efecte de lungă durată și este activă." (Horst Siebert, 2001, p. 109)

Tot el enunță *principiile învățării situative*:

- orienarea spre situații/probleme;
- autenticitate/relevantă subiectivă;
- schimbarea de perspectivă/contexte multiple;
- complementaritatea instrucției și construcției.

Cele zece *principii ale cunoașterii în viziune constructivistă* enunțate de Klaus Muller în 1996, sunt:

- 1) "Dobândirea cunoașterii depinde constructiv de cunoașterea anterioară, percepție, context și stare afectivă.
- 2) Dobândirea cunoașterii are loc individual, nepremeditat și de-a lungul stadiilor unei cunoașteri intermediare continue.

Carieră de succes în învățământul preuniversitar prin implementarea de programe de formare inovative!

Cod contract: POS DRU/87/1.3/S/61602

Proiect cofinanțat din Fondul Social European prin
Programul Sectorial pentru Dezvoltarea Resurselor Umane 2007-2013



UNIUNEA EUROPEANĂ



GUVERNUL ROMÂNIEI
MINISTERUL MUNCII, FAMILIEI ȘI
PROTECȚIEI SOCIALE
AMPOSDRU



Fondul Social European
POS DRU 2007-2013



Instrumente Structurale
2007-2013



MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
OIPOSDRU



MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
INSPECTORATUL ȘCOLAR
JUDEȚEAN TELEORMAN

Investește în oameni!

- 3) Dobândirea cunoașterii nu poate fi determinată, ci doar ghidată; așadar cunoașterea este autoorganizată și emergentă.
- 4) În cazul ideal, cunoașterea este dispusă în conexiuni, deci productivă, și flexibilă interdisciplinar.
- 5) În esența ei, cunoașterea presupune existența unei semnificații și a unui sens, este deci fundamentată lingvistic și reconstruibilă ca interpretare.
- 6) Cunoașterea este dinamică și se reconstruiește permanent, progresiv sau regresiv. Și cunoașterea fosilizată sau pasivă poate deveni din nou disponibilă, prin creativitate.
- 7) Cunoașterea se negociază social și este localizată social, de la interacțiunile dialogate autentice, până la interacțiunile text-cititor, până la interacțiunile mediatice sau prin intermediul calculatorului.
- 8) Cunoașterea se naște din situații problematice care necesită o soluționare a problemelor precum și la o competență de rezolvare în acele domenii în care ne specializăm.
- 9) Cunoașterea are o dimensiune antropologică manifestă, de exemplu, în etică, în capacitatea de percepție și în educația memoriei, și nu are nici cea mai mică legătură cu cunoașterea din domeniul calculatoarelor sau cu "învățarea programată".
- 10) Cei care transmit această cunoaștere sunt cei care configurează mediile de învățare și încearcă să îi inițieze pe participanți la învățare în anumite domenii de specialitate." (K. Muller, 1996, p. 74)

Analizând aceste principii ale cunoașterii putem explica implicațiile orientării constructiviste în procesul de predare:

1. În primul rând, predarea nu poate fi văzută doar ca o transmitere de cunoștințe de la profesor la elev, de la cel care "știe" către cel care "nu știe și trebuie învățat". O primă implicație a acestui fapt este următoarea: profesorul nu trebuie să-și asume rolul de atotștiutor ci pe cel de *ghid* al elevului, oferindu-i acestuia oportunități de a-și testa capacitatea de a realiza legături între cunoștințe în vederea rezolvării sarcinilor.

2. Cadrele didactice trebuie să fie preocupate nu atât de "cât" transmit ci mai mult de *căile* și de *modalitățile* pe care le pot oferi elevilor pentru a veni în contact cu diverse informații, pe care se opresc în a le oferi "de-a gata". În acest sens, sunt preferate *situațiile problematice* în care elevii să fie puși în situația de a explora diferențele dintre competențele pe care le dețin și noile solicitări la care trebuie să facă față. Desigur, fiecare elev are ritmul său propriu de învățare și niveluri diferite de pregătire, fiind necesare diferențierea și adaptarea sarcinilor.

3. Profesorii trebuie să *motiveze* elevii să parcurgă experiențele de învățare propuse, să aplice achizițiile dobândite în situații noi, construindu-și astfel o nouă cunoaștere. *Interacțiunile* din cadrul grupului sunt de asemenea foarte importante pentru construcția cunoașterii individuale și colective, deoarece oferă o sursă necontestabilă de realizare de comparații și evaluări a propriei înțelegeri cu cele ale partenerilor.

4. O condiție a elaborării active a cunoașterii o constituie *timpul* real necesar îndeplinirii unei sarcini. Un interval de timp mai lung îi oferă elevului posibilitatea de a reflecta la noua experiență și la modul cum aceasta îl poate conduce către noi acomodări, adaptări prin comparări, restructurări continue până la îmbunătățirea performanței.

Dacă învățarea este un proces constructiv, atunci instruirea trebuie să fie astfel concepută pentru a crea oportunități acestei construcții.

Conștientizarea nevoii elevilor de activitate, înclinația către explorare și descoperire asigură implicarea profundă a acestora într-un proces temeinic și intensiv de învățare.

Trebuie recunoscut faptul că această construcție în învățare nu este proprie numai elevilor, ci tuturor celor care învață, deci și adulților. Profesorii înșiși își construiesc propria cunoaștere și pot

Carieră de succes în învățământul preuniversitar prin implementarea de programe de formare inovative!

Cod contract: POS DRU/87/1.3/S/61602

Proiect cofinanțat din Fondul Social European prin
Programul Sectorial pentru Dezvoltarea Resurselor Umane 2007-2013



UNIUNEA EUROPEANĂ



GUVERNUL ROMÂNIEI
MINISTERUL MUNCII, FAMILIEI ȘI
PROTECȚIEI SOCIALE
AMPOSDRU



Fondul Social European
POS DRU 2007-2013



Instrumente Structurale
2007-2013



MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
OIPOSDRU



MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
INSPECTORATUL ȘCOLAR
JUDEȚEAN TELEORMAN

Investește în oameni!

înțelege care sunt dificultățile precum și modurile cele mai eficiente de a lucra. Pe de altă parte, felul în care sunt învățați studenții - viitori profesori va influența concepția și conduita lor didactică.

Folosirea *strategiilor didactice interactive* menține tonusul atât al profesorului cât și al elevului în desfășurarea unei activități captivante, motivante, benefice atât în plan cognitiv cât și în plan social.

Constructivismul reprezintă o idee foarte importantă în educație. Implicațiile sale asupra modului în care se realizează predarea și învățarea sunt enorme. Centrarea pe învățarea celui ce învață ar putea fi considerată cea mai importantă contribuție a constructivismului.

Profesorii constructiviști creează în clasă condiții care să invite elevii să-și elaboreze propriile înțelesuri prin determinarea cunoașterii inițiale a acestora și construirea, pe aceste achiziții, a noii înțelegeri. Ei sunt facilitatorii care mediază între învățarea curentă și înțelegerile emergente, între cunoașterea prezentă și noua achiziție ce rezultă dintr-o experiență nouă de învățare, ajutându-i să realizeze operații intelectuale din ce în ce mai sofisticate, făcând materialul de studiat relevant pentru elevi. Aceasta este *piatra unghiulară a educației constructiviste*.

Din punct de vedere constructivist, nu este nimic neobișnuit dacă elevii “nu învață ceea ce s-a predat, ci rețin ceva ce nici măcar nu s-a prezentat sau își însușesc foarte bine ceea ce nu a fost niciodată prevăzut în planul de instruire.” (Schaffter, 1988, p. 5 apud Horst Siebert, 2001, p. 149)

Educatorul constructivist cunoaște și apreciază/valorifică punctele de vedere ale elevilor. Opiniile acestora reprezintă niște ferestre deschise spre propriile lor raționamente, ilustrative pentru felul cum gândesc și înțeleg lumea. Acordându-le șansa de a-și exprima părerile, profesorul stimulează încrederea în propriile forțe ale elevilor.

