



**UNIVERSITATEA DE STAT DIN MOLDOVA**  
**Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației,**  
**Sociologie și Asistență Socială**  
**Departamentul Științe ale Educației**

---

**Viorica REABOI-PETRACHI**

**TEHNOLOGII**  
**EDUCAȚIONALE MODERNE**

*Suport de curs*

*Aprobat de*  
*Consiliul Calității al USM*

CHIȘINĂU – 2022  
CEP USM

CZU 37.01(075.8)

R 35

*Aprobat de Consiliul de Calitate, Universitatea de Stat din Moldova  
(proces-verbal nr. 3 din 24.12.21)*

Recenzenți:

**Vladimir GUȚU**, dr. hab. în pedagogie, prof. univ., USM  
**Maia ȘEVCIUC**, dr. în pedagogie, prof. univ., USM

## **DESCRIEREA CIP A CAMEREI NAȚIONALE A CĂRȚII**

**Reaboi-Petrachi, Viorica.**

Tehnologii educaționale moderne: Suport de curs / Viorica Reaboi-Petrachi; Universitatea de Stat din Moldova, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Sociologie și Asistență Socială, Departamentul Științe ale Educației. – Chișinău: CEP USM, 2022. – 107 p.: fig., tab.

Referințe bibliogr. la sfârșitul subiectelor. – 50 ex.

ISBN 978-9975-159-21-0.

37.01(075.8)

R 35

**ISBN 978-9975-159-21-0**

© V. Reaboi-Petrachi, 2022

© USM, 2022

# CUPRINS

<b>INTRODUCERE</b> .....	5
<b>SUBIECTUL I.</b> Repere teoretice și delimitări conceptuale ale tehnologiei educaționale .....	7
<b>SUBIECTUL II.</b> Dezvoltarea gândirii critice.....	23
<b>SUBIECTUL III.</b> Învățarea prin cooperare.....	40
<b>SUBIECTUL IV.</b> Tehnologii educaționale alternative.....	56
Școala alternativă Montessori .....	56
Școala alternativă Waldorf.....	63
Școala alternativă Freinet.....	68
Școala alternativă „Pas cu Pas”.....	70
<b>BIBLIOGRAFIE RECOMANDATĂ</b> .....	74
<b>ANEXE</b> .....	78
<i>Anexa 1</i> .....	78
<i>Anexa 2</i> .....	90
<i>Anexa 3</i> .....	97
<i>Anexa 4</i> .....	101
<i>Anexa 5</i> .....	104

## ABREVIERI

- TEM** – tehnologii educaționale moderne  
**TE** – tehnologii educaționale  
**TD** – tehnologia didactică  
**MD** – metodologia didactică  
**DGC** – dezvoltarea gândirii critice  
**TIC** – tehnologii informaționale și comunicaționale  
**ERR** – evocare, realizarea sensului, reflecție

## Introducere

Într-un veac al tehnologiilor avansate în toate domeniile activității umane tehnologizarea procesului educațional este inevitabilă. Utilizarea conceptului „tehnologie” în pedagogie este un indicator al maturității științelor educației. Tehnologiile educaționale constituie o cale de creștere a eficienței activității educaționale. Prin aplicarea tehnologiilor educaționale productive școala va reuși să facă față provocărilor timpului, să răspundă nevoilor educaționale ale viitoarelor generații, să presteze servicii educaționale de calitate. Viitorii specialiști în domeniul educațional urmează să însușească știința și arta tehnologiilor educaționale.

Disciplina „*Tehnologii educaționale moderne*” este destinată studenților de la facultățile pedagogice ale instituțiilor de formare inițială a cadrelor didactice și face parte din sistemul disciplinelor pedagogice. Prin conținutul și forma de organizare a procesului educațional este orientată spre acumularea de către studenți a volumului informațional necesar pentru a înțelege multiple abordări ale conceptului *tehnologii educaționale*; pentru a cunoaște fundamentele teoretice ale *tehnologiilor educaționale moderne* și pentru a obține abilități de selectare și „asamblare” a elementelor componente ale procesului educațional respectând principiile unei tehnologii concrete.

Lucrarea este concepută ca instrument operațional – suport pentru activitățile de instruire și autoinstruire.

*Unitățile de conținut* prezentate promovează viziuni consacrate în problematica tehnologiilor educaționale moderne.

*Acțiunile de evaluare* care funcționează ca resurse de învățare, propuse pentru transfer și aplicare flexibilă în toate domeniile învățării academice, constituie fundamentul competențelor generale ale viitorilor pedagogi și contribuie la formarea competenței de selectare argumentată a tehnologiei educaționale și la aplicarea acesteia într-un context concret.

*Sursele bibliografice* de la fiecare unitate de conținut relativ recente, care pot fi consultate suplimentar, oferă posibilitatea aprofundării temelor prin lecturi, studii, analize proprii. Bibliografia generală, care încheie lucrarea, reunește contribuții importante, pe plan internațional și național, la teoria și practica tehnologiilor educaționale moderne.

Suportul de curs poate servi în calitate de:

- suport didactic pentru cursul academic centrat pe selectare, aplicarea tehnologiilor educaționale;
- sursă informativă suplimentară pentru discipline academice din arealul științelor educației;

– material de suport pentru formarea continuă a cadrelor didactice de orice nivel.

### **Competențe profesionale:**

**1. Cunoașterea conexiunilor dintre prevederile politicilor educaționale și contextele procesului de învățare** prin valorificarea fundamentelor științifice, metodologice și axiologice ale educației.

**2. Proiectarea cadrului educațional** prin stabilirea interrelațiilor dintre fenomenele psihologice, sociale și educaționale și adaptarea finalităților educaționale la nevoile individuale și sociale.

**3. Realizarea procesului educațional în conformitate cu prevederile documentelor curriculare în vigoare** prin utilizarea eficientă a resurselor didactice, tehnologice și logistice.

**4. Comunicarea eficientă în diferite contexte educaționale** formale și nonformale prin valorificarea adecvată a instrumentarului lingvistic și psihopedagogic de studiere a particularităților cognitive și de personalitate.

**5. Realizarea demersurilor manageriale la diferite niveluri instituționale** prin aplicarea strategiilor participative corelate cu statutul funcțional propriu.

**6. Evaluarea calității în cadrul educațional** în conformitate cu standardele existente, asigurând luarea deciziilor relevante și realizarea conexiunii inverse.

**7. Valorificarea parteneriatului educațional** prin explorarea potențialului formativ al diferitelor contexte educaționale și al diferitelor structuri comunitare.

### **Finalități de studiu**

1. A aborda teoriile ce vizează conceptul de tehnologie educațională în contextul actual al procesului de educație.

2. A utiliza eficient instrumentarul de evaluare / autoevaluare a procesului și rezultatului activității elevilor în învățarea prin cooperare.

3. A aborda diferențiat parcursul școlar al elevilor și evoluția lor ca personalitate în contextul factorilor nativi și condiționali.

4. A identifica metode moderne de predare-învățare-evaluare pentru dezvoltarea personalității din punct de vedere psihic.

5. A proiecta, realiza și autoevalua demersul didactic în cheia DGC și în cheia cooperării.

# Subiectul I. REPERE TEORETICE ȘI DELIMITĂRI CONCEPTUALE ALE TEHNOLOGIEI EDUCAȚIONALE

## Unități de conținut

- *Repere teoretice și delimitări conceptuale ale TEM*
- *Tehnologia educațională în teoria și practica pedagogică contemporană*
- *Abordări ale predării și învățării*
- *Clasificări ale tehnologiilor educaționale*

**Termeni-cheie:** metodă; metode interactive; tehnică; valențe formative; activități psihice; însușiri psihice.

## Finalități

La finele studierii temei, studenții vor fi capabili:

- ☞ *să definească* conceptele de tehnologie educațională, tehnologie didactică, metodă interactivă de predare-învățare-evaluare, strategie didactică, procedeu și mijloc didactic;
- ☞ *să identifice* criteriile de clasificare a metodelor didactice în contextul științelor psihopedagogice;
- ☞ *să aprecieze* valențele formative și limitele tehnologizării educației pentru domeniul de activitate profesională.

## Repere teoretice

### *1. Repere teoretice și delimitări conceptuale ale TEM*

În noile orientări ale învățământului problema interacțiunii cadrului didactic cu elevul este una fundamentală. În acest context apare evidentă necesitatea unui sistem educațional centrat pe elev, aplicând tehnologii adecvate.

Calitatea predării, atât în învățământul universitar, cât și preuniversitar, este o prerogativă a timpului. Grație tehnologiilor educaționale moderne, procesul de predare-învățare-evaluare devine din ce în ce mai accesibil și mai captivant. În cadrul procesului de predare-învățare-evaluare, trecerea de la o metodă tradițională de predare-învățare-evaluare la o metodă interactivă modernă readuce în instituțiile de învățământ noțiunea de „*interactivitate*”. Practic, în cadrul desfășurării oricărei discipline școlare

aplicarea tehnologiilor educaționale moderne facilitează creșterea profesională atât a profesorului, cât și a elevului.

Tehnologiile educaționale interactive sunt cu adevărat instrumente didactice pertinente ce motivează cadrele didactice să desfășoare mai calitativ procesul instructiv-educativ. De menționat că în urma orelor predate cu ajutorul tehnologiilor moderne crește spiritul de creativitate al elevilor.

În acest context, ne propunem să descriem semnificația terminologică a componentelor-cheie ale tehnologiilor educaționale moderne:

*Semnificația termenului „tehnologie” se axează pe trei sensuri:*

a) tehnologia numește totalitatea proceselor de producție, inclusiv operațiile și regulile aferente;

b) tehnologia desemnează teoria sau știința unei tehnici sau a unui ansamblu de tehnici caracteristice unei ramuri a acțiunii productive sau neproductive;

c) tehnologia vizează știința metodelor și mijloacelor antrenate în procesele implicate în realizarea unui produs.

Ca sumarizare, *tehnologia* reprezintă sistemul teoretico-acțional executiv de realizare a predării-învățării concrete și eficiente prin intermediul metodelor, mijloacelor și formelor de activitate.

Teoreticianul și practicianul Vl.Guțu definește *tehnologia educațională* drept un proces complex, integral, incluzând oameni, proceduri, idei, utilaje și organizare, pentru analiza problemelor, instrumentarea, implementarea, evaluarea și monitorizarea soluțiilor la temele care vizează toate aspectele învățării.

O alta abordare a *tehnologiei educaționale* este propusă de I.Nicola: „Include într-un tot unitar componentele procesului de învățământ, insistând asupra interdependenței dintre conținut și toate celelalte aspecte, cum ar fi organizarea relației profesor-elev, metodele, procedeele, mijloacele și formele de activitate”.

Tehnologiile educaționale moderne vizează integrarea metodelor la nivelul unor strategii pedagogice moderne axate prioritar pe acțiuni educative de comunicare-cercetare-aplicare, apte să asigure diferențierea și autoreglarea învățării pe domenii de dezvoltare și accesibile beneficiarilor procesului instructiv-educativ.



Cercetătorul C.Cucoș definește conceptul de tehnologii educaționale ca ansamblul structurat al metodelor, mijloacelor de învățământ, al strategiilor de organizare a procesului educațional, puse în aplicare de către cadrul didactic și copil, printr-o strânsă corelare a lor cu obiectivele stabilite, conținuturile transmise, formele de realizare a activităților educativ-instructive, modalitățile de evaluare.

De menționat că prin **tehnologie didactică** se desemnează „ansamblul mijloacelor audiovizuale utilizate în practica educativă”. Această variantă de definire vizează accepția restrânsă a sintagmei în cauză, utilizată, de altfel, din ce în ce mai puțin. Pe lângă tehnică și tehnologie, *actul de predare-învățare-evaluare este influențat într-o măsură semnificativă și de multe alte elemente:*

– *conținutul* propus elevilor în școală prin aria tematică din cadrul fiecărei discipline de învățământ și prin gradul lui intrinsec de complexitate;

– *organizarea* activității educative la nivelul instituției școlare ca entitate organizațională/culturală și la nivelul ciclurilor didactice;

– *relațiile pedagogice* instituite, în primul rând, între profesori-elevi, profesori-profesori, elevi-elevi;

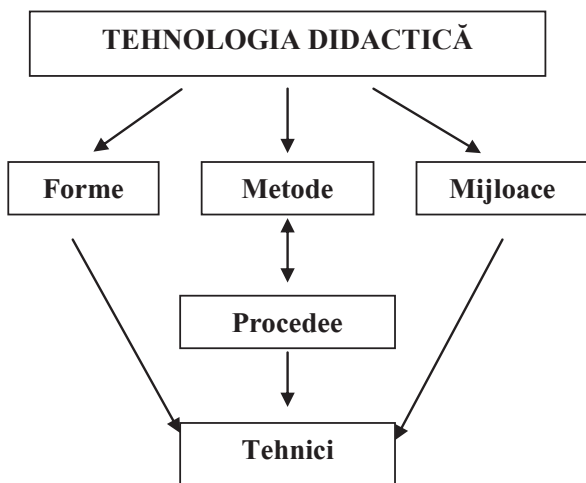
– *recunoașterea socială* a rolului educației în ansamblul comunității, în existența individuală și, implicit, a importanței sociale a rolului cadrului didactic;

– *moștenirile cunoașterii psihopedagogice*, precum și cele mai noi achiziții în domeniu oferite de cercetarea de specialitate ș.a. (C.Cucoș).

Prezentăm în continuare componentele TD:

I.Jinga definește *tehnologia didactică* ca ansamblul de forme, metode, mijloace, tehnici și relații cu ajutorul cărora se vehiculează conținuturi în vederea atingerii obiectivelor.

În figura ce urmează este reprezentată corelația elementelor instrumental-funcționale de realizare a procesului educațional.



**Fig.1.** Corelația elementelor instrumental-funcționale de realizare a procesului de învățământ

Potrivit cercetătoarei E.Macavei, *metodologia didactică* este parte componentă a tehnologiei didactice și reprezintă conceperea asamblării metodelor și procedeele care direcționează procesul de instruire.

O altă componentă – *strategia didactică*, definită după S.Cristea, reprezintă un grup din două sau mai multe metode și procedee integrate într-o structură operațională, angajată la nivelul procesului de predare-învățare-evaluare, pentru realizarea obiectivelor pedagogice la parametri de calitate superioară.

*Strategia didactică* combină metodele, stilul educațional și resursele de optimizare a activității.

*Metodele de învățare*, opinează N.Oprescu, sunt modalități practice de utilizare a mijloacelor didactice, de organizare și desfășurare a activității instructiv-educative.