Dat fiind faptul că învățarea trebuie să se construiască în jurul elementelor esențiale, a conceptelor – cheie dintr-un domeniu, elevii/studenții trebuie să fie familiarizați încă de la început cu scopurile și ideile principale ale materiei de studiu, realizându-se legături interdisciplinare. În viziune constructivistă, învățarea presupune existența unor structuri anterioare pentru că toate cunoștințele se bazează pe acumulările existente, iar experiențele noi se raportează la alte experiențe, punându-se accent pe *interacțiunea dintre subiect și lume*. Aceasta deoarece învățarea nu poate fi concepută ca un model input-output și nu poate fi comparată cu introducerea și prelucrarea informațiilor într-un calculator. Sistemele cognitive sunt determinate structural, aceasta înseamnă că individul stabilește, în conformitate cu propriile structuri, formate în timp, ce semnificație să dea evenimentelor (mesajelor) venite din exterior.

Importantă în învățare, este “semnificația” pe care o acordă subiectul situației, experienței cu care vine în contact. Acest fapt argumentează necesitatea și valoarea conștientizării de către elevi a necesității însușirii unei teme anume, prin cunoașterea obiectivelor, prin captarea atenției și menținerea interesului.

Constructivismul pune preț pe caracterul situativ al învățării, evidențiind că o “didactică incitativă” are șanse mărite de succes față de una transmisivă. Din această perspectivă, tipul de “învățare ca reflectare a predării” este considerat o “malfuncție predare-învățare”. Învățarea este o “autoreglementare a sistemului cognitiv”, depășind stadiul învățării ca simplă “asimilare a realității”. Aceasta pentru că “sistemul interacționează cu propriile sale stări, el își modifică singur propriile structuri. Aceasta este teza radical-constructivistă” – afirmă Horst Siebert. (2001, pp. 31-32)

Didactica incitativă se referă la faptul că profesorul nu se mai mulțumește doar să transmită cunoștințe de-a gata elaborate pe care trebuie să le asimileze elevii, ci înlesnește procese de deducție și de însușire autonomă a cunoștințelor din partea acestora. “Didactica tradițională a transmiterii este completată de didactica asimilării. Metodica constructivistă încurajează învățarea autonomă prin amenajarea stimulativă a mediilor și configurarea situațiilor educative. Profesorii entuziasmează cu precădere prin felul în care întruchipează o anumită construcție a realității.” (Idem, p. 208). Fără a desconsidera total metodele tradiționale de predare, constructivismul

Carieră de succes în învățământul preuniversitar prin implementarea de programe de formare inovative!

Cod contract: POS DRU/87/1.3/S/61602

Proiect cofinanțat din Fondul Social European prin
Programul Sectorial pentru Dezvoltarea Resurselor Umane 2007-2013

64

FONDUL SOCIAL EUROPEAN

Investește în
OAMENI



UNIUNEA EUROPEANĂ



GUVERNUL ROMÂNIEI
MINISTERUL MUNCII, FAMILIEI ȘI
PROTECȚIEI SOCIALE
AMPOSDRU



Fondul Social European
POS DRU 2007-2013



Instrumente Structurale
2007-2013



MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI

OIPOS DRU



MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI

INSPECTORATUL ȘCOLAR
JUDEȚEAN TELEORMAN

Investește în oameni!

promovează ideea că sunt de preferat acele **metode** care “te pun pe gânduri, care mijlocesc și cunoștințe surprinzătoare și observații neobișnuite, care stimulează o schimbare a perspectivei și deschid privirea asupra unor orizonturi noi, mai largi.” (Idem, p. 9) Activitățile trebuie proiectate astfel încât să fie experimentale, active și interactive.

Strategiile didactice interactive de predare și învățare trebuie corelate cu cele *evaluative*, bazate pe îmbinarea metodelor tradiționale cu cele *alternative*. “Costructivismul pune sub semnul întrebării *metodele evaluative tradiționale*, uniforme, care și-au păstrat credință în adevărurile absolute. Este recomandabilă o completare a evaluărilor prin autoobservare și observări externe, preferate fiind procedeele calitative (cum ar fi rapoarte despre procesul educativ, critical incidents).” (Idem, pp. 208-209)

Metodele complementare de evaluare au avantajul major că oferă o perspectivă asupra procesului intern de învățare, solicitând reflecția atât din partea elevului asupra muncii sale, cât și din partea profesorului asupra procesului și contextului în care a avut loc învățarea. Bazate pe cooperarea dintre profesor și elev, aceste metode solicită în mod deosebit discutarea pe marginea etapelor derulării activității și a rezultatelor obținute, evidențiind elementele favorizante și erorile corectibile în mod constructiv. Sunt menite nu să sancționeze în mod special, ci să orienteze mersul viitor pentru o mai bună construcție a cunoașterii și învățării elevului.

Bibliografie:

- Muller, Klaus (coord.), *Konstruktivismus*, Neuwied, 1996;
- Oprea, Crenguța-L., *Pedagogie. Alternative metodologice interactive*, București, Editura Universității din București, 2003;
- Oprea, Crenguța-L., *Strategii didactice interactive*, București, Editura Didactică și Pedagogică, R.A., ed. a IV-a, 2009;
- Siebert, Horst, *Pedagogie constructivistă. Bilanț al dezbaterii constructiviste asupra practicii educative*, Iași, Institutul European, 2001;

Temă de reflecție :

1. Care considerați că sunt practicile de dezvoltare profesională care i-ar putea conduce pe profesori să predea în stilul centrat pe elev?

Aplicație:

1. Analizați implicațiile teoriei constructiviste în procesele de predare-învățare-evaluare.

3.2. Tendințe de diversificare a metodologiei didactice în concordanță cu deziderate educației postmoderne

“Postmodernismul generează și o hermeneutică constructivistă, conform căreia spune-mi ce gândești, iar eu am să mă gândesc ce vrei să spui.”
(Laurențiu Șoitu, 2001)

Influențele postmoderniste sunt încă timide în practica educativă și chiar dacă sunt resimțite tot mai des indicii teoretice interesate de orientările propuse de postmodernism, „școala contemporană funcționează, în mare măsură, în spațiul deschis și delimitat de paradigma modernității” (Emil Păun, *O “lectură” a educației prin grila postmodernității*, 2002, p.13)

Temenul de *modern* este folosit în educație, de obicei pentru a releva situația avansată a prezentului în relație cu trecutul care a fost depășit prin dezvoltare. Pentru unii, *modernitatea* este opusă practicilor tradiționale și se caracterizează prin schimbare, inovație și dinamism.

Carieră de succes în învățământul preuniversitar prin implementarea de programe de formare inovative!

Investește în oameni!

În 1987, S. Lash lansează propunerea de a înțelege termenul de “modern” nu ca modernitate, ci în contextul semantic al *modernismului*. În timp ce modernitatea este prezentată ca fiind inaugurată în secolele XVI – XVII, modernismul este conceptualizat ca “ceva nou”, ca “o schimbare de paradigmă în arte, care începe la sfârșitul secolului al XIX-lea” (p. 355)

Termenul de *postmodernism* apare pentru prima dată în 1870, într-un context artistic, când pictorul englez John Watkins Chapman utiliza sintagma “pictură postmodernă” pentru a denumi fenomenul plastic european ulterior picturii impresioniste. Către mijlocul secolului al XX-lea termenul capătă o evoluție spectaculoasă, extinzându-se în diferite domenii, instaurând un nou stadiu al istoriei.

Postmodernismul nu este doar o mișcare filozofică; el poate fi regăsit, de asemenea, în arhitectură, în grafică, în arta dansului, în muzică, în arta și teoria literară. Ca și curent filosofic, acesta își trage rădăcinile din lucrările precursorilor Friedrich Nietzsche, Martin Heidegger și George Simmel, pentru a se consacra în partea a doua a secolului al XX-lea prin lucrările lui Jacques Derrida, Jean-François Lyotard, Michel Foucault, Jean Baudrillard sau Richard Rorty. Utilizând din punct de vedere metodologic deconstrucția, postmodernismul critică fundamentele raționalist-universale ale filozofiei tradiționale, proclamând “sfârșitul marilor narațiuni întemeietoare”, renunțarea la fundamente, colapsul ierarhiilor cunoașterii (preferința pentru aspectul local în detrimentul celui universal), migrarea de la logocentrism la iconocentrism (sub influența noilor tehnologii ale informației și comunicării)

Teoretic, curentul poate fi asociat cu deconstructivismul, cu poststructuralismul și neopragmatismul. Postmodernismul nu este în întregime original, reprezentând punerea laolaltă a unor elemente venite din curente diferite, uneori chiar contradictorii, apropiindu-și, transformând și depășind, de exemplu, structuralismul francez, romantismul, fenomenologia, nihilismul, populismul, existențialismul, hermeneutica, marxismul occidental, teoria critică și anarhismul. În comun cu Nietzsche și Heidegger, postmoderniștii împărtășesc scepticismul față de posibilitatea adevărului, rațiunii și universalilor morale, o convingere că termeni ca bine și rău sunt inadecvați, de unde rezultă insistența că interpretările subiective și conflictuale sunt cele mai apropiate de posibilitatea oamenilor de a ajunge la „înțelegere” (G. Vattimo, 1993). Anumite variante ale postmodernismului, ca și nihilismul, privesc viața dintr-o perspectivă pesimistă, subliniind incertitudinea înțelegerii condiției umane și faptul că a cunoaște presupune o contradicție. Postmodernismul împărtășește spontaneitatea populismului și un anumit anti-intelectualism. În paralel cu anarhismul, postmodernismul chestionează autoritatea și impunerea arbitrară a oricărui punct de vedere singular, sistemic; ambele tolerează perspectivele diferite, chiar contradictorii. Din existențialism, așa cum este formulat de Sartre, este preluat antiumanismul. Hermeneutica a contribuit la critica empirismului, raționalității, științei universaliste și cauzalității mecanice. Din romantism, postmodernismul a moștenit critica față de obiectiv, față de tot ceea ce este considerat permanent, față de unitatea timpului și spațiului, dezvoltând accentul pe trăiri, fantezie, emoții, pe exotic, metafizic, sacru, deviant, primitiv, neobișnuit.

Ca fenomen cultural general, postmodernismul privește cunoașterea ca produs al interacțiunii dintre ideile și experiențele noastre despre lume și viață. Cunoașterea nu mai este nici eternă, nici universală. Respingând formele rigide, favorizând reflexivitatea, spontaneitatea și descentralizarea, postmodernismul este preocupat de organizarea cunoașterii.

În societățile moderne, cunoașterea e echivalentă cu știința și e importantă în sine. Oamenii caută căile optime pentru a dobândi „cunoaștere”, „știință” din cât mai multe domenii, considerând că astfel vor fi recunoscuți drept persoane educate. Într-o societate postmodernă, cunoașterea trebuie să fie funcțională, utilă; înveți nu doar pentru „a ști” și a stoca o serie de informații din diferite domenii, pentru a demonstra cât de „educat ești”, ci, înveți pentru „a face”, pentru „a folosi”



UNIUNEA EUROPEANĂ



GUVERNUL ROMÂNIEI
MINISTERUL MUNCII, FAMILIEI ȘI
PROTECȚIEI SOCIALE
AMPOSDRU



Fondul Social European
POS DRU 2007-2013



Instrumente Structurale
2007-2013



MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI

OIPOS DRU



MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI

INSPECTORATUL ȘCOLAR
JUDEȚEAN TELEORMAN

Investește în oameni!

ceea ce ști, pentru „a aplica” ceea ce ai acumulat, în folosul tău și al celorlalți. A ști ce să faci cu ceea ce ai învățat este dezideratul major al educației postmoderniste.

Discursul societăților moderne este exact, precis, pragmatic și riguros. Postmoderniștii preferă stilul literar, respingându-le pe cele convenționale, academice și punând accent pe emoție și pe relativism. Predicția și cauzalitatea sunt înlocuite de intertextualitate – concept care este un substitut post-modern pentru explicația cauzală din știința socială modernă. (vezi Rosenau, 1992, p.12). Intertextualitatea este o metodă interactivă care implică o negare puternică a posibilității cauzalității directe, deoarece, într-o lume în care orice este legat într-un mod absolut interactiv, prioritatea temporară, solicitată de cauzalitate, este aproape imposibil de stabilit.

Postulatele curentului *postmodernist* în educație solicită apropierea individului de lumea reală cu contradicțiile și complexitatea ei, cu disfuncțiile, dezechilibrele ei, pentru a găsi soluțiile de contestare și de reclădire optime. (vezi Elena Joița, 2002, p.27)

Postmodernismul nu este o contrazicere a modernismului ci un pas înainte pe linia evoluției culturale și sociale.

Filosofia epocii postmoderniste critică pretenția deținerii adevărului absolut, gândirea universală, pledând pentru pluralitate, diversitate, recunoașterea specificului străinilor și al minorităților, autoorganizare și abordarea transversală a tranzițiilor și a imperfecțiunilor existente în lume.

În domeniul instruirii, tendințele postmoderniste afirmă necesitatea considerării următoarelor aspecte:

- recunoașterea căilor multiple și alternative în domeniul instruirii;
- egalitatea valorică între cunoștințele științifice și cele practice;
- lărgirea conceptului învățării;
- recunoașterea diversității perspectivelor multiculturale;
- constructivitatea principală a realității;
- întrepătrunderea activității de instruire cu consilierea în problemele vieții;
- descoperirea unor locuri de învățare “neobișnuite” și a unor contexte noi de instruire;
- stimularea interactivității indivizilor în soluționarea problemelor;

Vorbind despre dezideratele educației post-moderniste, Annette Gough (2001) specifică faptul că este necesară recunoașterea și stimularea dezvoltării constructelor cognitive ale copiilor, a căror origine se află în social, interesându-ne de procesul lor sociogenetic. Ea enunță imperativ faptul că avem nevoie de o (post)modernă știință a educației, una care este democratică și recunoaște constructele sociale și natura multiculturală a științei în contextul său global. Avem de asemenea, nevoie de o pedagogie care atrage atenția asupra procesului direct în care cunoașterea este produsă și recunoscută, în care agenții cunoașterii sunt concreți, vizibili și amplași social.



UNIUNEA EUROPEANĂ

GUVERNUL ROMÂNIEI
MINISTERUL MUNCII, FAMILIEI ȘI
PROTECȚIEI SOCIALE
AMPOSDRUFondul Social European
POS DRU 2007-2013Instrumente Structurale
2007-2013MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
OIPOSDRUMINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
INSPECTORATUL ȘCOLAR
JUDEȚEAN TELEORMAN

Investește în oameni!