*Metoda didactică* – acțiune cu funcție autoreglatoare, proiectată conform unui program care anticipează o suită de operații ce trebuie îndeplinite în vederea atingerii unui rezultat determinat.

*Procedeele didactice*, în opinia lui S.Cristea, reprezintă *operațiile* care sprijină eficientizarea metodelor alese de profesor în diferite situații concrete. Alt element al tehnologiei didactice sunt, după I.Bontaș, *tehni-*

*cile didactice* – o îmbinare de procedee, însoțite, după caz, de mijloace pentru realizarea eficientă a unor activități didactice.

*Materialele didactice* – instrumentel/materiale naturale, tehnice (obiecte, produse, piese, fișe de lucru, mulaje etc.) folosite în actul de predare-învățare.

*Mijloacele didactice* reprezintă ansamblul materialelor didactice utilizate pentru facilitarea transmiterii cunoștințelor, formarea deprinderilor, evaluarea unor achiziții și realizarea unor aplicații practice în cadrul procesului instructiv-educativ.

Mijloacele didactice au nu doar o funcție pur informativă, de facilitare a transmiterii de cunoștințe, ci și funcții formative, familiarizându-i pe elevi cu mânuirea, selectarea și semnificarea unor instrumente indispensabile pentru descrierea și înțelegerea unor aspecte sau dimensiuni noi ale realității. Mijloacele didactice solicită și sprijină operațiile gândirii, stimulează căutarea și cercetarea, afectează pozitiv imaginația și creativitatea elevilor. Totodată, ele îi sensibilizează către anumite probleme, stârnindu-le curiozitatea și motivându-i, în plus, în defrișarea a noi teritorii cognitive. Prin armonizarea acestora în cadrul lecțiilor, prin aportul lor la concretizarea design-ului instrucțional și chiar prin formele lor estetice, mijloacele de învățământ pot favoriza cultivarea simțului echilibrului și al frumosului, chiar dacă, în acest context, se concretizează doar un aspect al frumosului, cel purtat de tehnică.

Mijloacele didactice îl ajută pe profesor să realizeze la nivel superior sarcinile instructiv-educative ale lecției. Locul și rolul lor pot fi puse în evidență prin intermediul funcțiilor pe care le îndeplinesc:

1) *Funcția stimulativă* – care dezvoltă motivația internă a elevilor pentru studiu, stimulând curiozitatea și dorința de cunoaștere;

2) *Funcția formativă* – care este asigurată de contribuția lor la exersarea și dezvoltarea gândirii și a operațiilor acestora: analiza, sinteza, comparația, abstractizarea, generalizarea etc.;

3) *Funcția informativă* – care este datorată faptului că mijloacele de învățământ oferă în mod direct un volum de informații despre diferite obiecte, fenomene, procese, evenimente;

4) *Funcția ilustrativă și demonstrativă* – care este exercitată atunci când mijloacele de învățământ sunt valorificate ca material demonstrativ, ca substitute ale realității, însoțind explicațiile profesorului;

5) *Funcția de investigare experimentală și de formare a priceperilor și deprinderilor intelectuale și practice* – care este asigurată de contextele educaționale cu caracter experimental, în care elevii își formează și exersează priceperi și deprinderi intelectuale și practice;

6) *Funcția ergonomică* – care este, de fapt, funcția de raționalizare a eforturilor profesorilor și elevilor în timpul activităților de predare-învățare, respectiv: de reducere a ponderii acțiunilor repetitive, rutiniere, de eficientizare a acțiunii de organizare și ghidare a activităților elevilor;

7) *Funcția substitutivă* – care este asigurată de facilitățile pe care le oferă unele mijloace didactice ce permit realizarea învățământului la distanță (de exemplu, televiziunea, computerele, rețelele de calculatoare, internetul);

8) *Funcția de evaluare* – care este datorată faptului că unele mijloace didactice pot servi la verificarea și evaluarea nivelului de cunoștințe, priceperi, deprinderi, competențe ale elevilor;

9) *Funcția estetică* – care este asigurată în contextele educaționale în care elevii receptează, înțeleg și evaluează frumosul, respectiv valori cultural-artistice, morale și sociale;

10) *Funcția de orientare a intereselor elevilor* – care este realizată în secvențele în care mijloacele de învățământ le oferă acestora informații în legătură cu anumite profesii și status-uri, imagini, comentarii.

## **1.1. Clasificarea mijloacelor didactice/de învățământ**

Datorită caracterului lor instrumental, mijloacele didactice sunt definite drept „mijloace auxiliare”. Baza lor de susținere senzorială oferă un criteriu de clasificare devenit clasic (S.Cristea, 2001, p.56):

- a) mijloace didactice vizuale (imagini, ilustrate, proiecții fixe);
- b) mijloace didactice sonore (discuri, radio, magnetofon (casetofon));
- c) mijloace didactice audiovizuale (filme sonore, televiziune – completate în ultimele decenii de tehnicile video și de folosirea computerului în procesul de învățământ, de televiziunea prin satelit, CD-ROM-urile, instruirea prin internet etc.).

În prezent, în practica instruirii sunt utilizate frecvent următoarele tipuri de materiale audiovizuale:

- tabla și creta;
- planșe;
- imagini proiectate cu ajutorul retroproiectorului;
- diapozitive;
- audiocasete;
- videocasete, filme;
- prezentări audiovizuale realizate pe calculator.

După C.Cucoș (2008, p.96), mijloacele de învățământ se pot grupa în două mari categorii:

***Mijloace de învățământ ce cuprind mesaj didactic:***

1. Obiecte naturale, originale (animale vii sau conservate, ierbare, insectare, acvarii etc.);
2. Obiecte substitutive, funcționale și acționale (machete, mulaje, modele etc.);
3. Suporturi figurative și grafice (hărți, planșe iconice, albume fotografice, panouri etc.);
4. Mijloace simbolico-raționale (tabele cu formule, planșe cu litere, cuvinte etc.);
5. Mijloace tehnice audiovizuale (diapozitive, filme, discuri, benzi audio sau video);

***Mijloace de învățământ ce facilitează transmiterea mesajelor didactice:***

- Instrumente, aparate și instalații de laborator;
- Echipamente tehnice pentru ateliere;
- Instrumente muzicale și aparate sportive;
- Mașini de instruit și calculatoare electronice;
- Jocuri didactice (obiectuale, electrotehnice, electronice);
- Simulatoare didactice, instalații pentru laboratoare fonice etc.

Gruparea mijloacelor didactice în cele două mari categorii este relativă. În fond, mijloacele care cuprind mesaj didactic se constituie simultan și în suporturi pentru facilitarea transmisiei, după cum și suporturile induc, direct sau indirect, mesaje educaționale.

Clasificările propuse de didactica modernă sugerează mutațiile tehnice înregistrate în acest domeniu, dar și raporturile complexe de integrare metodologică existente între *metode-procedee-mijloace* (I.Cerghit, L.Vlăsceanu, 1988, p.202–209):

a) *Mijloace didactice informativ-demonstrative:*

- instrumente informative naturale: insectar, colecții de plante, metale;
- instrumente tehnice: obiecte tehnice, instalații tehnice etc.;
- instrumente elaborate ca substitute ale realității de *tip tridimensional* (mulaje, machete, corpuri geometrice, modele gen globul terestru etc.), de *tip bidimensional* (fotografii, planșe, filme, diafilme etc.), de *tip simbolic* (formule, cuvinte, note muzicale etc.).

b) *Mijloace didactice de exersare-formare a deprinderilor:*

- instrumente gen jocuri tehnice;
- instrumente de: laborator, cabinet, atelier, lot școlar;

c) *Mijloace didactice de raționalizare a timpului didactic:*

- instrumente gen: hartă contur, șabloane didactice, ștampile didactice, grile didactice;
- instrumente gen: tablă electronică, dispozitive automate de instruire etc.

d) *Mijloace didactice de evaluare a rezultatelor:*

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

## **1.2. Integrarea mijloacelor didactice/de învățământ în strategii didactice**

Mijloacele de învățământ se dovedesc a fi utile în măsura în care sunt integrate organic în contextul lecțiilor și li se imprimă o finalitate pedagogică.

Întru realizarea selectării judicioase a mijloacelor de învățământ pentru o temă/lecție, se va ține cont de următoarele criterii: obiectivele urmărite; specificul conținuturilor; particularitățile elevilor; condițiile locale de dotare; competențele cadrului didactic.

Pentru *integrarea* mijloacelor de învățământ în strategii didactice adecvate, în general, se parcurg trei *etape*:

a) pregătirea elevilor în vederea receptării mesajului didactico-vizual, ceea ce presupune: stimularea atenției, a curiozității; actualizarea unor cunoștințe anterior învățate; orientarea elevilor în vederea receptării optime a mesajului audiovizual (elevii află ce au de urmărit, cum să consimneze informațiile etc.);

b) utilizarea efectivă a mijlocului de învățământ, urmărindu-se activarea elevilor pe parcursul utilizării;

c) valorificarea informațiilor dobândite în urma utilizării mijlocului de învățământ prin activități ulterioare (conversație, efectuarea unei teme etc.).

Se are în vedere, în primul rând, proiectarea strategiilor didactice în care sunt integrate mijloacele de învățământ, dar și activitățile de întreținere a materialului didactic, a aparatului tehnic și, mai ales, de confecționare de noi mijloace de învățământ (folii, fișe, planșe etc.).

Integrarea mijloacelor de învățământ în cele trei categorii de activități depinde de obiectivele urmărite, de strategiile folosite și de posibilitățile tehnice de care dispunem.

Stabilirea și *integrarea* mijloacelor didactice se realizează prin raccordarea permanentă a acestora la obiectivele instruirii, la conținuturile concrete ale lecțiilor, la metodele și procedeele didactice. Eficiența utilizării mijloacelor didactice ține de inspirația și experiența didactică a profesorului în a alege și a sprijini discursul pe un suport tehnic care, în mod virtual, posedă calități ce așteaptă a fi exploatare.

În concluzie, selectarea mijloacelor de învățământ trebuie făcută cu multă competență, fără suprasolicitări sau exagerări. Folosirea mijloacelor didactice se realizează în funcție de specificul disciplinelor de studiu și al lecțiilor.

**Machetă** – model redus al unei lucrări, al unei piese, al unui obiect.

**Mulaj** – model executat din pânză sau hârtie, după care se croiește un obiect/ o haină.

## ***2. Tehnologia educațională în teoria și practica pedagogică contemporană***

Termenul „tehnologie educațională”, preluat din sursele occidentale, inițial se reducea la utilizarea și folosirea în sfera educației a *mijloacelor tehnice* (anii 40-50; SUA, Anglia, Japonia, Germania), avându-i ca reprezentanți de vază pe S.Anderson, F.Whitwort, M.Meyer, S.Gibson.

Conceptul „tehnologie educațională” se axează în special pe *tehnologia învățământului*, antrenând utilizarea unui complex de mijloace,

procedee, relații pentru a ridica eficiența procesului de învățare (anii 70-80; SUA, Anglia, Japonia) și pe *tehnologii didactice* care antrenează un sistem integrat de scopuri, programe, planuri, evaluare pe baze alternative, precum și sistemul de mijloace, metode și cerințe pentru optimizarea activității profesorului, finalizând cu anii 1980-1990 (Rusia și Ucraina), unde conceptul de tehnologie educațională este reflectat în *tehnologia instruirii* antrenând în sine construirea procesului cu garantarea atingerii scopului, maiestriei pedagogice (V.Bespalko, I.Zioziun), precum și multiple componente ale influenței pedagogice, comunicării și organizării activității individuale și colective, analiza situațiilor pedagogice, a activității individuale și formarea deprinderilor și priceperilor.

În opinia savanților N.Bucun, Vl.Guțu, S.Musteață, Gh.Rudic, abordarea modernă a tehnologiei educaționale considerată ca sistem poate avea trei ipostaze:

- Tehnologii educaționale (sau pedagogice), în sens larg, care cuprind obiective transdisciplinare, metode și procedee de formare a proceselor de percepere, memorare, gândire, precum și sistemul de evaluare;

În această ordine de idei, tehnologia educațională este privită din punctul de vedere al abordării teoretice:

- Tehnologii didactice care cuprind obiectivele pe arii curriculare, forme, metode și procedee de formare a cunoștințelor, capacităților și atitudinilor, teste de evaluare a dezvoltării educabilului.

Tehnologiile didactice apar în acest caz ca primul nivel de concretizare a modelului teoretic sau al tehnologiilor educaționale în sens larg:

- *Tehnologiile metodice* (tehnologii de instruire) angajează: obiectivele generale ale disciplinei, obiectivele specifice pe clase, obiectivele operaționale, dar și forme, mijloace, metode și procedee concretizate sau specifice pentru disciplina dată, precum și materialele și testele de cunoștințe la disciplinele concrete.

Tehnologiile metodice apar ca un ultim nivel de concretizare a tehnologiilor didactice.

Eficiența utilizării tehnologiilor pedagogice depinde nu doar de diferențele dintre nivelul inițial al cunoștințelor și abilităților speciale în dezvoltarea și implementarea tehnologiilor, ci și – în general – de nivelul abilităților pedagogice, al culturii metodologice și dezvoltării profesionale a cadrelor didactice.



Aceasta presupune individualizarea și diferențierea instruirii atât în conținut, cât și în organizarea sa. În contextul celor prezentate, menționăm importanța acțiunii de implementare a tehnologiilor educaționale moderne în cadrul disciplinelor prin asigurarea didactico-metodică pentru fiecare centru de interes pe grupe de vârstă.

Cu ajutorul lor cadrele didactice vor efectua un demers didactic eficient promovând zi de zi principiile educației. Finalmente, cadrele didactice vor conștientiza faptul că prin obținerea rezultatelor scontate vor aprecia importanța activității formative în integralitatea ei, dacă vor înțelege că atitudinea lor față de procesul educațional trebuie să fie flexibilă, orientată spre formarea personalității educabilului.

### ***3. Abordări ale predării și învățării***

În ceea ce privește *proiectarea* activității didactice la nivelul unității de învățare, varianta de proiect propusă se dovedește complexă, utilă, aplicabilă în contexte variate; formatul este atractiv și profesionist, oferind posibilitatea ca, în fiecare moment, să se poată efectua conexiuni între elemente precum: arie tematică, competențe specifice/ obiectivele de referință, obiectivele operaționale și obiectivele de evaluare vizate, planificarea evaluării în variantele inițială, formativă și sumativă, mijloace necesare realizării evaluării (liste de verificare, stabilirea obiectivelor, observarea grupului, feedback din partea colegilor etc.), aptitudinile vizate (exemple: deprinderi de a utiliza termeni de specialitate, experiență minimă în realizarea publicațiilor, materiale și resurse necesare pentru unitatea de învățare (tehnologie – hardware, software, materiale tipărite, resurse internet, alte resurse).

De asemenea, orice ajustare necesară se poate realiza cu mai multă ușurință și cu păstrarea design-ului inițial. În ceea ce privește implementarea activității proiectate, în procesul de *predare* utilizarea tehnologiilor educaționale moderne reprezintă un mijloc de facilitare a lecției prin creșterea atractivității și prin realizarea unei comunicări mai fidele între cadrul didactic și elev (beneficiarii pot recepta mai clar ceea ce li se transmite, avându-se în vedere receptarea pe mai multe canale ale cunoașterii), precum și contactul permanent al elevului cu varianta vizual-auditivă a învățării.

În spațiul lecției, în cadrul procesului de *învățare* pot fi inserate materiale create anterior sau pot fi create astfel de materiale împreună cu beneficiarii. Aceste materiale dezvoltă creativitatea și asigură o învățare de plăcere. Tehnologiile moderne sunt eficiente nu doar în transmiterea noilor cunoștințe, ci și în consolidarea deprinderilor formate și în realizarea transferului de informații între diferitele domenii ale cunoșterii.

Astfel, se pot realiza lecții recapitulative, sarcinile propuse având la dispoziție posibilitatea autocorectării răspunsului eronat, solicitării sprijinului în identificarea răspunsului corect, aprecierii în situația unui răspuns just, identificării unor informații conexe.

Tehnologiile educaționale moderne favorizează într-un mod cu totul deosebit învățarea prin descoperire atât la capitolul informații, cât și în ceea ce privește varietatea modalităților de utilizare a metodelor didactice.

*Evaluarea* reprezintă unul dintre aspectele în cadrul cărora tehnologiile educaționale moderne sunt cel mai eficient inserate. Evaluarea realizată cu ajutorul tehnologiilor moderne devine un moment mai puțin costisitor din punctul de vedere al consumului emoțional, reușindu-se performanța transformării utilului în plăcut, modificându-se atitudinea elevilor raportat la procesul evaluării în sine.

Tehnologiile educaționale moderne urmăresc facilitarea procesului didactic ajutând cadrele didactice să creeze contexte favorabile învățării, formării deprinderilor, constituirii unui complex de atitudini care să stimuleze curiozitatea, dorința de a cunoaște mai mult, spiritul competițional cu sine, plăcerea de a progresa și de a-și dezvolta posibilități de autoinstruire, dar și o raportare corectă la evaluare, aspect absolut necesar în poziționarea noastră, a fiecăruia, în spațiul cunoșterii. Tehnologiile educaționale moderne sunt eficiente în activitatea didactică în etapele proiectării, implementării și evaluării, una dintre condițiile esențiale în reușita acestora fiind cunoașterea și dorința de utilizare a celor mai potrivite mijloace, chiar dacă aceasta presupune renunțarea la anumite obiceiuri care se dovedesc, uneori, mai costisitoare la capitolul resurse (timp, energie, finanțe).

#### 4. Clasificări ale tehnologiilor educaționale

În acest context, generalizăm din literatura de specialitate un complex de tehnologii educaționale moderne promovate în educația timpurie prin: tehnologii de securitate, tehnologii ale activității proiectului, tehnologii de cercetare, tehnologii informaționale și comunicaționale (TIC), tehnologii orientate spre dezvoltarea personalității și tehnologii ale jocului:

➤ **Tehnologii de securitate** – scopul tehnologiei de securitate este de a-i oferi copilului posibilitatea de a-și menține sănătatea, de a-și dezvolta cunoștințele, abilitățile și atitudinile necesare pentru un stil de viață sănătos. Clasificarea tehnologiilor de securitate:

– *medico-profilactice*: tehnologii pentru a asigura păstrarea și îmbunătățirea sănătății copiilor sub supravegherea personalului medical, în conformitate cu cerințele medicale și standardele educaționale, cu utilizarea dispozitivelor medicale – tehnologia de monitorizare a sănătății preșcolarilor, de organizare a controlului de nutriție pentru copii, a măsurilor preventive;

– *sport și agrement*: tehnologii utilizate în dezvoltarea fizică și consolidarea sănătății copiilor – dezvoltarea și antrenarea unor exerciții de întărire a calităților fizice;

– *asigurarea bunăstării sociale și psihologice*: tehnologii de asigurare a sănătății mentale și sociale a copilului;

– *menținerea și promovarea sănătății*: tehnologii de utilizare a jocurilor mobile și sportive, a gimnasticii (pentru ochi, respirație etc.), pentru a asigura sănătatea profesională a cadrelor didactice, a dezvoltarea cultura sănătății profesionale, nevoia unui stil de viață sănătos (ritmo-plastic, pauze dinamice, relaxare);

– *educație*: educația unei culturi a sănătății, educația și formarea cu caracter personal;

– *predarea unui stil de viață sănătos*: tehnologia utilizării claselor de cultură fizică, jocurile de comunicare, sistemul de cursuri din seria „Lecții de fotbal”, jocuri de rezolvare a problemelor – jocuri terapeutice (domino, șah); jocuri de corecție – terapie artistică, tehnologie de influență muzicală, terapie de basm, psihogimnastică etc.

➤ **Tehnologii ale activității în proiect** – scopul acestor tehnologii vizează dezvoltarea personalității creative și libere a beneficiarului. Esența tehnologiei activității proiectului este activitatea independentă a educabilului, realizată la nivel de cercetare, cognitiv și productiv, în procesul căruia achiziționează cunoștințe noi în produse reale.

Tipuri de proiecte:

– *cercetarea și creativitatea*: sunt pe deplin subordonate logicii cercetării și au o structură care aproximează sau coincide complet cu o cercetare științifică reală;

– *jocurile de rol, jocul*: participanții iau anumite roluri, datorită naturii și conținutului proiectului;

– *orientarea la nivel de informare*: colectarea informațiilor despre un obiect, fenomen. Este de așteptat să familiarizeze participanții la proiect cu aceste informații privind analiza lor și generalizarea faptelor; totodată, poate fi de orientare la nivel de aplicare: rezultatul este în mod necesar axat pe interesele sociale ale participanților;

– *creative*: presupun înregistrarea corespunzătoare a rezultatelor sub formă de sărbători.

➤ **Tehnologii de cercetare** – în educație, tehnologiile cu aspect de cercetare formează premise ale competențelor-cheie, abilitatea de a explora tipul de gândire. Cele mai frecvente metode de organizare a activităților de cercetare experimentală pot fi: formularea și soluționarea problemelor de natură problematică; observația; modelarea (crearea de modele despre schimbări în natura neînsușită); experimentele; stabilirea rezultatelor: prin observații, experimente, muncă.

➤ **Tehnologii ale informației și comunicației (TIC)** – scopul TIC în educația timpurie este de a îmbunătăți calitatea procesului educațional prin îmbunătățirea culturii informaționale și utilizarea activă a tehnologiei informatice.

Utilizarea tehnologiilor digitale facilitează:

- atragerea ascultătorilor pasivi la munca activă;
- desfășurarea activităților educaționale, acestea devin și mai vizibile și mai intense;
- formarea unei culturi a informației;
- activarea interesului cognitiv;

– realizarea abordărilor orientate spre personalitate și diferențiate în predare.

➤ **Tehnologii orientate spre dezvoltarea personalității** – astfel de tehnologii se realizează în scopul dezvoltării personalității, în vederea unicității sale ca personalitate, dezvoltării maxime a abilităților cognitive individuale pe baza utilizării experienței sale de viață. Principiile tehnologiilor învățării orientate spre dezvoltarea personalității sunt:

- principiul construirii unei relații de încredere;
- principiul comunicării la nivel de egalitate;
- principiul respectării personalității și demnității beneficiarului.

Învățământul are nevoie de tehnologii educaționale moderne însușite de cadrele didactice și aplicate inteligent și constructiv în derularea procesului instructiv-educativ.

#### **ACTIVITĂȚI:**

1. Descrieți evoluția conceptului de tehnologie educațională.
2. Enumerați elementele constitutive ale tehnologiei educaționale.
3. Prezentați una dintre definițiile conceptului de tehnologie educațională, pe care o considerați mai completă.
4. Prezentați caracteristicile esențiale ale tehnologiei educaționale în baza definițiilor atribuite conceptului de 3 autori.
5. Identificați deosebiriile dintre: tehnologie educațională, metodologie, metodă, procedeu. Reprezentați grafic conexiunea dintre aceste concepte.
6. Realizați analiza comparativă a două tehnologii educaționale în baza a 5 criterii esențiale identificate de Dvs.
7. Argumentați necesitatea abordării tehnologice a procesului educațional la etapa actuală.
8. Apreciați valențele formative și limitele tehnologizării educației. Argumentați și exemplificați punctul Dvs. de vedere.
9. Deduceți tendințele de dezvoltare a tehnologiilor educaționale moderne. Fundamentați punctul Dvs. de vedere.

## BIBLIOGRAFIE

1. Miller B., Singleton L. *Formarea cetățenilor: corelarea evaluării autentice cu procesul de învățământ în educația civică/referitoare la lege*. Colorado: Boulder, Colorado, 1997.
2. Narly C. *Pedagogie generală*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1996.
3. Peretti A. *Educația în schimbare*. Iași: Spiru Haret, 1996.
4. Stan L. *Pedagogia preșcolărității și școlărității mici*. Iași: Polirom, 2014, ISBN: 978-973-46-4434-6
5. Vârtosu L., Pânzari A., Velișco N. *Standarde de învățare și dezvoltare pentru copilul de la naștere până la 7 ani: În: Standarde profesionale naționale pentru cadrele didactice din instituțiile de educație timpurie*. Chișinău: Sirius, 2013.
6. Temple C., Steele J., Meredith K. *Strategii de dezvoltare a gândirii critice*. Chișinău, 2002.
7. Хабарова Т.В. *Педагогические технологии в дошкольном образовании*. СПб: Детство-Пресс, 2011. ISBN: 978-5-89814-553-8

## Subiectul II. DEZVOLTAREA GÂNDIRII CRITICE

### Unități de conținut

- *Fundamente teoretice ale dezvoltării gândirii critice*
- *Cadrul de învățare: evocare, realizarea sensului, reflecție*
- *Particularitățile și condițiile de organizare a activităților de învățare în cheia dezvoltării gândirii critice*
- *Proiectarea și organizarea procesului educațional în cheia TE DGC*
- *Evaluarea demersului didactic din perspectiva dezvoltării gândirii critice*

**Termeni-cheie:** gândire; gândire critică; evocare; realizarea sensului; reflecție; extindere; atitudine; relaționare; însușiri psihice.

### Finalități

La finele studierii temei, studenții vor fi capabili:

- ☞ *să definească* conceptul de gândire critică în baza fișelor de lucru;
- ☞ *să caracterizeze* funcțiile și specificul etapelor cadrului de dezvoltare a gândirii critice: evocare, realizarea sensului, reflecție;
- ☞ *să deducă* condițiile de organizare a procesului didactic necesare pentru dezvoltarea gândirii critice;
- ☞ *să compare* TE Dezvoltarea Gândirii Critice cu alte tehnologii educaționale;
- ☞ *să aplice* Cadrul ERR în proiectarea demersului didactic;
- ☞ *să propună* sisteme de întrebări și sarcini în baza interogării procesuale;
- ☞ *să aprecieze* oportunitățile și limitele tehnologiei educaționale de dezvoltare a gândirii critice.

## Repere conceptuale

### 1. *Fundamente teoretice ale dezvoltării gândirii critice*

Termenul „gândire critică” este folosit în cercurile educatorilor de decenii și a ajuns să semnifice lucruri diferite pentru diferite grupuri. Pentru mulți educatori, gândirea critică înseamnă gândire de nivel superior – „superior” referindu-se, de obicei, la poziția superioară ocupată în taxonomia abilităților cognitive a lui Bloom. Pentru membrii catedrelor de filosofie din universități, gândirea critică semnifică de obicei

deprinderile de gândire logică și de argumentare care îi fac pe studenți să citească cu atenție, să analizeze și să scrie cu claritate. Pentru teoreticienii literaturii și colegii lor, „critica” este un fel de abreviere pentru o abordare care demontează textul în părțile sale constitutive, adesea cu o oarecare suspiciune la adresa felului cum textele ajung să aibă un anumit efect asupra cititorilor și la adresa motivelor care i-au mânat pe cei care le-au scris. Pentru urmașii lui Paolo Freire, „critica” în educație se referă la imperativul trezirii conștiinței, creșterii sentimentului de participare a celui care învață la construirea propriului său destin. S-ar putea să nu ne folosească de fapt la nimic dacă vom încerca să caracterizăm, dincolo de cele spuse, gândirea critică.

Filosoful Matthew Lipman a încercat de curând să catalogheze procesele care ar putea fi etichetate ca gândire critică, dar a fost obligat să recunoască faptul că „...lista este nesfârșită, pentru că ea nu face decât să încerce să cuprindă inventarul abilităților intelectuale ale omenirii”.

O definiție a gândirii critice abordată din punct de vedere psihopedagogic prevede elementele de bază care dezvoltă capacitatea de a gândi critic; elevii progresează pe următoarele patru planuri: personal, public, heteronom, autonom și intuitiv.

Este important să specificăm faptul că *gândirea critică*, în sensul extins al sintagmei, reprezintă gândirea disciplinată autoghidată care încearcă să raționeze în cel mai bun mod posibil. Elevii care gândesc critic încearcă în mod sistematic să trăiască în mod rațional și empatic, într-o manieră care să le îmbunătățească viața lor și a celor din jur, fiind conștienți de natura inerent subiectivă a gândirii umane și de erorile la care aceasta este vulnerabilă.

## ***2. Cadrul de învățare: evocare, realizarea sensului, reflecție***

Dimensiunile schimbărilor care au loc în societatea contemporană reprezintă o provocare serioasă pentru cei a căror sarcină este să-i pregătească pe copii pentru secolul XXI. Cadrele didactice se confruntă cu problema de a-i pregăti optim pe elevi pentru a reuși, pentru a fi prosperi și productivi într-un viitor pe care nu-l putem prevedea în detaliu. Este imposibil de anticipat ce vor face actualii elevi de gimnaziu când vor termina liceul și vor intra în rândul forței de muncă. În fabrici sau în bănci,



în sănătate sau alte servicii, greu ne putem imagina ce fel de ocupații noi vor apărea.