Analizând comparativ pedagogia clasică și cea postmodernă putem face următoarele distincții:

Tabel: Pedagogia clasică-pedagogia postmodernă

PEDAGOGIA CLASICĂ	PEDAGOGIA POSTMODERNĂ
<i>Educatorii sunt transmițătorii cunoașterii. Cunoașterea înseamnă putere. Relațiile pedagogice sunt bazate pe autoritatea impusă a profesorului și pe dominarea elevului de către cel care se constituie ca sursă unică, veritabilă, de cunoaștere.</i>	<i>Educatorii sunt facilitatorii cunoașterii și participă la construirea cunoașterii. Cunoașterea se realizează pentru că este utilă. Relațiile educator-educat sunt deschise, bazate pe sprijin reciproc, pe dialog constructiv și pe cooperare. Autoritatea profesorului este subînțeleasă și nu impusă.</i>
Structurarea <i>monodisciplinară</i> a disciplinelor de învățământ în planul curricular.	Favorizarea legăturilor și abordărilor <i>transdisciplinare și pluridisciplinare</i> .
Accentuează și valorizează excesiv funcția <i>informativă</i> , de instruire în raport cu funcția formativ-educativă.	Important este cum folosește elevul/studentul ceea ce a învățat, accentul punându-se pe <i>formativ</i> , pe dezvoltarea proceselor cognitive.
În demersurile didactice, <i>profesorul</i> este cel care decide cum, cât și de ce transmite cunoștințele. Momentele de <i>inițiativă și de autonomie</i> ale elevilor sunt reduse.	Redimensionează relația profesor-elev, punând accent pe <i>dialog</i> , pe procesele de <i>negociere</i> . Favorizează învățarea autonomă. Elevul/studentul intervine permanent în deciziile privind ce vrea să învețe, cum va folosi ceea ce a dobândit și care vor fi modalitățile de evaluare.
Focalizarea pe <i>dimensiunea instrumentală a procesului de învățământ</i> , existând riscul rigidității și al rutinismului și al raționalizării extreme din partea profesorului.	Are în vedere <i>dimensiunea structurală a procesului de învățământ</i> , vizând adaptarea resurselor pedagogice angajate în vederea sporirii calității activității didactice. Promovează colaborări stânse ale școlii cu comunitatea educativă.
<i>Lecția</i> este proiectată ca o succesiune de momente standardizate, rezultat al perspectivei determinist-mecaniciste între obiective și situațiile de învățare create.	<i>Lecția</i> este un proces dinamic care se pliază după specificul nevoilor, preferințelor și rezistențelor elevilor. Se încurajează participarea elevilor la construirea ei.
<i>Cultura</i> devine obiect de studiu despre care elevii trebuie să învețe, însă ea poate constitui un obstacol în calea învățării. Elevii proveniți din diverse culturi trebuie să fie pregătiți și familiarizați cu cultura promovată de școală.	<i>Culturile</i> sunt respectate, nu numai pentru că au valoare egală ci și pentru că se constituie în realități la fel de importante. Elevii care aparțin minorităților culturale sunt stimulați să-și păstreze valorile, luptând împotriva fenomenului de aculturație.
Educația educă tinerii în spiritul <i>valorilor</i> universale. Profesorii îi ajută pe elevi să le înțeleagă și să le susțină. Valorile importante sunt raționalitatea și progresul.	Educația îi sprijină pe elevi să-și construiască propriile <i>valori</i> care să le fie utile în contextul propriei culturi, nu și adevăruri universale. Valori importante sunt considerate a fi: toleranța, lupta pentru diversitate și libertate,

Carieră de succes în învățământul preuniversitar prin implementarea de programe de formare inovative!

FONDUL SOCIAL EUROPEAN

Cod contract: POS DRU/87/1.3/S/61602

Proiect cofinanțat din Fondul Social European prin
Programul Sectorial pentru Dezvoltarea Resurselor Umane 2007-2013

68

Investește în
OAMENI



UNIUNEA EUROPEANĂ

GUVERNUL ROMÂNIEI
MINISTERUL MUNCII, FAMILIEI ȘI
PROTECȚIEI SOCIALE
AMPOSDRUFondul Social European
POS DRU 2007-2013Instrumente Structurale
2007-2013MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
OIPOSDRUMINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
INSPECTORATUL ȘCOLAR
JUDEȚEAN TELEORMAN

Investește în oameni!

	promovarea creativității și accentul pe emoție, pe intuiție. Pedagogia postmodernă recunoaște existența diferențelor de perspectivă, de idei și concepții concretizate în moduri variate de a vedea, a simți și a trăi. Acest fapt se constituie într-o precondiție a unei vieți democratice.
Școala clasică pregătește elevii să stăpânească un domeniu sau mai multe, cultivându-le stima de sine și ajutându-i să se autodescopere (folosind teste obiective, de inteligență)	Școala postmodernă consideră că respectul de sine este o precondiție pentru învățare, iar educația poate fi înțeleasă ca <i>terapie</i> . Educatorii postmoderniști își ajută elevii mai degrabă să-și construiască identitățile decât să le descopere.
Predarea-învățarea se desfășoară de obicei în <i>sala de clasă</i> . Profesorul este cel care domină, controlează și ierarhizează elevii.	Activitățile au locații variate; învățarea se realizează <i>nu numai în clasă ci și în comunitate</i> . Predarea presupune asigurarea sinergiei între informațiile provenite pe căi <i>formale</i> cu cele din surse <i>nonformale și informale</i> , interconectarea experiențelor de învățare prin excursii, prezența unor invitați în clasă, vizite la muzee, vizionarea de filme. Reîntoarcerea elevilor către lume, promovând investigațiile, interogațiile, discuțiile. Se renunță la control, punându-se accent pe proces. Profesorul este animator, moderator.
<i>Evaluarea</i> este standardizată. Se folosesc bănci de teste grilă. Profesorul este cel care deține controlul asupra modului <i>cum, când și din ce</i> se realizează evaluarea.	În <i>evaluare</i> sunt favorizate procesele de negociere care implică conlucrarea decizională dintre elevi/student și profesorul evaluator. Se evaluează în comun munca realizată împreună și efectele reale ale formării. Sancțiunile vin din însăși finalitatea și calitatea muncii.

Argumentând faptul că, “în termenii perspectivei postmoderne ceea ce se petrece în clasă este cel mai important lucru”, Emil Păun enunță mesajul principal al acestei orientări, și anume, faptul că, “la nivelul clasei, nu avem de-a face doar cu transmiterea unui curriculum dat și prefabricat, ci mai ales cu elaborarea și construirea cotidiană și negociată a acestuia.” (2002, p.21)

Clasele de elevi în viziune postmodernă, sunt privite de către Peter Appelbaun (2001), drept adevărate *comunități de cercetare*, demonstrând importanța socialului pentru întreaga învățare. Scopul este de a-i ajuta să descopere căile de a pune întrebări și de a critica problemele și nu doar de a-i antrena pe elevi în formularea de răspunsuri la întrebările și problemele enunțate. Comunitățile de învățare create în școala postmodernă necesită abandonarea practicilor care întăresc ierarhia, în favoarea strategiilor care difuzează și decentrează puterea.

Profesorul postmodern se află în relație de parteneriat cu elevii săi, negociind obiectivele învățării, precum și formele și modalitățile de evaluare. El tratează clasa școlară ca pe o lume reală, analizându-i regulile explicite și implicite și valorificând lumea reală ca pe o inepuizabilă scenă a situațiilor de învățare. În școala postmodernă nu sunt valorizate ierarhizările rezultate din

Carieră de succes în învățământul preuniversitar prin implementarea de programe de formare inovative!