Pentru a funcționa cu eficiență în lumea viitorului va fi adesea nevoie de cunoștințe și perspective complet noi, în prezent informația apare într-un ritm fără precedent. În paralel cu această explozie informațională, se desfășoară o explozie tehnologică în domeniul transmiterii informației.

Un argument pentru dezvoltarea gândirii critice este următorul: S-a greșit adesea considerând gândirea critică o „materie” de studiu sau un ansamblu de deprinderi care trebuie memorate și aplicate.

După părerea specialiștilor din domeniul psihopedagogic, gândirea critică este un *produs*. Este un punct la care ajunge gândirea noastră în momentul în care gândim critic din obișnuință, ca modalitate firească de interacțiune cu ideile și informațiile. Este un *proces activ*, care se produce uneori intenționat, alteori spontan și care îl face pe cel care învață să dețină controlul asupra informației, punând-o sub semnul întrebării, integrând-o, reconfigurând-o, adaptând-o sau respingând-o. Gândirea critică este un proces care are loc atunci când cel care învață își pune întrebări, ca: „Ce semnificație au aceste informații pentru mine?”, „Cum pot folosi aceste cunoștințe?”, „Cum se leagă aceste cunoștințe de ceea ce știam dinainte?”, „Îmi folosește această informație la ceva?”, „Care ar fi consecințele aplicării în practică a acestor idei pentru mine și pentru ceilalți?”.

**Gândirea** este un proces asemănător cititului, scrisului, vorbitului și ascultatului. Este un proces activ, coordonat, complex, care presupune că te gândești în mod autentic la ceva. Ea nu este ceva ce se poate preda în afara unui context.

**Gândirea critică** nu se deprinde mai bine când este separată de contextul general al programei școlare sau al vieții cotidiene. A învăța să gândești critic în școală se face cel mai bine când abordezi în acest fel cunoștințele noi, ca și cum această abordare ar fi parte a programei sau un rezultat previzibil al acesteia.

De fapt, cercetările mai recente în domeniul învățării și gândirii critice demonstrează că predarea deprinderilor în mod izolat, pe de o parte, și memorarea cunoștințelor, pe de altă parte, diminuează gândirea critică. De exemplu, formarea de deprinderi separate de scopurile și sarcinile lu-

mii reale le poate permite elevilor să obțină rezultate bune la un test, fără a-i face însă capabili să aplice acele deprinderi la situații noi. Definițiile complexe ale învățării și gândirii sunt sprijinite de cercetările din domeniul psihologiei cognitive, filosofiei și educației multiculturale. Punctele comune ale acestor cercetări sunt următoarele:

1. Învățarea eficientă, de durată, care poate fi aplicată la situații noi, constă, în principal, în găsirea sensului informațiilor și ideilor cu care avem de-a face. Acest lucru se întâmplă cel mai bine când cei care învață participă activ la procesul de învățare, interiorizând, sintetizând și însușind în felul acesta informațiile.

2. Învățarea se îmbunătățește când elevii folosesc un repertoriu de strategii de gândire. Folosind aceste strategii în cadrul experiențelor de învățare, elevii interiorizează procesul învățării.

3. Învățarea și gândirea critică sunt stimulate de ocaziile în care cunoștințele nou-învățate pot fi aplicate în rezolvarea unor sarcini autentice.

4. Învățarea se îmbunătățește când se bazează pe cunoștințele și experiențele anterioare ale elevilor, permițând acestora să lege ceea ce știu deja de noile informații care trebuie învățate.

5. Gândirea și învățarea critică au loc atunci când profesorii apreciază diversitatea de idei și experiențe. Gândirea critică apare când nu există mentalitatea „unicului răspuns corect”.

Gândirea critică se dezvoltă prin intermediul cadrului utilizat în desfășurarea activității instructiv-educative.

**Evocarea.** Prima fază se numește faza evocării. La orele la care se folosește acest cadru, în etapa evocării elevilor li se cere deseori să facă brainstorming și să alcătuiască liste cu ceea ce știu sau cred că știu, ca punct de plecare. Uneori brainstorming-ul se face individual, alteori în perechi și apoi cu întregul grup. Cineva scrie ideile grupului pe tablă, acceptând toate ideile, fie că sunt corecte, fie că nu. Profesorul poate extrage unele idei de la elevi punând întrebări despre anumite lucruri care nu au fost discutate, dar care sunt relevante în lectură. În această etapă este important ca profesorul să se abțină, în măsura posibilului, de la a vorbi, lăsându-i pe elevi să vorbească. Rolul profesorului este de a îndruma și extrage ideile, precum și de a-i asculta cu atenție pe elevi. În această primă fază se realizează mai multe activități cognitive importante. Întâi, elevii sunt implicați activ în încercarea de a-și aminti ce știu despre un

anumit subiect. Aceasta îi obligă să-și examineze propriile cunoștințe și să înceapă să se gândească la subiectul pe care în curând îl vor examina în detaliu. Importanța acestei implicări inițiale va deveni mai clară odată cu descrierea celorlalte două faze.

Oricum, important este faptul că, prin această activitate inițială, elevul stabilește un punct de plecare bazat pe cunoștințele proprii, la care se pot adăuga altele noi. Acest fapt este esențial, dat fiind că orice cunoștințe care persistă sunt înțelese în contextul a ceea ce este deja cunoscut și înțeles. Informațiile prezentate fără un context sau cele pe care elevii nu le pot corela cu altele deja cunoscute sunt cele care se uită foarte repede. Procesul de învățare este un proces de conectare a noului cu ceea ce este deja cunoscut. Cei care învață își clădesc înțelegerea lucrurilor noi pe fundamentul oferit de cunoștințele și convingerile anterioare. Astfel, ajutându-i pe elevi să reconstruiască aceste cunoștințe și convingeri anterioare, se poate clădi un fundament solid, pe care să se construiască înțelegerea pe termen lung a noilor informații. În felul acesta se scot la lumină neînțelegerile, confuziile și erorile de cunoaștere care nu devin evidente fără examinarea activă a cunoștințelor și convingerilor deja existente.

Al doilea scop al fazei de evocare este de a-l activa pe cel care învață. Învățarea este un proces activ și nu unul pasiv. Prea des se întâmplă ca elevii să stea pasivi în clasă ascultându-l pe profesor gândind în locul lor, în timp ce ei stau în bănci luând notițe sau visând cu ochii deschiși. Pentru ca înțelegerea critică, de durată, să aibă loc, elevii trebuie implicați activ în procesul de învățare. Prin implicare activă se înțelege că elevii devin conștienți de propria lor gândire și își folosesc limbajul propriu.

Ei trebuie să-și exprime cunoștințele scriind și/sau vorbind. În felul acesta, cunoștințele fiecăruia sunt conștientizate și este scoasă la suprafață „schema” preexistentă în gândirea fiecăruia în legătură cu un anumit subiect sau idee. Formulând această schemă în mod conștient, elevul poate să coreleze mai bine informațiile noi cu ceea ce știa deja, deoarece contextul necesar pentru înțelegere a devenit evident. Deoarece durabilitatea înțelegerii depinde de procesul de corelare a informațiilor noi cu schemele preexistente, al treilea scop al etapei de evocare este esențial.

Prin intermediul acestei etape se stabilesc interesul și scopul pentru explorarea subiectului. Interesul și scopul sunt esențiale pentru menține-

rea implicării active a elevului în învățare. Când există un scop, învățarea devine mult mai eficientă. Există, însă, două feluri de scopuri: cel impus de profesor sau de text și cel stabilit de elev pentru sine. Scopurile din această a doua categorie sunt mult mai puternice decât cele impuse de surse externe, iar interesul e adesea cel care determină scopul. Fără interes susținut, motivația pentru reconstruirea schemelor sau pentru introducerea de noi informații în aceste scheme este mult diminuată.

**Realizarea sensului.** A doua fază a cadrului pentru gândire și învățare este realizarea sensului. Aceasta este faza în care cel care învață vine în contact cu noile informații sau idei. Acest contact poate lua forma lecturii unui text (ca în exemplul nostru), vizionării unui film, ascultării unei cuvântări sau a efectuării unui experiment.

Aceasta este și faza de învățare în care profesorul are influența cea mai redusă asupra elevului, care trebuie să-și mențină implicarea activă în învățare în mod independent. Există strategii de predare care pot fi folosite pentru a-i ajuta pe elevi să rămână implicați. Sarcina esențială a acestei a doua etape, realizarea sensului, este, în primul rând, de a menține implicarea și interesul stabilite în faza de evocare.

A doua sarcină esențială este de a susține eforturile elevilor în monitorizarea propriei înțelegeri. Cei care învață sau citesc în mod eficient își monitorizează înțelegerea când întâlnesc informații noi. În timpul lecturii, cititorii buni vor reveni asupra pasajelor pe care nu le înțeleg. Cei care ascultă o prelegere pun întrebări sau notează ceea ce nu înțeleg pentru a cere ulterior explicații. Cei care învață în mod pasiv trec pur și simplu peste aceste goluri în înțelegere, fără a sesiza confuzia, neînțelegerea sau omisiunea.

Când elevii își monitorizează înțelegerea, ei se implică în introducerea noilor informații în schemele de cunoaștere pe care le posedă deja. Ei corelează în mod deliberat noul cu ceea ce le este cunoscut, construind punți între cunoscut și nou pentru a ajunge la o nouă înțelegere. Se pot spune multe despre această fază și despre problemele legate de sporirea implicării și eficientizarea înțelegerii. Conversația trebuie să rămână, totuși, la nivelul realizării sensului. Se încurajează stabilirea de scopuri, analiza critică, analiza comparată și sinteza.

**Reflecția.** A treia fază a cadrului este faza reflecției. Adesea uitată în predare, ea este la fel de importantă ca și celelalte. În această etapă elevii

își consolidează cunoștințele noi și își restructurează activ schema pentru a include în ea noi concepte. Aceasta este faza în care elevii își însușesc cu adevărat cunoștințele noi. Aici are loc învățarea durabilă. Învățarea înseamnă schimbare, înseamnă a deveni cumva diferit.

Indiferent dacă această diferență se manifestă sub forma unui alt mod de a înțelege, sau sub cea a unui nou set de comportamente, sau a unei convingeri noi, învățarea este caracterizată de schimbare, o schimbare autentică și durabilă. Această schimbare se petrece doar când cei care învață se implică activ în restructurarea schemelor lor pentru a include în ele noul.

Această fază urmărește câteva lucruri esențiale. Întâi, se așteaptă ca elevii să înceapă să exprime în propriile lor cuvinte ideile și informațiile întâlnite. Acest lucru este necesar pentru construirea unor scheme noi. Învățarea durabilă și înțelegerea aprofundată sunt personale. Ne amintim mai bine ceea ce putem formula cu propriile noastre cuvinte, în contextul nostru personal. Înțelegerea este durabilă când informațiile sunt plasate într-un cadru contextual care are sens. Reformulând ceea ce înțelegem cu vocabularul nostru, se creează un context personal care are sens.

Al doilea scop al acestei faze este de a genera un schimb sănătos de idei între elevi, prin care să le dezvoltăm vocabularul și capacitatea de exprimare, precum și să le expunem diverse scheme pe care ei să le analizeze în timp ce și le construiesc pe ale lor. Permițând discuțiile în etapa de reflecție, elevii se confruntă cu o varietate de modele de gândire. Este un moment al schimbării și reconceptualizării în procesul de învățare.

Expunerea la multiple moduri de integrare a informațiilor noi în acest moment are ca efect construirea unor scheme mai flexibile, care pot fi aplicate mai bine în practică. Când se aplică la clasă, cadrul le oferă profesorilor un context în care să prezinte experiențele de învățare și care îi ajută să-i îndrume pe elevi în procesul de învățare.

El oferă profesorilor un context în care aceștia pot:

- să activeze gândirea elevilor;
- să stabilească scopuri pentru învățare;
- să ofere material bogat de discuție;
- să-i motiveze pe elevi pentru învățare;
- să-i implice activ pe elevi în procesul de învățare;
- să stimuleze schimbarea;

- să stimuleze reflecția;
- să-i expună pe elevi la diverse păreri;
- să-i ajute pe elevi să-și formuleze propriile întrebări;
- să încurajeze exprimarea liberă;
- să se asigure că elevii prelucrează informația;
- să faciliteze gândirea critică îndrumând învățarea din mai multe surse de informații.

Ei devin facilitatori ai învățării autentice de cunoștințe pe care elevii le pot pune în practică în viitor. Rolul profesorului s-a transformat în cel de partener în procesul de învățare, proces în care elevii trebuie să se implice cu o minte activă și cu suficientă energie pentru a putea produce schimbările personale cerute de achiziționarea unor cunoștințe durabile. Profesorii care folosesc un cadru pentru predare și învățare bazat pe implicarea activă a elevilor beneficiază de cunoștințele, schemele și creativitatea tuturor elevilor din clasă. Toți elevii devin profesori, iar clasa devine o comunitate de învățare serioasă.

### ***3. Particularitățile și condițiile de organizare a activităților de învățare în cheia dezvoltării gândirii critice***

Predarea gândirii critice nu este o sarcină simplă și nici una care se realizează într-o anumită lecție și apoi se uită. Nu există o listă de pași care trebuie urmați pentru a ajunge la gândirea critică. Există, însă, un set de condiții care trebuie îndeplinite de fiecare lecție și care sunt esențiale pentru promovarea gândirii critice:

1. Trebuie găsit timp și create condiții pentru experiențele de gândire critică.
  2. Elevii trebuie lăsați să speculeze.
  3. Trebuie acceptată diversitatea de idei și păreri.
  4. Trebuie promovată implicarea activă a elevilor în procesul de învățare.
  5. Elevii nu trebuie să aibă sentimentul că riscă de a fi ridiculizați.
  6. Trebuie exprimată încrederea în capacitatea fiecărui elev de a gândi critic.
  7. Trebuie apreciată gândirea critică.
- Pentru a ajunge să gândească critic, elevii trebuie:

– să-și dezvolte încrederea în forțele proprii și să înțeleagă valoarea propriilor lor idei și opinii;

– să se implice activ în procesul de învățare;

– să asculte cu respect opiniile diferite;

– să fie pregătiți pentru a formula și demonta judecăți.

**Timpul.** Gândirea critică necesită timp din mai multe motive. Înainte de a gândi la ceva nou, trebuie să descoperim ceea ce credem despre acest ceva nou. Descoperirea propriilor gânduri presupune un fel de explorare arheologică a ideilor, convingerilor și experiențelor anterioare. Este, de asemenea, nevoie de timp pentru a începe să exprimăm aceste gânduri în propriile noastre cuvinte și a auzi cum sună.

Comunicarea gândurilor critice ia și ea timp. Fără comunicare nu apare ocazia de a auzi feedback-ul celorlalți, care permite șlefuirea ideilor și reflectarea în continuare. Pentru a promova gândirea critică, la lecții trebuie să se acorde suficient timp elevilor pentru a-și exprima ideile și pentru a primi feedback constructiv.

Când gândurile sunt verbalizate într-o atmosfera care încurajează comunicarea, ideile se formulează și se clarifică mai bine.

**Permisiunea.** Elevii nu gândesc întotdeauna liber în legătură cu ideile importante pentru ei. Adesea ei așteaptă ca profesorul să le dea „singurul răspuns bun”. Însă, elevii care gândesc critic dezvoltă în mod activ ipoteze, aranjând ideile și conceptele în diverse feluri.

Unele dintre aceste combinații sunt mai productive decât altele, unele pot părea rezonabile la început și mai puțin valoroase ulterior. Dimpotrivă, unele conceptualizări pot părea aberante la prima vedere pentru a deveni interesante prin perfecționare sau prin schimbarea perspectivei. Pentru ca acest tip de gândire să se desfășoare spontan, elevilor trebuie să li se permită să speculeze, să creeze, să afirme diverse lucruri, fie că sunt evidente, fie că par aberante.

Când elevii înțeleg că acest comportament este acceptabil, se angajează mai activ în analiza critică. Când profesorii permit elevilor să devină gânditori critici, trebuie să dea dovadă de discernământ. Cu alte cuvinte, ei trebuie să facă distincția dintre a acorda permisiunea și a fi prea indulgenți.

Acordând elevilor permisiunea de a specula nu înseamnă și acceptarea unui comportament superficial în gândire. Nu orice lucru merită contemplat, iar elevii trebuie să fie responsabili pentru autenticitatea

gândirii lor și trebuie să primească feedback onest. Astfel, a dori ca cineva să gândească critic presupune acordarea permisiunii într-un context caracterizat de încurajare și productivitate, în care există un scop autentic pentru speculații.

**Diversitatea.** Odată ce elevii se simt liberi să facă speculații, va apărea diversitatea de opinii și idei. Așa se întâmplă întotdeauna când se abandonează convingerea că există un singur răspuns corect: vor apărea atâtea opinii câți elevi există. A încerca să limitezi exprimarea opiniilor ar însemna să limitezi gândirea elevilor. Pentru ca gândirea critică să înflorească, trebuie creată o atmosferă în clasă care să le dea elevilor siguranța că se așteaptă de la ei și se acceptă o gamă largă de opinii și idei. Acolo unde lipsește implicarea în procesul de gândire și învățare, acolo lipsește și gândirea critică. Mulți elevi sunt pasivi, crezând că profesorul sau manualul conține toate cunoștințele și că ei nu trebuie decât să le învețe. Ei văd cunoștințele ca fiind fixe, gata pentru a fi turnate în capul elevilor care nu trebuie decât să le reproducă apoi la comandă pentru a demonstra că au învățat. Acești elevi nu se implică în gândirea critică decât dacă sunt impulsionați să facă acest lucru și să investească în propria lor învățare. Abia atunci se vor transforma în parte activă a procesului de învățare și își vor asuma responsabilitatea propriei învățări. Abordările metodologice care îi implică pe elevi în reflecții speculative, în împărtășirea ideilor și opiniilor îi angajează și îi activează. La orele unde elevilor li se permite să rămână pasivi se constată că gândirea critică lipsește din comportamentul acestora.

**Asumarea de riscuri.** A gândi liber poate fi riscant. Ideile pot să-ți vină în moduri ciudate, umoristice, uneori contradictorii. Ideile „tâmpite”, combinațiile aiurite, noțiunile penibile sunt toate parte a procesului de gândire. Profesorii trebuie să-i liniștească pe elevi, explicându-le că aceste lucruri fac parte, în mod firesc, din procesul de învățare.

Este de asemenea important să se înțeleagă foarte bine că ridiculizarea ideilor nu va fi tolerată, pentru că aceasta sufocă gândirea prin crearea unui sentiment de risc personal excesiv. Gândirea se desfășoară cel mai bine într-o atmosferă lipsită de riscuri în care ideile sunt respectate și elevii sunt motivați să se angajeze activ în procesul de gândire.

**Respectul.** Adesea nu suntem siguri ce vor crede elevii sau cum vor interpreta informațiile. Se fac mari eforturi pentru a le controla și canali-



za gândirea de parcă, fără acest control, mințile copiilor ar lua-o razna și ar produce haos. De fapt, se întâmplă tocmai opusul.

Când elevii înțeleg că opiniile lor sunt apreciate, când sunt convingși că profesorul respectă ideile și convingerile lor, reacția lor tipică este de a demonstra responsabilitate și grijă sporită. Ei încep să arate mai mult respect față de propria lor gândire și iau procesul de învățare și consecințele acestuia mult mai în serios dacă și profesorul manifestă respect.

**Valoarea.** Este esențial să comunicăm elevilor că opinia lor, adică propria lor analiză critică, are valoare. Abia atunci vom reuși să-i implicăm în gândirea critică. Școala, prin natura feedback-ului pe care îl solicită elevilor, comunică foarte mult în legătura cu ceea ce este apreciat. Când elevilor li se cere numai sau mai ales să reproducă pur și simplu ce li s-a predat în ziua precedentă, fie oral, fie într-un test scris, ei înțeleg rapid că cel mai important și mai apreciat lucru este învățarea pe de rost a ideilor altcuiva. Dacă nu asta dorim să se înțeleagă, atunci trebuie să demonstrăm ceea ce apreciem, interacționând în alt fel cu elevii și cerându-le alt fel de feedback.

**Responsabilitatea elevilor pentru gândirea critică.** Responsabilitatea pentru învățare și pentru angajarea în gândirea critică revine, în ultimă instanță, elevului. Atmosfera din clasă trebuie să le permită elevilor să gândească critic, dar ei sunt cei care trebuie să acționeze pentru a face asta. Însă, înainte de a acționa, ei trebuie să înțeleagă ce li se cere pentru a ajunge să gândească critic.

**Există un număr de atribute și comportamente pe care le manifestă cei care gândesc critic și pe care ar trebui să le promovăm și să le încurajăm la clasă. Acestea sunt:**

**Încrederea,** elevii întâi trebuie să ajungă să creadă că opiniile lor au valoare. Trebuie să accepte ideea că ceea ce gândesc ei are valoare unică și este o contribuție la înțelegerea mai bună a conceptelor discutate. Fără încredere în propria lor valoare și demnitate, elevii vor refuza să se implice în gândirea critică.

**Implicarea activă** în al doilea rând, atunci când elevii sunt implicați activ în procesul de învățare, la un nivel adecvat de dificultate, ei învață cu plăcere, iar capacitatea lor de gândire și înțelegere este mai mare. Elevii autentic implicați ajung să înțeleagă că atunci când inves-

tesc suficientă energie în învățare și se implică în mod activ, procesul devine plăcut și dă naștere unui sentiment de împlinire.

**Împărtășirea ideilor** este un comportament învățat, care necesită renunțarea la anumite lucruri în favoarea celorlalți. Părinții îi învață pe copii să împartă cu alții ceea ce au, considerând că aceasta este o deprindere socială și de supraviețuire importantă. Copiii ajung să accepte ideea nu doar pentru că le-o cer părinții, ci pentru că ajung să constate avantajele intrinseci ale acestui comportament. Cu alte cuvinte, ei înțeleg că, renunțând la ceva, câștigă altceva. „Împărtășirea” cu alții a propriilor convingeri, idei și opinii poate fi riscantă. Ea presupune a te expune altora în calitatea ta de om care învață, capabil deci să emiți idei valoroase dar și să comiți greșeli umiltoare.

**Ascultarea în clasă** – împărtășirea ideilor presupune că elevii ascultă, renunțând la a face judecăți sau la a-și impune propriul punct de vedere. Ceea ce primesc în schimb este înțelepciunea colectivă a celorlalți care, dacă nu are alt merit, măcar exprimă ideile în alți termeni și oferă un context mai larg pentru propriile idei. De fapt, acest gen de dialog extins le permite elevilor să-și reexamineze și să-și șlefuiască propriile idei, să le plaseze în mozaicul de idei care se formează în jurul unui anumit subiect prin învățare și experiență.

#### ***4. Proiectarea și organizarea procesului educațional în cheia TE DGC***

Elevii care parcurg acest cadru de învățare își însușesc un set de comportamente de învățare care îi conduc la integrarea cu succes a informațiilor noi în sistemul cunoștințelor preexistente. Este la fel de important să ne amintim că acest cadru este atât un proces de predare, cât și un proces de învățare. Prin urmare, elevii trebuie învățați tot timpul la două niveluri. Trebuie, bineînțeles, învățați conținutul, adică materia cursului. Dar trebuie învățați și procesul de învățare a conținutului. Cea mai bună predare este cea transparentă, când elevii pot vedea cum se desfășoară procesul de predare, în felul acesta ei pot învăța să aplice procesul (*Anexa 3. Dezvoltarea gândirii critice/Cadrul ERRE*).

**Tabelul 1. Componentele procesului de proiectare în cheia gândirii critice**

<b>Motivația</b>	<p>De ce este importantă această temă/modul pentru elevi?          Care este legătura dintre această temă și subcompetențele-competențele specifice și competențele-cheie?          Ce legături interdisciplinare implică studierea temei/modulului?          Ce importanță are tema pentru înțelegerea disciplinei date?  <b>Cum îl voi face pe elevi să înțeleagă aceste lucruri?</b></p>
<b>Obiectivele</b>	<p>Care dintre obiectivele operaționale este vizat?          Care dintre subcompetențe este vizată?  <b>Cum îl voi familiariza pe elevi cu obiectivele temei?</b></p>
<b>Achizițiile anterioare</b>	<p>Ce cunoștințe anterioare vor fi actualizate?          Care dintre termenii și noțiunile asimilate în clasele precedente sau temele precedente vor fi actualizate pe parcurs?          Ce competențe anterioare vor fi necesare?          Cum voi evoca noțiunile pe care urmează să le actualizez?  <b>Cum voi actualiza competențele?</b></p>
<b>Achizițiile noi</b>	<p>Ce termeni și noțiuni noi se vor studia?          Cum voi activa elevii?          Ce va fi predat, explicat, demonstrat?          Ce va fi studiat independent și analizat în plen?          Ce va fi studiat în grup și analizat în plen?  <b>Ce trebuie să cunoască și să poată face elevul după studierea temei/modulului?</b></p>
<b>Resursele și timpul</b>	<p>Câte ore voi rezerva temei/modulului?          Câte ore de lucru independent îi solicită elevului studierea acestui modul?          De ce manuale și auxiliare didactice voi avea nevoie?          Ce materiale voi utiliza?  <b>Ce va conține portofoliul elevului la acest modul?</b></p>
<b>Evaluarea</b>	<p>Cum voi desfășura evaluarea formativă?          Cum voi utiliza rezultatele evaluării formative?          Cum voi face evaluarea finală?          Cum voi analiza rezultatele ei?  <b>Ce loc ocupă conținutul și obiectivele acestei teme/modul în evaluarea finală la disciplina dată?</b></p>

## ***5. Evaluarea demersului didactic din perspectiva dezvoltării gândirii critice***

A evalua presupune a găsi dovezi că elevii au învățat ceva din conținutul lecției, dar au și utilizat în mod adecvat anumite procese de gândire și învățare.

Întotdeauna au existat multe motive pentru care profesorii au evaluat însușirea cunoștințelor de către elevi și de cele mai multe ori motivele evaluării sunt legate de cei care primesc rezultatele evaluării. La un anumit nivel, guvernele și ministerele educației cer dovezi că investițiile și politicile lor în domeniul educației dau rezultate. La alt nivel, directorii de școli cer dovezi că în școala lor se învață. Părinții doresc să știe despre copiii lor că trec ștacheta. Profesorii vor să știe cât de bine merge clasa ca întreg și fiecare elev în parte. Elevii înșiși doresc să afle veștile bune și pe cele rele despre realizările lor comparativ cu ale colegilor, ca să știe cam spre ce fel de viitor par să se îndrepte. În mod tradițional, acest „public” al evaluărilor a fost mulțumit cu testările care dădeau rezultate cuantificabile.

Elevii sunt testați pentru ceea ce știu. Punctajele obținute la aceste teste sunt considerate indicatori satisfăcători pentru ce și cât se învață. Pe măsură ce profesorii încep să încurajeze învățarea mai activă și gândirea critică în orele lor, ei descoperă totuși că trebuie să trateze evaluarea în maniere noi.

❖ În primul rând, nu este ușor să testezi și să masori ce știu elevii atunci când ei se confruntă cu probleme la care nu există un răspuns unic.

❖ În al doilea rând, când profesorul pune accent pe activitatea elevilor de găsire a sensului, ceea ce se poate verifica după lecție, se dovedește mai puțin important decât ceea ce se desfășoară în timpul lecției – în timpul unei investigații reale. Profesorii au nevoie de o metodă pentru urmărirea și aprecierea proceselor de gândire și de modelare ale elevilor mai degrabă decât de una care evaluează doar rezultatul.

❖ În al treilea rând, profesorii își dau seama că elevii trebuie să își asume răspunderea pentru felul în care învață. Dacă vor să devină persoane care învață toată viața, trebuie să devină parteneri în procesul de evaluare; trebuie să-și asume răspunderea pentru felul în care înțeleg ce

anume e bine să știe și cum pot s-o face; trebuie să perceapă clar realizările lor și nevoile lor de dezvoltare; și mai trebuie să fie capabili să facă planuri de îmbunătățire a activității lor.

❖ În al patrulea rând, aceste preocupări pentru o nouă evaluare coexistă cu tradiționala cultură a testelor. Adică directorii, părinții, profesorii și înșiși elevii vor dori totuși să știe ce loc ocupă un elev în clasă față de ceilalți.

Este bine să ne gândim la modalitățile de evaluare înainte de a preda lecția. O mare parte din evaluare poate avea loc în timpul lecției, nu doar la sfârșitul ei, cum se face în mod tradițional. Întrebările pe care ni le punem când evaluăm vizează două aspecte: profesorii vor să se asigure că elevii au învățat materialul predat, dar ei vor, de asemenea, să știe dacă elevii învață să gândească și să învețe.

#### Utilizarea descriptorilor de performanță

În cadrul lecțiilor unde se promovează gândirea critică profesorul trebuie adesea să dea note unor lucrări și rezultate care nu sunt pur factuale (adică, nu se pot pur și simplu număra răspunsurile „corecte” pentru a da o notă). În asemenea cazuri o abordare utilă este cea a descriptorilor de performanță, afirmații explicite asupra condițiilor pe care trebuie să le îndeplinească o lucrare pentru a merita o notă mare, mijlocie sau mică.