Cod contract: POS DRU/87/1.3/S/61602

Proiect cofinanțat din Fondul Social European prin
Programul Sectorial pentru Dezvoltarea Resurselor Umane 2007-2013

69

FONDUL SOCIAL EUROPEAN

Investește în
OAMENI



UNIUNEA EUROPEANĂ



GUVERNUL ROMÂNIEI
MINISTERUL MUNCII, FAMILIEI ȘI
PROTECȚIEI SOCIALE
AMPOSDRU



Fondul Social European
POS DRU 2007-2013



Instrumente Structurale
2007-2013



MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
OIPOSDRU



MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
INSPECTORATUL ȘCOLAR
JUDEȚEAN TELEORMAN

Investește în oameni!

evaluări, punându-se accent pe responsabilitatea celui care învață, ca sursă motivațională. Particularitățile individuale și motivaționale sunt respectate și valorificate, și pe această bază se construiesc alternative metodologice. Metodele didactice folosesc exprimarea personală, atitudinea reflexivă și critică, autonomia individului dar și a grupului, stimulând învățarea prin cooperare, pentru a induce dezvoltarea personală prin acțiuni de autoconștientizare în cadrul grupurilor mici.

Școala postmodernă, prin educația și instruirea de care este responsabilă, are ca preocupări fundamentale nu numai investirea elevilor cu un sistem de cunoștințe, ci mai ales îndrumarea și stimularea acestora în direcția dezvoltării cognitive, afective, sociale, a exersării abilităților în contexte variate, în vederea pregătirii lor pentru integrarea optimă în activitatea și viața socială. Premisele dezvoltării mecanismelor interne ale cunoașterii își găsesc o concretizare adecvată în ocaziile în care individul este pus în situații reale de acțiune asupra problemelor de rezolvat. Elevul/studentul trebuie solicitat să ia contact cu realitatea cât mai des posibil, pentru a adopta decizii prompte și potrivite.

Individul postmodern este „relaxat și flexibil, orientat spre emoții, trăiri și simțiri interioare, manifestând o atitudine de „fii tu însuți!” (Rosenau, 1992, p. 53). În demersurile didactice, el trebuie privit în dublă ipostază: ca subiect al propriei formări și ca agent al influenței sociale și prin aceasta, al autoformării.

Scopul științelor educației post-moderniste este – după cum afirmă Matthew Weinstein (2001) – *nu doar de a înțelege știința ci și de a simți emoția de a o studia*; educația trebuie să fie cea care să determine indivizii să fie într-o continuă stare problematizantă, o stare în care permanent să-și pună întrebări și să caute răspunsuri. Școala postmodernă trebuie să formeze agenții sociali capabili de diagnostic, de intervenție și de schimbare a cadrului existențial.

În politica educațională postmodernă se precizează necesitatea accentuării preocupărilor de a asigura dezvoltarea și trainingul capacităților și abilităților intelectuale și practice. Postmodernismul solicită din partea școlii și a indivizilor răspunsuri la întrebări de genul:

- Ce vei face după ce ei absolvi?
- Cum vei folosi ceea ce ai învățat?
- Cum îți vei îmbunătăți viața aplicând ceea ce știi? În acest sens, *utilitatea* este unul din cuvintele cheie în educația postmodernă.

Paradigma curentului postmodernist avansează ideea conform căreia este necesară introducerea în școală a noilor tehnologii pentru ca învățământul să țină pasul cu continua transformare socio-economică și cu rapida digitalizare a culturii. Motto-ul politicii postmoderniste este: „gândește global, acționează local” – fără a te încurca în detalii.

Implicațiile curentului postmodernist în practica educativă au în vedere sensibilizarea și conștientizarea elevilor, de la cea mai fragedă vârstă în direcția formării și *aplicării* conceptelor despre viață și realitatea înconjurătoare. Învățarea în școală trebuie să accentueze caracterul său aplicativ, îmbinând teoreticul cu practicul, concretul cu abstractul. Aceasta deoarece, predarea și învățarea faptelor izolate, a priceperilor și deprinderilor fără a le valida practic, devine plictisitoare și lipsită de înțeles. Este necesar ca elevului să i se creeze cât mai des oportunități de a face conexiuni între cunoștințele învățate în școală și cele pe care le dobândește pe căi nonformale și informale, înțelegând utilitatea lor.

O altă implicație pe care o are postmodernismul în lumea școlii este legată de *modul democratic și dialogat* adoptat de profesori în activitatea desfășurată cu elevii/studentii. Curentul propune ca „profesorii și elevii să lucreze împreună”, în opoziție cu practica prin care profesorul atotștiutor este cel care le spune elevilor ce să învețe. Acest fapt vine să detroneze stilul dominator, autoritar, dictatorial chiar, practicat încă în școli. Postmodernismul promovează metodele dialogate, favorizând procesele de îndrumare și negociere. Conlucrarea profesor-

Carieră de succes în învățământul preuniversitar prin implementarea de programe de formare inovative!

Cod contract: POS DRU/87/1.3/S/61602

Proiect cofinanțat din Fondul Social European prin
Programul Sectorial pentru Dezvoltarea Resurselor Umane 2007-2013

70

FONDUL SOCIAL EUROPEAN

Investește în
OAMENI



UNIUNEA EUROPEANĂ



GUVERNUL ROMÂNIEI
MINISTERUL MUNCII, FAMILIEI ȘI
PROTECȚIEI SOCIALE
AMPOSDRU



Fondul Social European
POS DRU 2007-2013



Instrumente Structurale
2007-2013



MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI

OIPOS DRU



MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI

INSPECTORATUL ȘCOLAR
JUDEȚEAN TELEORMAN

Investește în oameni!

discipol, nu înseamnă însă reducerea respectului față de cadrul didactic, ci subliniază necesitatea redimensionării relației, prin considerarea sensului dublu al fluxului instructiv-educativ, al reciprocității învățării deoarece și profesorii au de învățat de la elevi.

Activismul elevului/studentului implicat de strategiile folosite de către cadrul didactic în desfășurarea activității de predare-învățare, se constituie ca un imperativ al orientării postmoderniste în educație. Școala postmodernă trebuie să știe cum să motiveze pe elev să învețe și cum să faciliteze procesul învățării, organizând și dezvoltând strategii de lucru interactive, punând accentul pe utilitatea cunoștințelor și pe necesitatea însușirii lor pentru a se descurca în viață. Agenții educaționali trebuie să fie interesați de ceea ce-și doresc elevii să învețe și de ceea ce pot să facă cu aceste cunoștințe. Rolul profesorului este nu de a îndopa discipolii cu diverse cunoștințe, ci de a le arăta ce au de făcut cu acestea. Dacă nu sunt capabili să folosească în practică ceea ce au învățat, degeaba dețin elevii cunoștințe pur teoretice. În educație și instruire trebuie avută în vedere îmbinarea eficientă a ambelor aspecte.

Educatorul postmodernist este un căutător, un producător pasionat și un distribuitor de cunoaștere localizată. El devine un profesor-cercetător, și prin aceasta un gânditor care reflectă la practica educativă, conștient fiind de responsabilitatea sa în a cultiva la elevii săi, practici investigative și reflexive.

Caracteristic postmodernismului sunt: „căutarea și acceptarea de alternative, variante (educaționale), renunțarea la granița între științe, ambivalență, discontinuitate, descentralizare, fragmentare, toleranță, incertitudine, interculturalitate, globalism, indeterminare, imanență, individualism, deconstrucție, umanizarea tehnologiei, promovarea valorilor noi, divesificarea comunicării ș.a.” (Elena Joița, 2002, p.28) Concretizarea în plan educațional a viziunii postmoderniste poate lua forma „noilor educații”, a alternativelor metodologice de predare-învățare-evaluare, a descentralizării decizionale și curriculare, a dezvoltării conduitelor democratice, a comunicării eficiente pe toate planurile, a re tehnologizării învățământului.