#### **ACTIVITĂȚI:**

1. Explicați conceptul de gândire critică și mecanismele cognitive ce vizează respectivul concept.
2. Identificați scopul fiecărei faze ale cadrului Evocare – Realizarea Sensului – Reflecție.
3. Evidențiați particularitățile cadrului Evocare – Realizarea Sensului – Reflecție.
4. Evidențiați particularitățile motivației în cadrul procesului de proiectare și realizare a demersului didactic axat pe dezvoltarea gândirii critice a elevilor. Exemplificați.
5. Demonstrați aplicarea cadrului ERR în proiectarea demersului didactic.
6. Elaborați un ansamblu de întrebări aplicând interogarea multiprocesuală.

7. Elaborați pentru portofoliul profesional al tânărului cadru didactic un set de sugestii și exemple pentru aplicarea corectă a interogării multiprocesuale.
8. Elaborați pentru tinerii specialiști un ghid de aplicare a metodei „mozaicul” și exemplificați aplicarea acesteia.
9. Apreciați TE „Dezvoltarea Gândirii Critice” din perspectiva oportunităților și limitelor oferite de aceasta, aplicând analiza SWOT.
10. Elaborați un algoritm de proiectare a demersului didactic în cheia Dezvoltării gândirii critice. Argumentați fiecare etapă a algoritmului elaborat.
11. Elaborați schița proiectului unui demers didactic în cheia Dezvoltării gândirii critice. Argumentați că schița proiectată se încadrează în TE „Dezvoltarea Gândirii Critice”.
12. Apreciați oportunitățile și limitele TE „Dezvoltarea Gândirii Critice”.

## BIBLIOGRAFIE

1. Cara A., Guțu Vl. *Standarde de formare continuă a cadrelor didactice din învățământul secundar general*. Chișinău: Cartier, 2007. ISBN: 9975794181 (ISBN13: 9789975794183)
2. Clarke P. *Comunități de învățare: școli și sisteme*. Chișinău: ARC, 2002.
3. Cristea S. *Dicționar de pedagogie*. Chișinău-București: Litera Internațional, 2000. ISBN: 9975-74-248-3
4. Guțu Vl. *Cadrul de referință al Curriculumului Național*. Chișinău: Știința, 2007. ISBN 978-9975-3157-7-7
5. Dumitru I. *Dezvoltarea gândirii critice și învățarea eficientă*. Timișoara: Editura de Vest, 2000.
6. Hopkins D., Aiscow M., West M. *Perfecționarea școlii într-o eră a schimbării*. Chișinău: Prut Internațional, 1998.
7. Mares J., Krivohlavy J. *Socialni a pedagogicka komunikace ve škole*. Statni Pedagogicke Nakladatelstvi, Praha, Czechoslovakia, 1989. ISBN 8004218547

8. Boston MA: Allyn Bacon. Ogle, D. *K-W-L: A teaching model that develops active reading of expository text*. In: *The Reading Teacher*, 1986, no.39, p.564-570. ISSN 2151-4755
9. Palincsar A.S., Brown A.L. *Instruction for self-regulated reading*. In: L.B. Resnick, L.E. Klopfer (Eds.). *Toward the thinking curriculum: Current cognitive research* (p.19-39). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1989. ISBN-0-87120-156-9; ISSN-1042-9018

## Subiectul III. ÎNVĂȚAREA PRIN COOPERARE

### Unități de conținut

- *Delimitări conceptuale ale învățării prin cooperare*
- *Modele de activitate: competitiv, individual, prin cooperare*
- *Elementele învățării prin cooperare*
- *Organizarea învățării în clasa de elevi*
- *Stadii ale învățării prin cooperare*
- *Proiectarea didactică în cheia cooperării*

**Termeni-cheie:** cooperare; învățare prin cooperare; individualism; evitarea conflictelor; soluționarea conflictelor; escaladarea conflictelor; abilități sociale pozitive.

### Finalități

La finele studierii temei, studenții vor fi capabili:

- ☞ *să definească* conceptul de învățare prin cooperare în baza suportului informațional;
- ☞ *să identifice* funcțiile și specificul implicării subiecților în diferite modele de activitate (individuală, cooperare, concurență);
- ☞ *să determine* modalitățile de dezvoltare a abilităților sociale în cadrul învățării prin cooperare;
- ☞ *să propună* modalități de evitare a apariției și de soluționare a problemelor în cadrul activităților de învățare prin cooperare.

## Repere conceptuale

### 1. Delimitări conceptuale ale învățării prin cooperare

În a doua jumătate a secolului trecut, J.Piaget sugera deja promovarea unei educații a descoperirii active și critica excesul de verbalism care direcționa la „proliferarea de pseudonoțiuni agățate de cuvinte, fără semnificații reale” și care diminuează caracterul activ al învățării.

Școala de la Geneva a demonstrat că învățarea în grupul mic constituie cadrul cel mai favorabil dezvoltării structurilor intelectuale ale elevilor, iar Jean-Marc Monteil ridică problema competiției și a cooperării în cadrul unui grup, motivând că „simpla anticipare a unei interacțiuni competitive este suficientă pentru a da naștere unor reprezentări negative



ale celuilalt, influențând, la rândul lor, comportamentele ce decurg de aici”.

Ca urmare, situațiile de învățare întemeiate pe cooperare sunt mult mai eficiente decât cele structurate competitiv; cooperarea în grup nu uniformizează conduitele membrilor săi, ci conduce la „crearea unui spațiu social finalizat de o sarcină care le cere actorilor să stabilească o interdependență funcțională, necesitând conflictualizări cognitive minime”.

Având în vedere aceste premise, dezvoltarea motivației învățării se realizează atât prin valorizarea elementelor pozitive ale fiecărui elev în parte, cât și prin construirea, pe această bază, a unei atitudini favorabile față de învățare.

Noul „profesor-antrenor”, într-o școală incluzivă, are misiunea de a stimula dorința de învățare, adică de a face din știință o enigmă și de a cultiva enigma cu bună știință, dezideratul fiind să-l înveți pe elev să învețe. Învățarea devine astfel un proiect personal al elevului, asistat de către „profesorul-antrenor” (organizator/ animator/ manager) al situațiilor de învățare eficiente, iar școala – un ansamblu de ateliere diversificate și de tuturat sistematic.

Esențial este că teoria învățării prin cooperare și practicile corespunzătoare se inspiră din teoria privind interdependența socială, care apare atunci când oamenii au obiective comune și când rezultatele fiecărui individ influențează acțiunile celorlalți. Practic, interacțiunea dintre oameni este esențială pentru supraviețuire.

În mediul educațional, aceste ipoteze se referă la interdependența socială născută din eforturile elevilor de a lega și dezvolta relații pozitive sau de a-și schimba comportamentul psihologic și de a demonstra competențe sociale.

Modul în care sunt structurate activitățile bazate pe cooperare determină tipuri diferite de interacțiune dintre elevi care, la rândul lor, influențează calitatea și cantitatea rezultatelor acestor activități.

Din această perspectivă, învățarea prin cooperare implică ipoteza conform căreia modul în care sunt planificate activitățile determină calitatea interacțiunii dintre elevi. În plus, rezultatele activităților sunt consecințe ale interacțiunii dintre elevi. Astfel, unul dintre elementele principale care trebuie creat în clasă este **interdependența pozitivă** sau **cooperarea**.

Odată asigurat acest element, cooperarea duce la acumularea de interacțiuni pozitive, pe măsură ce membrii unui grup se încurajează și se sprijină reciproc în procesul de învățare.

Cei care au formulat și au susținut această teorie și practicile de învățare echivalente sunt K.Lewin, M.Deutsch și frații D.Johnson și R.Johnson.

M.Deutsch este „inventatorul” care a definit învățarea prin cooperare și a încadrat-o într-o teorie. În cercetările sale, el a conceptualizat cele trei tipuri de interdependență socială: pozitivă, negativă și inexistentă. Cea **pozitivă** încurajează interacțiunea dintre persoanele care lucrează împreună, stimulând reușita fiecăreia în atingerea obiectivelor comune, fiind denumită „interacțiune bazată pe cooperare și stimulare”. Cea **negativă** se caracterizează prin obstrucționarea reciprocă a membrilor unui grup de a atinge un țel, fiind denumită „interacțiune bazată pe opoziție și competiție”. Interacțiunea este **inexistentă** atunci când membrii unui grup lucrează independent. În procesul de învățare, de exemplu, aceste tipuri de interacțiune diferite generează rezultate diferite.

## 2. Modele de activitate: competitiv, individual, prin cooperare

Diferențele principale dintre abordările de învățare prin cooperare, pe competiție și individualiste au fost descrise de frații D.Johnson și R.Johnson.

**Tabelul 2. Diferențele principale dintre abordările de învățare prin cooperare, pe competiție și individualiste**

	Cooperare	Competiție	Individualism
<i>Motto</i>	„Ne scufundăm sau înotăm împreună”	„Eu înot și tu te scufunzi sau eu mă scufund și tu înoți”	„Fiecare pe cont propriu”
<i>Caracteristici</i>	Indivizii conlucrează la atingerea obiectivelor comune. Ei colaborează pentru a învăța mai bine sau pentru a-i ajuta pe alții să învețe mai bine.	Indivizii lucrează în competiție pentru atingerea unui obiectiv pe care doar unul sau câțiva dintre ei îl pot atinge.	Indivizii lucrează individual pentru a atinge obiective de învățare fără să relaționeze cu alți colegi.

<p style="text-align: center;"><b>Forma tipică de organizare</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Activități în grupuri mici, adesea eterogene;</li> <li>▪ Se depun eforturi pentru ca toți membrii grupului să obțină rezultate bune;</li> <li>▪ Ceea ce este benefic pentru propria persoană este benefic și pentru ceilalți;</li> <li>▪ Reușitele grupului sunt celebrate;</li> <li>▪ Răsplata este nelimitată;</li> <li>▪ Evaluarea prin compararea performanțelor în raport cu criterii prestabilite.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Se lucrează individual;</li> <li>▪ Eforturi pentru a fi mai bun decât colegii;</li> <li>▪ Ceea ce este benefic pentru propria persoană este în detrimentul celorlalți;</li> <li>▪ Se celebrează reușita personală și eșecul celorlalți;</li> <li>▪ Ierarhizare sau reprezentare printr-o curbă grafică de la „cel mai bun” la „cel mai slab”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Se lucrează individual;</li> <li>▪ Se fac eforturi pentru a obține reușite individuale;</li> <li>▪ Ceea ce este benefic pentru propria persoană nu are nicio importanță pentru ceilalți;</li> <li>▪ Reușita personală este celebrată;</li> <li>▪ Răsplata este considerată nelimitată;</li> <li>▪ Evaluare prin compararea performanțelor în raport cu criterii prestabilite.</li> </ul>
--	--	---	---

Prin interacțiunea bazată pe cooperare, membrii grupului își promovează reciproc reușita: oferind și primind asistență și sprijin; realizând schimburi de resurse și informații; oferind și primind feedback; cerând părerea colegilor; promovând eforturile susținute pentru a atinge obiective comune; influențându-se reciproc pentru reușită; utilizând abilitățile interpersonale; obținând beneficii de pe urma eficienței grupului.

Cercetările efectuate arată că metodele bazate pe cooperare au rezultate importante și mult mai bune decât metodele de învățare bazate pe competiție și individualism. În plus, învățarea prin cooperare dezvoltă respectul pentru diversitate, capacitatea de empatie, abilitățile sociale. Dat fiind că între membrii unui grup există și diferențe cognitive, apare conflictul sociocognitiv, care generează accelerarea învățării. Grupul funcționează mai bine dacă membrii au distribuite roluri, pe care le exercită alternativ. În acest fel, elevii lucrează împreună, în perechi, în grupuri mici pentru a rezolva aceeași problemă, a explora o temă nouă sau a crea idei noi.

De la învățarea pe grupe, la învățarea prin colaborare și până la învățarea prin cooperare, organizarea experiențelor de învățare altfel decât individual a parcurs câteva etape. Dacă în cazul învățării prin colaborare accentul cade pe procesul învățării, în cazul învățării prin cooperare procesul și produsul sunt în egală măsură importante. Orientarea către realizarea unui produs, ca rezultat al procesului de învățare, atrage după sine dezvoltarea gândirii orientate către scop și, implicit, a sentimentului de responsabilitate individuală și colectivă.

Rezultatele învățării sunt mai bune atunci când învățarea se desfășoară prin cooperare. Acestea pot fi definite:

- Performanțe superioare și capacitate de reținere sporită;
- Raționamente de ordin superior mai frecvente, înțelegere mai aprofundată și gândire critică;
- Concentrare mai bună asupra învățării și comportament indisciplinat mai redus;
- Motivație sporită pentru performanță și motivație intrinsecă pentru învățare;
- Capacitate sporită de a vedea o situație și din perspectiva celuilalt;
- Relații mai bune, mai tolerante cu colegii, indiferent de etnie, sex, capacități intelectuale, clasă socială sau handicapuri fizice;
- Sănătate psihologică sporită, adaptare, senzație de bine;
- Încredere în sine bazată pe acceptarea de sine;
- Competențe sociale sporite;
- Atitudine pozitivă față de materiile de studiu, învățătură, școală, cadre didactice și alte persoane din școală.

### ***3. Elementele învățării prin cooperare***

Învățarea prin cooperare este o metodă didactică fundamentată pentru organizarea elevilor în grupuri mici pentru a putea lucra împreună, astfel încât fiecare membru al grupului să-și îmbunătățească performanțele proprii. Pentru o bună desfășurare a activității în cheia cooperării este important să ținem cont de elementele de bază, care sunt:

#### **1. Interdependența pozitivă**

Elevii realizează că au nevoie unii de alții pentru a duce la bun sfârșit sarcina grupului („ori ne scufundăm, ori înotăm împreună”).

Profesorii pot structura această interdependență pozitivă stabilind scopuri comune („învață și vezi să învețe toți cei din grup”), recompense comune („dacă toți membrii grupului realizează un anumit lucru, fiecare va primi o bonificație); resurse comune (o coală de hârtie pentru întregul grup sau fiecare membru deține o parte din informații); roluri distribuite (cel care rezumă, cel care îi încurajează pe ceilalți, cei care formulează răspunsul etc.).