În acest sens, elemente ale postmodernismului sunt remarcate de Constantin Cucoș (2000) în actuala reformă a învățământului românesc evidente prin descentralizarea managerială, structurală și funcțională a instituțiilor școlare, flexibilizarea curriculumului, abordarea personalizată a strategiilor, introducerea noilor educații („filosofia pentru copii, micul gospodar, folclorul copiilor, micul inventator, democrația pentru copii, educația antreprenorială, elementele de educație globală, rezolvarea conflictelor”), utilizarea manualelor alternative, pluralitatea modelelor de instruire. (vezi p.74-77)

Astfel, practica instructiv-educativă poate fi regândită din perspectivă postmodernă în termenii strategiilor educaționale, ai curriculumului școlar și ai comunicării educaționale. (vezi E. Macavei, 2001, p.16-19)

Concluzionând, putem spune că pedagogia postmodernă are următoarele caracteristici:

- *autoreflexivitatea* – ceea ce presupune revizuirea continuă;
- *decentrarea și interculturalitatea* – care se referă la evitarea centrării pe o cultură dominantă și reconsiderarea culturilor marginale, ale minorităților care sunt la fel de importante;
- *deconstrucționismul* – ce presupune reinterpretarea construcțiilor teoretice și reconsiderarea ideilor din perspective noi, diferite;
- *non-totalitarismul, non-universalismul și non-esențializarea* – se referă la contracararea viziunii totalitariste, a culturii universale și a esențialismului care neglijează diversitățile locale, alterând interpretările;
- *utilitatea* – accentul se pune pe însușirea cunoștințelor utile pentru viața individuală și socială;



UNIUNEA EUROPEANĂ



GUVERNUL ROMÂNIEI
MINISTERUL MUNCII, FAMILIEI ȘI
PROTECȚIEI SOCIALE
AMPOSDRU



Fondul Social European
POS DRU 2007-2013



Instrumente Structurale
2007-2013



OIPOS DRU



INSPECTORATUL ȘCOLAR
JUDEȚEAN TELEORMAN

Investește în oameni!

▪ *dialogul și democrația* – promovează toleranța față de diversitățile (de idei, trăiri, sentimente, opinii, interpretări etc.) din jur, favorizează procesele de negociere și implicare, comunicarea educațională bivalentă ori multivalentă;

Aceste trăsături caracteristice ale pedagogiei postmoderniste și-ar putea găsi concretizarea în *activitatea didactică* prin:

- crearea de alternative metodologice;
- stimularea învățării prin cooperare și folosirea metodelor interactive de grup, insistând pe construcția progresivă a cunoștințelor și abilităților, nu doar prin intermediul activității proprii, ci și prin interacțiunile sociale atât dintre elevi, cât și dintre elevi și profesori, elevi și comunitate;
- accentul pus pe elev, ca agent al construcției proprii învățări, mai mult decât pe cadrul didactic ca furnizor al cunoașterii;
- dezvoltarea autonomiei educatului în învățare, a auto-conducerii grupului-clasă (self-gouvernement);
- crearea și susținerea plăcerii de a învăța, descoperind și aplicând, prin antrenarea motivației intrinseci (evitarea „învățării pentru notă”);
- inovarea strategiilor evaluative și promovarea evaluării dialogate (acest subiect este tratat pe larg în capitolele următoare, despre evaluare);
- valorificarea segmentului opțional și realizarea „diferențierilor explicite a parcursurilor de învățare, prin livrarea de valori nonidentice, la aceasta adăugându-se strategii de diferențiere și particularizare (prin metode, forme de realizare a învățării, predării, evaluării etc.)” (Constantin Cucos, 2000, p. 76)
- abordarea unui text, a unei probleme din perspective variate și diferite;
- încurajarea viziunilor alternative și a interpretărilor specifice culturii, concomitent cu manifestarea respectului diversității personalităților și culturilor;
- negocierea rolurilor și a regulilor „jocului” didactic;
- evitarea etichetărilor și a ierarhizărilor provenite din evaluări reciproce;
- activarea imaginației, a creativității și a cercetării prin povestirea de istorisiri, elaborarea de jurnale reflexive, cercetarea sentimentelor, elaborarea de portofolii, realizarea de proiecte;
- accentul pe analiză și ameliorare și mai puțin pe sancțiune și control, favorizând creșterea responsabilității personale;

Regândirile și formulările teoretice, mai mult decât cele practice, din perspectiva postmodernă asupra educației sunt totuși în faza de început și continuă să aibe tot mai mulți adepți.

Regândirile și formulările teoretice, mai mult decât cele practice, din perspectiva postmodernă asupra educației sunt totuși în faza de început și continuă să aibe tot mai mulți adepți.

Bibliografie:

- Cucos, Constantin, *Educația. Dimensiuni culturale și interculturale*, Iași: Editura Polirom, 2000;
- Gough, Annette, “Pedagogies of Science (In)formed by Global Perspectives: Encouraging Strong in Classrooms” în Weaver, J.; Morris, M.; Appelbaum, P., *(Post)modern science (education): propositions and alternative paths*, New York: Peter Lang Publishing, Inc., 2001;
- Joița, Elena, *Educația cognitivă. Fundamente. Metodologie*, Iași: Editura Polirom, 2002;
- Lash, S., *Modernity or modernism: Weber and contemporary social theory*, în Lash, S., Whimster S., (eds), *Max Weber, Rationality and Modernity*, London: Allen and Unwin, 1987;
- Macavei, E., *Pedagogie. Teoria educației*, București: Editura Aramis, 2001;

Carieră de succes în învățământul preuniversitar prin implementarea de programe de formare inovative!

Cod contract: POS DRU/87/1.3/S/61602

Proiect cofinanțat din Fondul Social European prin
Programul Sectorial pentru Dezvoltarea Resurselor Umane 2007-2013

Investește în oameni!

- Oprea, Crenguța-L., *Pedagogie. Alternative metodologice interactive*, București, Editura Universității din București, 2003;
- Oprea, Crenguța-L., *Strategii didactice interactive*, București, Editura Didactică și Pedagogică, R.A., ed. a IV-a, 2009;
- Păun, Emil, "O „lectură” a educației prin grila postmodernității", în Emil Păun; Dan Potolea (coord.), *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*, Iași, Editura Polirom, 2002;
- Rosenau, J.N. (1992), „*Post-modernism and the Social Sciences: Insights, Inroads and Intrusions*”, Princeton, New Jersey, Princeton University Press;
- Ulrich, Cătălina, *Postmodernism și educație*, București, Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 2007;
- Vattimo, G., *Sfârșitul modernității. Nihilism și hermeneutică în cultura postmodernă*, Constanța: Editura Politică, 1993;
- Weinstein, Matthew, "Science Education Through Situated Knowledge" în Weaver, J.; Morris, M.; Appelbaum, P., *(Post)modern science (education): propositions and alternative paths*, Peter Lang Publishing, Inc., New York, 2001;

3.3. Competențele profesorului necesare susținerii învățării prin cooperare

3.3.1. Etapele strategiei de muncă în echipă

Învățarea prin cooperare presupune o dinamică și un activism susținut continuu de eforturile participanților. Etapele strategiei de muncă în echipă presupun considerarea factorilor favorizanți și defavorizanți ai rezolvării de probleme în colectiv.

O primă etapă are în vedere constituirea grupului de lucru. Membrii acestuia trebuie să îndeplinească anumite calități pentru a facilita soluționarea problemei puse în discuție: să fie toleranți față de părerile colegilor, să dețină optime abilități de comunicare a ceea ce doresc să transmită, să nu fie egoiști, să acorde ajutor și să primească ajutor atunci când au nevoie.