## **2. Interacțiunea directă**

Elevii se ajută unii pe alții să învețe, încurajându-se și împărtășindu-și ideile. Ei explică ceea ce știu celorlalți, discută, se învață unii pe alții. Profesorul aranjează grupurile în așa fel încât elevii să stea unii lângă alții și să discute fiecare aspect al temei pe care o au de rezolvat.

## **3. Răspunderea individuală**

Se evaluează frecvent performanța fiecărui elev și rezultatul i se comunică atât lui, cât și grupului. Profesorul poate scoate în evidență răspunderea individuală, alegând, pentru test, elevii din doi în doi sau alegând, la întâmplare, un membru al grupului pentru a da un răspuns.

## **4. Deprinderi interpersonale și de grup**

Grupurile nu pot exista și nici nu pot funcționa dacă elevii nu au și nu folosesc anumite deprinderi sociale absolut necesare. Elevii trebuie învățați aceste deprinderi la fel cum sunt învățați orice altceva. Ele includ conducerea, luarea deciziilor, clădirea încrederii, comunicarea, managementul conflictelor.

## **5. Procesare în grup**

Grupurile au nevoie de anumite momente pentru a discuta cât de bine și-au atins scopurile și pentru a menține relații eficiente de muncă între membrii lor. Profesorii creează condițiile necesare acestei procesări prin sarcini ca:

- a) Enumerați cel puțin trei acțiuni ale membrilor care au condus la succesul grupului;
- b) Enumerați cel puțin o acțiune care ar putea spori succesul grupului mâine.

Profesorul monitorizează, în permanență, învățarea grupurilor și le dă feedback, lor și întregii clase, despre cum lucrează.

## **6. Principii călăuzitoare**

Copiii vor ajunge să gândească mai bine numai dacă li se oferă ocazii numeroase de a exersa metodele de gândire care le sunt prezentate.

Trebuie să ne concentrăm pe câteva strategii de gândire care sunt foarte utile și ușor de transferat de la un domeniu la altul, astfel încât elevii să le poată folosi în mod regulat.

## 7. Rolurile elevilor

În interiorul fiecărui grup, rolurile pe care le joacă elevii pot fi orientate spre sarcina de lucru sau spre menținerea grupului ori spre ambele.

Pentru ca elevii să se deprindă cu ambele categorii, uneori profesorul poate distribui roluri specifice. Li se atrage atenția asupra rolurilor izolate pentru a-i face conștienți de necesitatea fiecărui rol. Rețineți însă că elevii trebuie să schimbe rolurile la fiecare activitate pentru că scopul este să le poată îndeplini pe toate simultan. Aceste roluri sunt:

- **Verificatorul** – verifică dacă toată lumea înțelege ce se lucrează;
- **Cititorul** – citește materialele scrise pentru grup;
- **Iscoada** – caută informațiile necesare la alte grupuri sau, ocazional, la profesor;
- **Cronometrul** – are grijă ca grupul să se concentreze pe sarcină și ca lucrul să se desfășoare în limitele de timp stabilite;
- **Ascultătorul activ** – repetă sau reformulează ce au spus alții;
- **Interogatorul** – extrage idei de la toți membrii grupului;
- **Rezumatorul** – trage concluziile în urma discuțiilor în așa fel încât să aibă sens;
- **Încurajatorul** – felicită, ajută, încurajează fiecare membru al grupului;
- **Responsabilul de materiale** – distribuie și adună materialele necesare.

După caz, se pot inventa roluri adiționale. Poate exista un **raportor** (expune concluziile grupului în fața întregii clase), un **atacator** (sugerează o alternativă la soluția grupului), un **dezbinator** etc.

În procesul de dezvoltare a abilităților de lucru în grup, cadrul didactic urmărește scenariul (etrape):

1. Explicați elevilor de ce este importantă cooperarea în școală și în viață;
2. Explicați-le fiecare abilitate pe care doriți să și-o formeze și arătați-le cum și când s-o folosească;
3. Urmăriți și ascultați elevii când lucrează în grupuri și luați-vă notițe despre cum folosesc una sau alta din abilități;

4. Discutați cu elevii despre deprinderile lor și îndemnați-i să se gândească la modul în care o anumită abilitate a lor a contribuit la succesul grupului și cum pot să și-o dezvolte.

5. Dați elevilor mai multe ocazii să-și exerseze aceste abilități, până când o vor face în mod natural.

În concluzie afirmăm că prestația unui elev depinde de contribuțiile și prestațiile tuturor celorlalți colegi de grup, întrucât acestea se influențează reciproc și sistematic, fiind chiar interdependente.

#### **4. Organizarea învățării în clasa de elevi**

**Învățarea prin cooperare** este o strategie de instruire structurată și sistematizată a grupurilor mici de elevi, astfel încât aceștia să poată lucra împreună urmând ca fiecare membru al grupului să-și îmbunătățească performanțele proprii și să contribuie la creșterea performanțelor celorlalți membri ai grupului. În acest context este foarte importantă *organizarea învățării în clasa de elevi*, astfel încât în procesul de lucru elevii să-și poată aprofunda cunoștințele asupra conceptelor deja cunoscute, să se familiarizeze cu noi concepte, să-și perfecționeze abilitățile etc. În procesul de cooperare desfășurat în cadrul lecției identificăm următoarele *forme de organizare*:

**1. Organizarea frontală** – tratăm elevii ca și când toți ar avea aceleași caracteristici. Ca metode, predomină expunerea și conversația; întrebările adresate sunt diferențiate, ca și timpul acordat pentru răspuns.

**2. Organizarea individuală** – respectăm individualitatea copiilor; adaptăm sarcinile de instruire la caracteristicile individuale, atât din punctul de vedere al timpului, cât și al conținutului.

**3. Organizarea grupală** – respectăm particularitățile elevilor (abilități, interese, relații interpersonale, temperament, imagine de sine etc.); construim diferențiat sarcini de învățare care să faciliteze succesul; dezvoltăm competențe sociale care influențează atât învățarea școlară, cât și învățarea socială și imaginea de sine; chiar dacă din punctul de vedere al vârstei vorbim de clase omogene, practic omogenitatea este imposibilă, deoarece fiecare elev constituie o individualitate.

Grupurile de învățare prin cooperare nu reprezintă scopuri în sine, ci mijloace pentru atingerea obiectivelor. Fiecare elev învață mai bine în grup decât ar învăța de unul singur.

Specialiștii relevă faptul că elevii trebuie grupați în funcție de nivelul abilităților, de sex, etnie, nivelul socioeconomic al familiei etc. Se recomandă grupuri eterogene. Profesorul trebuie să ia în considerare nivelul de cunoștințe și deprinderi, motivația pentru învățare, competențele sociale ale elevilor, gândindu-se și la elevii resursă pentru ceilalți.

Gruparea elevilor se face:

- a) la întâmplare/aleatoriu;
- b) stratificat;
- c) de către cadrul didactic;
- d) elevii se grupează singuri etc.

Din perspectiva educației incluzive, gruparea elevilor este o probă de măiestrie și profesionalism didactic. E necesar să respectăm principiile incluziunii și să asigurăm egalitatea de șanse în învățare.

Mărimea grupurilor depinde de obiectivele lecției, conținuturile de învățare, vârsta elevilor, experiența de lucru în grup, materialele și echipamentele disponibile, timpul alocat activității respective etc. Totuși, este important ca numărul elevilor să nu depășească 4-5, gruparea se realizează după un criteriu (ex., natura activității) sau la libera alegere a elevilor și se stabilesc relațiile dintre membrii grupului (coordonatorul poate fi **profesor** sau **elev**).

Ca tipuri de activități pentru grup, amintim: exerciții, rezolvare de probleme, lucrări practice, studiu de documente, proiecte, anchete.

Esențial este că relația profesor-elev se modifică astfel: profesorul sprijină elevul, îi stabilește conținuturile și materialele necesare, profesorul pregătește activitatea, îndrumă în punctele-cheie, sintetizează rezultatele. (Atenție: profesorul nu conduce activitatea!)

*Clasele care încurajează învățarea activă și gândirea critică au următoarele caracteristici:*

- Climatul învățării este responsabilitatea comună a cadrului didactic și a elevilor – adică, elevii și profesorul participă împreună la stabilirea regulilor clasei.

- Cadrele didactice modelează gândirea elevilor și îi sprijină pe elevi împărtășindu-le propria strategie de a gândi – adică, profesorul demonstrează cum gândește critic o persoană dar nu impune propriile idei ca pe adevăruri absolute și promovează diversitatea de opinii; elevii discută împreună, află ideile colegilor dar și modul fiecăruia de a gândi.



- În clasă este o atmosferă deschisă, de investigare – adică, profesorul și elevii utilizează întrebări cu nivel de dificultate ridicat (nu doar întrebări de tipul Ce? Când? sau Unde?, ci De ce?, Ce s-ar fi întâmplat dacă? și De ce nu?) în timp ce analizează problemele și iau decizii. Elevii își asumă în activități roluri diferite, aceste roluri schimbându-se pe măsură ce exersează diferite moduri de a gândi: adună informații, organizează informația, o procesează, formulează predicții și concluzii. Profesorul demonstrează elevilor cum să îndeplinească sarcina în clasă și sprijină fiecare elev în îndeplinirea sarcinii prin sfaturi corective.

- Fiecare elev este sprijinit exact atât cât este necesar – de exemplu, profesorul urmărește ce învață fiecare elev, cum gândește fiecare elev, cum investighează și cum comunică elevii pe perioada întregii activități. Elevii sunt învățați cum să-și aprecieze și cum să-și îmbunătățească propria învățare. Profesorul acordă fiecărui elev sprijinul necesar, în funcție de nevoile individuale și le oferă, pe măsură ce elevii demonstrează că sunt pregătiți pentru asta, din ce în ce mai multă independență. Este un mediu de învățare sigur din punct de vedere emoțional, în care elevii se simt liberi în a încerca rezolvarea de noi sarcini de lucru în care nereușitele pot conduce spre reușite.

- Aranjarea spațiului clasei ajută elevii să lucreze împreună și să comunice unul cu altul – de exemplu, aranjarea spațiului – a mobilierului, în special – trebuie să evidențieze ideea că elevii sunt importanți, că ceea ce au de comunicat este interesant și de aceea ei trebuie să împărtășească idei; pentru aceasta, modul de aranjare a mobilierului trebuie să îi sprijine în a comunica și lucra împreună.

Indiferent de forma de organizare a activităților cu elevii, profesorul trebuie să dozeze bine resursele, să construiască situații cât mai variate pe care să le ordoneze logic, să urmărească în permanență evoluția realizării obiectivelor urmărite, dar și să sprijine inițiativa tuturor elevilor.

## ***5. Stadii ale învățării prin cooperare***

Învățarea prin cooperare presupune acțiuni conjugate ale membrilor binomului educațional în atingerea scopurilor comune prin influențe de care beneficiază toți cei implicați. Colaborarea se axează pe sarcini, iar cooperarea – pe procesul de realizare a sarcinii. Cooperarea este o formă

de interacțiune superioară în cadrul învățării, incluzând colaborarea. **În procesul învățării prin cooperare elevii percurs următoarele faze:**

**1. Faza de orientare** – constă în tot ceea ce face cadrul didactic pentru ca elevii să se cunoască, să se familiarizeze unii cu alții, să aibă încredere unii în alții și să discute principalele așteptări. Activități de orientare în primele zile de școală: elevii vorbesc despre ei, despre materiile preferate, despre ce așteaptă și speră să realizeze în noul an școlar etc. Mulți profesori utilizează aceste activități de orientare pentru a prezenta normele și obiceiurile care trebuie să guverneze activitatea în clasă.

**2. Stabilirea normelor** – reprezintă o problemă a responsabilității grupului, a capacității de reacție la ceilalți, a cooperării, a luării deciziilor prin consens, a rezolvării de probleme etc.

**3. Rezolvarea conflictelor** – conflictele fac parte din viața noastră, sunt firești. Apar conflicte între elevi și profesori, între copii și părinți, iar elevii petrec mult timp urmărind modul în care ceilalți își exercită puterea asupra lor. În procesul de dezvoltare a cooperării, conflictul este inevitabil.

Din moment ce se concep reguli noi, apare o stare de disconfort, atât la nivelul elevilor, cât și al cadrului didactic.

**4. Productivitatea** – apare o identitate a grupului și se lucrează în cooperare. Acum coeziunea grupurilor mici, ca și a clasei, este puternică. Apar uneori conflicte, dar elevii sunt conștienți de proces și pot depăși conflictele, continuându-și activitatea.

**5. Destrămarea** – mutarea elevilor de la o grupă la alta poate produce disconfort pentru anumiți elevi, deoarece trebuie să se acomodeze cu alți coechipieri. Profesorul îi ajută pe elevi să conștientizeze că parteneriatul cu alți colegi poate oferi șanse noi de împărtășire a unor experiențe eficiente de învățare.

#### **Condiții ale eficacității:**

1. Stabilirea clară a obiectivelor;
2. Anunțarea obiectivelor;
3. Precizarea instrucțiunilor și a recomandărilor;
4. Plasarea elevilor în grupuri eterogene;
5. Elevii trebuie să fie asigurați că au șanse egale de reușită;
6. Angajarea elevilor în sarcini care presupun interdependentă pozitivă;

7. Elevii acceptă că recompensele vor reveni echipei și nu indivizilor;

8. Elevii au interacțiuni „față în față” și sunt dispuși „umăr lângă umăr”;

9. Exerciții roluri, comportamente, atitudini specifice interacțiunilor sociale;

10. Elevii au acces la informații și au posibilitatea de a le prelucra.

Orice lecție în care utilizăm învățarea prin cooperare presupune precizarea obiectivelor operaționale ale lecției, dar și a obiectivelor privind deprinderile sociale, interpersonale și de lucru în grup pe care elevii le vor învăța pentru a coopera cu ceilalți.

## **6. Proiectarea didactică în cheia cooperării**

Înainte de începerea lecției, de obicei, când profesorii se gândesc cum / în ce mod vor aborda subiectul la lecție, își adresează întrebări de ordin general, legate de importanța subiectului respectiv și de scopurile și obiectivele lor. Profesorii care urmăresc dezvoltarea gândirii critice studiază atent materialul, identificând modalități prin care acesta să sprijine învățarea activă și gândirea critică.