A doua etapă se concretizează atunci când participanții se confruntă cu situația de rezolvat și sunt stimulați să lucreze împreună pentru a o rezolva. În această etapă are loc familiarizarea cu elementele problemei, analiza acestora și stabilirea priorităților și a responsabilităților.

A treia etapă este destinată reflecțiilor, incubăției și tatonărilor. Este faza documentării și a cercetării care se poate întinde pe o perioadă mai lungă sau mai scurtă de timp.

A patra etapă este rezervată dezbaterilor colective, când sunt confruntate ideile, sunt analizate erorile și punctele forte. Calitatea învățării prin cooperare depinde – în concepția Mușatei Bocoș – de „calitatea dezbaterii democratice instaurate între elevi prin dubla exigență a rigorii intelectuale și a eticii comunicaționale (a asculta și a respecta partenerul, a căuta să-i înțelegi opiniile, modul de a gândi, a avea nevoie de păreri și puncte de vedere diverse pentru a-și construi propria gândire).” (2002, p.218)

A cincea etapă se referă la structurarea demersurilor către finalul dezbaterii cu obținerea concluziilor și cu soluționarea problemei. Are loc integrarea noilor achiziții în sistemul celor existente prin restructurarea celor existente în lumina celor nou dobândite.

Condițiile desfășurării eficiente a etapelor cooperării au în vedere relațiile de bună înțelegere între membrii echipei de lucru, acceptarea din partea tuturor participanților, a planului de lucru în vederea atingerii țelului comun, adoptarea unui mod comun de comunicare a rezultatelor și de evaluare a soluției.

Investește în oameni!

3.3.2. Efectele favorabile ale învățării prin cooperare

Strategiile didactice interactive care au la bază desfășurarea învățării prin cooperare oferă elevilor ocazia de a-și concretiza nevoia de a lucra împreună, într-un climat colegial de înțajutorare și de sprijin reciproc. Grupul dă posibilitatea testării ideilor, revizuirii opiniilor și dezvoltării inteligenței interpersonale. Lucrul în echipă acoperă neajunsurile învățării individualizate, acordând o importanță considerabilă dimensiunii sociale, prin desfășurarea proceselor interpersonale.

Cooperarea asigură o relație deschisă între parteneri, dezvoltă atitudini și comportamente bazate pe încredere, favorizând formarea atitudinii pozitive față de învățare și față de școală. Munca în echipă are efecte semnificative asupra personalității elevilor/studentilor, prezența partenerilor de interacțiune constituind un stimulent intelectual și un declanșator al schimbului de opinii și informații. Soluțiile emise pot suferi în cadrul grupului îmbunătățiri și ajustări, analiza critică dezvoltând capacitățile autoevaluative ale participanților. Productivitatea sporită pe unitatea de timp, apreciată prin numărul de dificultăți rezolvate, și după gradul lor de complexitate recomandă folosirea strategiilor de învățare prin cooperare în clasă. La acest fapt se adaugă și calitatea mai bună a răspunsurilor, instalarea unui climat motivant de lucru, caracterizat printr-o tensiune crescută pentru finalizarea sarcinii comune. Învățarea prin cooperare valorizează schimburile intelectuale și verbale și mizează pe o logică a învățării care ține cont de opiniile celorlalți.

Învățarea prin cooperare solicită efort intelectual și practic atât din partea elevilor cât și din partea profesorului care coordonează bunul mers al activității. Utilizând strategia învățării prin cooperare, profesorul trebuie să dețină următoarele competențe:

- **competența energizantă:** are în vedere capacitatea profesorului de a-i face pe elevi să dorească să se implice în activitate, în rezolvarea problemei date. Elevii trebuie încurajați și stimulați să nu se oprească la prima soluție descoperită, ci să se antreneze în căutarea de soluții alternative;

- **competența empatică:** presupune abilitatea de a lucra cu elevii/studentii reușind să se transpună în situațiile pe care aceștia le parcurg. În acest mod, profesorul își va cunoaște mai bine discipolii și va îmbunătăți comunicarea cu ei;

- **competența ludică:** se referă la capacitatea profesorului de a răspunde jocului elevilor săi prin joc, favorizând integrarea elementelor ludice în activitatea de învățare pentru a o face mai atractivă și pentru a întreține efortul intelectual și fizic al elevilor;

- **competența organizatorică:** are în vedere abilitatea cadrului didactic de a organiza colectivul în echipe de lucru, de a menține și a impune respectarea regulilor care privesc învățarea prin cooperare, în grup. Totodată, profesorul este cel care poate interveni în situații limită, în situații de criză, aplanând conflictele și favorizând continuarea activității pe direcția dorită. El menține legătura dintre intervențiile participanților și subiectul discuției, evitând devierile;

- **competența interrelațională:** ce presupune disponibilități de comunicare cu elevii săi, menită să dezvolte și la aceștia abilitățile sociale necesare integrării optime în colectiv. Toleranța și deschiderea față de nou, precum și încurajarea originalității răspunsurilor copiilor, va avea ca efect crearea de disponibilități asemănătoare elevilor săi în relațiile cu ceilalți.

Alături de aceste competențe nu trebuie neglijate cele necesare și specifice tuturor cadrelor didactice:

- **competențele științifice,** care se referă la corectitudinea științifică, la calitatea, structurarea, logică internă și transpoziția didactică a conținuturilor care vor contribui la atingerea obiectivelor stabilite și la dezvoltarea la elevi a structurilor operatorii, afective, motivaționale, volitive și acționale;

Carieră de succes în învățământul preuniversitar prin implementarea de programe de formare inovative!



UNIUNEA EUROPEANĂ



GUVERNUL ROMÂNIEI
MINISTERUL MUNCII, FAMILIEI ȘI
PROTECȚIEI SOCIALE
AMPOSDRU



Fondul Social European
POS DRU 2007-2013



Instrumente Structurale
2007-2013



MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
OIPOSDRU



MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
INSPECTORATUL ȘCOLAR
JUDEȚEAN TELEORMAN

Investește în oameni!

- **competențele psihopedagogice și metodice** prin care se asigură eficiența psihopedagogică a demersurilor instructiv-educative, logica didactică, profesorul mediind legătura elevului cu obiectul de învățământ;

- **competențele manageriale și psihosociale** ce țin de managementul educațional și de organizarea relațiilor sociale în clasa de elevi;

Rolurile profesorului se redimensionează și capătă noi valențe, depășind optica tradițională prin care el era doar un furnizor de informații. În organizarea învățării prin cooperare el devine un coparticipant, alături de elev la activitățile desfășurate. El însoțește și încadrează elevul pe drumul către cunoaștere. Dimensiunile procesului de învățământ (predarea-învățarea-evaluarea) capătă, în cazul strategiilor de lucru în echipă, valențe formative și formatoare, încurajând progresul individual și colectiv, personal și social.

În acord cu dezideratele curentului postmodernist, rolurile profesorului se diversifică.

Profesorii trebuie să înțeleagă copilul (ce e în adâncul sufletului său, ce-și dorește, ce-i place și ce poate să facă) și, pe această bază, să prescrie un „rețetar” de metode de abordare cât mai potrivite, benefice pentru dezvoltarea și desăvârșirea sa personală. Abilitățile psihopedagogice ale educatorului se vor face cunoscute în măsura în care acesta va găsi calea de mijloc între două extreme: ignoranța și accelerarea instruirii. În mod individualizat, această cale va fi diferită de la un elev la altul, fiecare având propriul potențial genetic. Nu vom putea construi un tipar identic, unic și eficient pentru toți copiii. Așa a apărut neadaptarea școlară în masă și lipsa de motivație pentru învățatură la unii mai mult decât la alții. Nu elevii trebuie să se adapteze la școală, ci școala trebuie să se adapteze la copii. Lumea se află într-o continuă schimbare; școala trebuie să se schimbe și ea. Într-o școală dezirabilă, atât elevii cât și cadrele didactice își doresc ca activitățile să fie plăcute, învățarea să fie utilă, cunoștințele interesante, iar lecțiile să fie organizate folosind un evantai metodologic bogat și distractiv. Așa cum afirma **G. Berger**, „cei mai buni discipoli ai unui profesor nu sunt cei care repetă lecțiile după el, ci cei cărora le-a trezit entuziasmul, le-a fertilizat neliniștea, le-a dezvoltat forțele pentru a-i face să meargă singuri pe drumurile lor.” (1973, p.32)

A fi educator este fără îndoială, meseria cea mai importantă și nobilă a omenirii, pentru că are acces direct la sufletul copiilor, iar de eforturile depuse de educatori depinde întreaga evoluție umană. Pentru această meserie nu este suficient să studiezi la facultate, ci este nevoie de multă dăruire pentru întreaga viață. „Trebuie să posezi un element pedagogic înăuntru, în inimă, în suflet, iar acest element este acela care vibrează, care emană, care îi influențează pe alții: chiar fără să deschideți gura, ceilalți simt nevoia să vă imite.” (**Omraam M. Aïvanhov**, 1990, p.158)

Considerându-și rolul său de *facilitator* al cunoașterii, scopul profesorului postmodernist este să-și învețe elevii *cum să gândească* nu ce să gândească. Important este nu doar a-i antrena pe elevi în formularea de răspunsuri la întrebările și problemele enunțate, ci mai mult, de a-i ajuta să descopere *căile de a pune întrebări și de a critica problemele*. Astfel, educația trebuie să fie cea care să-l determine pe individ să fie într-o continuă stare problematizantă, o stare în care permanent să-și pună întrebări și să caute răspunsuri, considerând faptul că „imaginația este mai importantă decât cunoașterea.” (**Einstein**) Educatorul bun cunoaște și apreciază/valorifică punctele de vedere ale elevilor. Opiniile acestora reprezintă niște „ferestre” deschise spre propriile lor raționamente, ilustrative pentru felul cum gândesc și înțeleg lumea. Acordându-le șansa de a-și exprima părerile, profesorul stimulează încrederea în propriile forțe ale elevilor.

Profesorul este acea persoană care dăruiește cu iubire din cunoașterea sa, cântărind cât, ce și cum trebuie porționată aceasta, astfel încât sufletul celui aflat în formare s-o primească ca pe ceva firesc, de care are nevoie pentru propria-i desăvârșire.

Bibliografie:

Carieră de succes în învățământul preuniversitar prin implementarea de programe de formare inovative!

Cod contract: POS DRU/87/1.3/S/61602

Proiect cofinanțat din Fondul Social European prin
Programul Sectorial pentru Dezvoltarea Resurselor Umane 2007-2013



UNIUNEA EUROPEANĂ



GUVERNUL ROMÂNIEI
MINISTERUL MUNCII, FAMILIEI ȘI
PROTECȚIEI SOCIALE
AMPOSDRU



Fondul Social European
POS DRU 2007-2013



Instrumente Structurale
2007-2013



MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
OIPOSDRU



MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
INSPECTORATUL ȘCOLAR
JUDEȚEAN TELEORMAN

Investește în oameni!

- Aivanhov, Omraam M., *O educație care începe înainte de naștere*, Colecția Izvor, Nr. 203, Editura Prosveta, 1990;
- Bocoș, Mușata, *Instruire interactivă. Repere pentru reflecție și acțiune*, Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană, 2002;
- Oprea, Crenguța-L., *Pedagogie. Alternative metodologice interactive*, București, Editura Universității din București, 2003;
- Oprea, Crenguța-L., *Strategii didactice interactive*, București, Editura Didactică și Pedagogică, R.A., ed. a IV-a, 2009;

BIBLIOGRAFIE GENERALĂ

- Cerghit, Ioan (coordonator), *Perfecționarea lecției în școala modernă*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1983
- Cerghit, Ioan; Neacșu, Ioan; Negreț-Dobridor, Ion; Pânișoară Ion-Ovidiu, *Prelegeri pedagogice*, Editura Polirom, Iași, 2001
- Cerghit, Ioan, *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii*, Editura Aramis, București, 2002;
- Cerghit, Ioan, *Metode de învățământ*, Editura Polirom, Iași, 2006;
- Cristea, Sorin, *Fundamentele pedagogice ale reformei învățământului*, Editura Didactică și Pedagogică, R.A., București, 1994
- Cristea, Sorin (coord.), *Curriculum pedagogic I*, București, Editura Didactică și Pedagogică, ed. a II-a, 2007;
- Cristea, Sorin, *Dicționar de pedagogie*, Grupul Editorial Litera, Litera Internațional, Chișinău, București, 2000
- Dictionnaire de pedagogie*, Paris: Larousse, Bordas, 1996;
- Dicționar de pedagogie*, București: Editura Didactică și Pedagogică, 1979;
- Dictionnaire encyclopedique de l'education et de la formation*, Paris: Editions Nathan, 1994;
- Enciclopedia pedagogica*, vol VI, (directa da Mauro Laeng), Editrice la Scuola, Brescia, 1994;
- Foulquie, P., *Dictionnaire de la langue pedagogique*, Paris: P.U.F., 1971;
- Hassenforder, Jean, *Inovația în învățământ*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1976
- Hubermann, A.M., *Cum se produc schimbările în educație: contribuții la studiul inovației*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1978
- Landau, Erika, *Psihologia creativității*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1979
- Nicola, I., *Tratat de pedagogie școlară*, Editura Didactica si Pedagogica Regia Autonoma, Bucuresti, 1996;
- Oprea, Crenguța, L., *Strategii didactice interactive – repere teoretice și practice*, Editura Didactică și Pedagogică, București, ed. a IV-a, 2009;
- Oprea, Crenguța, L., *Pedagogie. Alternative metodologice interactive*, Editura Universitatii din Bucuresti, Bucuresti, 2003;
- Pânișoară, Ion-Ovidiu, *Comunicarea eficientă*, Editura Polirom, Iași, 2007;
- Pânișoară, Ion-Ovidiu, *Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică*, Editura Polirom, Iași, 2009;
- Păun, Emil, *Școala – abordare sociopedagogică*, Editura Polirom, Iași, 1999

Carieră de succes în învățământul preuniversitar prin implementarea de programe de formare inovative!

Cod contract: POS DRU/87/1.3/S/61602

Proiect cofinanțat din Fondul Social European prin
Programul Sectorial pentru Dezvoltarea Resurselor Umane 2007-2013



UNIUNEA EUROPEANĂ



GUVERNUL ROMÂNIEI
MINISTERUL MUNCII, FAMILIEI ȘI
PROTECȚIEI SOCIALE
AMPOSDRU



Fondul Social European
POS DRU 2007-2013



Instrumente Structurale
2007-2013



MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI

OIPOSDRU



MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI

INSPECTORATUL ȘCOLAR
JUDEȚEAN TELEORMAN

Investește în oameni!

Potolea, Dan, Neacșu, Ioan; Iucu, Romiță, B.; Pânișoară, Ion-Ovidiu (coordonatori), *Pregătirea psihopedagogică. Manual pentru definitivat și gradul didactic II*, Editura Polirom., Iași, 2008

Carieră de succes în învățământul preuniversitar prin implementarea de programe de formare inovative!

Cod contract: POS DRU/87/1.3/S/61602
Proiect cofinanțat din Fondul Social European prin
Programul Sectorial pentru Dezvoltarea Resurselor Umane 2007-2013

FONDUL SOCIAL EUROPEAN

Investește în
OAMENI