### ***Structura/etapele planificării:***

#### **Motivația 1**

– *De ce este valoroasă această lecție?*

– *Cum se leagă subiectul lecției de alte teme pe care le-au studiat elevii sau cum se racordează ea pe alte deprinderi pe care și le-au format deja?*

– *Cum îi va pregăti demersul didactic pentru a afla mai mult și a înțelege mai bine această disciplină?*

– *Cum se leagă tema de experiența lor personală și de interesele lor?*

– *Ce le va permite informația nouă să facă sau să înțeleagă în viitor?*

Lecțiile pot fi utile în diferite feluri. Un fel de utilitate este legat de învățarea în sine. O lecție anume le poate da elevilor conceptele fundamentale pe care să poată clădi în viitor alte cunoștințe. De exemplu, un profesor poate insista ca elevii săi să cunoască deosebirea dintre o

constituție și un set de legi, pentru că aceasta le va permite elevilor mai târziu să înțeleagă cum poate fi amendată o lege nedreaptă.

Conținutul lecției le poate fi util elevilor în viața lor zi de zi. O lecție care îi face să studieze un aspect la vieții în comunitatea lor, de exemplu, poate fi utilă pentru că prin ea se cultivă sentimentul de apartenență la acest loc și de apreciere a ceea ce îi înconjoară pe elevi. Acest lucru are valoare nu doar pentru că sporește capacitatea unei persoane de a descoperi detalii interesante într-un context familiar, ci și pentru că îi ajută pe indivizi să lupte împotriva mesajelor promovate de mass media.

Pe lângă valoarea conținutului său, o lecție poate fi valoroasă pentru că îi învață pe elevi să desfășoare procese de gândire; cu alte cuvinte, îi învață să gândească. Astfel, la începutul proiectării unei lecții, pe lângă întrebările legate de valoarea conținutului lecției, profesorii preocupați de dezvoltarea gândirii critice își pun un alt rând de întrebări, despre procesele de învățare promovate de lecție.

### **Motivația 2**

- *Cum dezvoltă această lecție gândirea critică?*
- *Ce informații din această lecție pot fi descoperite sau construite de elevi?*
  - *Cum poate fi ales sau aranjat conținutul acestei lecții, pentru a declanșa o gamă largă de răspunsuri personale?*
  - *Care sunt câteva dintre problemele importante din această lecție ce pot fi interpretate în mai multe feluri sau solicită exprimarea acordului sau a dezacordului?*
  - *Cum poate fi examinată tema din perspectiva interdisciplinară?*
  - *Cum poate fi folosită lecția pentru a dezvolta abilitatea de analiză, investigație, raportare și dezbateri, care să poată fi folosite ulterior cu alte teme?*
  - *Ce aspecte ale temei reclamă din partea elevilor continuarea investigațiilor sau alt tip de acțiuni consecutive învățării lecției?*

Dacă lecția îi va stimula pe elevi să investigheze, să dea răspunsuri personale, să dezbată sau să extindă în vreun fel ceea ce au învățat, ea le va fi cu adevărat utilă. O astfel de lecție are toate șansele să scoată la suprafață sensuri multiple ale temei tratate, să-i activeze pe elevi și să le formeze deprinderi de gândire și comunicare valoroase și constante.

Indiferent de valoarea pe care considerăm noi că o are lecția, trebuie să fim pregătiți să le explicăm elevilor în ce constă această valoare. În cazul în care nu reușim noi înșine să găsim nimic valoros într-o lecție, poate găsim o lecție alternativă pe care să o predăm.

**OBIECTIVE:** *Ce cunoștințe sau noțiuni vor fi explorate sau transmise? Ce vor face elevii cu acele cunoștințe sau noțiuni?*

Un profesor poate avea mai multe obiective pentru una și aceeași lecție. Ideea este ca obiectivele să fie atât specifice, cât și demonstrabile, iar unele dintre ele (nu neapărat toate) ar trebui să solicite gândirea de nivel superior. Obiectivele specifice își delimitează foarte clar scopurile. Obiectivele demonstrabile descriu comportamente observabile pe care să le poată demonstra elevii sau produse pe care să fie capabili să le creze ca urmare a lecției. Obiectivele care necesită operațiuni de gândire superioară le cer elevilor să facă mai mult decât să-și amintească sau să înțeleagă informațiile pe care le prezintă profesorul.

Paleta operațiilor de gândire pe care le pot efectua elevii, de regulă, arată în felul următor:

– *Cunoaștere*: Capacitatea de a repeta/ a reproduce ceva în forma în care a fost auzit/citit;

– *Înțelegere*: Capacitatea de a exprima o idee, cu referire la informația nouă, cu cuvinte proprii; capacitatea de a face conexiuni între diferite părți din informația nouă;

– *Aplicare*: Identificarea relevanței unei idei pentru un alt caz; rezolvarea unei probleme/sarcini prin utilizarea unei strategii învățate (din informația nouă studiată);

– *Analiză*: Împărțirea în elemente constitutive și descrierea acestora; compararea în baza unor criterii; găsirea cauzelor și efectelor sau a altor aspecte ale unei idei complexe;

– *Sinteză*: combinarea mai multor idei în una nouă; crearea unei versiuni noi a unei idei; preluarea unei idei dintr-un mediu sau gen și adaptarea ei la un alt mediu; identificarea soluțiilor pentru o problemă complexă făcând apel la mai multe idei, informații din tema studiată și din alte domenii;

– *Evaluare*: aprecierea adecvată a unei idei sau surse ca explicație pentru o idee sau un fenomen; argumentarea atitudinii față de informația/fenomenul apreciat.

Indiferent în ce termeni descriem operațiunile de gândire pe care le reclamă un anumit obiectiv, însumarea acestor trei elemente – *specificitatea, demonstrabilitatea și niveluri de gândire variate* – conduce profesorul la conceperea unor obiective a căror realizare va avea ca rezultat învățarea de către elevi a materialului, dar și o activitate intelectuală mai intensă a acestora decât cea care necesită de o simplă memorare de date.

O serie de obiective formulate corect îi direcționează pe elevi prin diverse niveluri de gândire: acumularea informației, sesizarea implicațiilor acestei informații, aplicarea sensurilor ei la propria lor viață. Dacă activitatea de stabilire a obiectivelor îl face pe profesor să planifice o progresie a gândirii pe parcursul lecției, atunci vom ajunge la concluzia că rezultatele merită timpul alocat unei astfel de predări.

#### **CONDIȚII PREALABILE:**

Ce trebuie să știe sau să poată face un elev pentru a învăța din această lecție?

- a) Cunoștințe anterioare vizând conținutul;
- b) Capacitatea de a-și ordona procesele de gândire și învățare reclamate de lecție.

#### **EVALUAREA:**

– Ce dovezi vom avea că elevii au învățat (i) ceva din conținutul lecției, (ii) să utilizeze în mod adecvat anumite procese de gândire și învățare?

– Ce procese de gândire așteptăm să opereze elevii? Cum vom ști că le operează bine?

– Ce strategii de învățare și ce activități de grup ne așteptăm să observăm la elevi? De unde știm că le folosesc în mod adecvat. (*Anexa 2. Învățarea prin cooperare*)

În concluzie susținem că gândirea critică este o modalitate aparte de a gândi în așa fel încât să ajungem la cea mai bună soluție posibilă în circumstanțele care ne sunt furnizate. Un elev care posedă aceste calități poate rezolva mult mai ușor sarcinile didactice, poate înțelege mult mai bine orice text sau argument de la orice materie, fără să necesite să rețină cantități enorme de informație.

Gândirea critică este o calitate esențială. În primul rând, facilitează transmiterea propriilor idei și înțelegerea ideilor altora, făcând comunicarea mult mai benefică și productivă. Mai mult, accelerează asimilarea informațiilor noi și derivarea consecințelor acestor informații.

### ACTIVITĂȚI:

1. Caracterizați funcțiile și specificul implicării subiecților în diferite modele de activitate (individuală, cooperare, concurență).
2. Continuați enunțul „Învățarea prin cooperare este....”, făcând referință la opiniile diferitor autori.
3. Deduceți și exemplificați funcțiile formative ale grupului în cadrul învățării prin cooperare.
4. Argumentați importanța aplicării la etapa actuală în sistemul de învățământ preuniversitar a TE „Învățarea prin Cooperare”.
5. Exemplificați modalitățile de dezvoltare a abilităților sociale în cadrul învățării prin cooperare.
6. Elaborați schița unui demers didactic axat pe învățarea prin cooperare.

### BIBLIOGRAFIE

1. Narly C. *Pedagogie generală*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1996.
2. Peretti A. *Educația în schimbare*. Iași: Spiru Haret, 1996.
3. Temple C., Steele J., Meredith K. *Strategii de dezvoltare a gândirii critice*. Chișinău, 2002. ghid\_2.p65 (prodidactica.md)
4. Ștefan M. *Teoria situațiilor educative*. București: Aramis, 2003. ISSN 2285-0910
5. Гуляев В.Н. *Теория и практика проблемно-деятельностного обучения в высшей школе*. Москва, 2003.

## Subiectul IV. Tehnologiile educaționale alternative

### Unități de conținut

- Școala alternativă Montessori
- Școala alternativă Waldorf
- Școala alternativă Freinet
- Școala alternativă „Pas cu Pas”

**Termeni-cheie:** psihologie; psihologia copilului; educație prin muncă; epoci de învățare; psihologia școlară; centre de interes; procese psihice; activități psihice; însușiri psihice.

### Finalități

La finele studierii temei, studenții vor fi capabili:

- să *identifice* rolurile specifice ale profesorului în organizarea demersului didactic în cheia unei TE alternative;
- să *deducă* funcțiile formative ale fiecărei tehnologii educaționale alternative;
- să *evalueze* potențialul formativ al TE alternative;
- să *proiecteze* demersul didactic în cheia TE alternative.

## Repere conceptuale

### 1. Școala alternativă Montessori

Maria Montessori s-a născut la 31 august 1870 în Ancona (Italia) și a studiat medicina la Universitatea din Roma. A fost una dintre primele femei care au absolvit facultatea de medicină în Italia și una dintre primele femei medici care au practicat cu succes medicina. A început să aplice multe dintre ideile sale personale despre educarea copiilor foarte tineri, cu vârste cuprinse între un an și cinci ani, pe când s-a ocupat de copii cu deficiențe mentale. Și-a perfecționat ideile și aplicarea acestora în practică începând cu 1907, de când a fost numită la conducerea unui grup de creșe și grădinițe dintr-o zonă foarte săracă a orașului Roma. Acolo a început să aplice consecvent ideile sale educaționale, care se concretizaseră între timp într-o adevărată metodă educațională, metoda Montessori.

Mult mai târziu, când metoda sa educațională a devenit larg cunoscută în Italia, Europa și în întreaga lume, generând zeci și zeci de școli



Montessori, Maria Montessori a călătorit foarte mult, supervizând sistemul școlilor Montessori, scriind și ținând conferințe.

În primul rând, este de remarcat că Maria Montessori și-a concentrat atenția și metodele educaționale asupra copiilor retardați intelectual, având deficiențe mintale din naștere, numiți comun și/sau popular idioți.

### **Principiile pedagogice ale metodei Montessori:**

- Principiul de bază este autoeducarea și aplicarea celor învățate direct, nemediat. Crearea de grupe educaționale care acoperă 3 ani, spre exemplu: grupa 3-5 ani, sau 6-9, sau 7-10 ani etc.

- Încurajarea copiilor de a lua mereu decizii proprii pe care să le respecte.

- Curățenia și aranjarea locului unde copiii își desfășoară activitatea sunt făcute de ei înșiși, în funcție de modul specific cum se autoconduc.

Mediul Montessori pentru copiii de la creșă și grădiniță până la nivelul liceului se bazează pe o filosofie educațională foarte diferită de cea trăită de majoritatea adulților care suntem noi. „Ghidul” Montessori, așa cum este denumit, de obicei, educatorul, în loc să înceapă cu un set de lecții dictat de o școală a societății adulților, construiește pe tendințele naturale ale copilului către explorare, muncă, creativitate și comunicare, pentru a crea un mediu de învățare care să hrănească pasiunile în desfășurare ale copiilor.

Firese, adultul care are sarcina organizării acestui mediu are nevoie de o pregătire foarte diferită. Instruirea tradițională Montessori constă într-o activitate de un an pentru fiecare dintre cele trei nivele de vârstă și stadii de dezvoltare: 0-3 ani, 3-6 ani, 6-12 ani.

Profesorul Montessori pentru liceu trebuie, în mod ideal, să fi absolvit toate trei cursuri de instruire plus o specializare universitară în una sau mai multe discipline.

### **Elemente specifice privind metoda Montessori:**

Prezentăm câteva detalii specifice ale metodei Montessori, care ilustrează necesitatea unui tip de instruire specific:

- ☞ Gruparea copiilor de vârste diferite. Copiii sunt grupați pe vârste și abilități neomogene, în serii de trei sau șase ani: 0-3, 3-6, 6-12 (uneori 6-9 și 9-12), 12-15, 15-18;

- ☞ Există o interacțiune constantă, o permanentă rezolvare de probleme, predare de la copil la copil și o socializare permanentă;

☞ Copiii lucrează în conformitate cu propriile lor abilități și nu se plictisesc niciodată;

☞ Mediul special pregătit este amenajat în funcție de aria curriculară, iar copiii sunt liberi să se deplaseze prin clasă în loc să stea în bănci;

☞ Nu există limită în ceea ce privește timpul în care copilul poate lucra cu un anumit material. În fiecare perioadă a zilei, toate ariile curriculare – matematica, limba, științele, istoria, geografia, desenul, muzica – pot fi studiate la toate nivelurile;

☞ Metoda de predare – *Predă predând, nu corectând*;

☞ Nu există lucrări de control care să se corecteze în roșu. Se respectă munca și efortul copilului așa cum sunt;

☞ Profesorul, printr-o observare extensivă și prin înregistrarea observațiilor, planifică proiecte individuale prin care fiecare copil să-și dezvolte capacitatea de a învăța ce-i trebuie pentru a-și îmbunătăți performanțele.

☞ Raportul profesor-copii: cu excepția grupelor pentru vârstele de 0-3 ani, raportul este de un profesor Montessori și un supraveghetor (asistent) la 30 de copii.

☞ Profesorul este instruit să predea individual, nu să țină cursuri unui grup mai mare sau mai mic, și să supravegheze peste 30 de copii care desfășoară o gamă foarte largă de sarcini. El este pregătit în probleme fundamentale de matematică, limbă, științe și arte și în direcționarea cercetării și explorării copilului, concentrându-i interesul și emoțiile asupra temei.

☞ Profesorul nu stabilește teme, nici nu dictează ce trebuie să se studieze sau să se citească și nici nu stabilește limite privind profunzimea interesului copilului.

**Discipline fundamentale** – profesorul M. Montessori, în perioada instruirii, face practică pentru majoritatea lecțiilor cu materialele la toate disciplinele. De asemenea, trebuie să treacă examene scrise și orale pentru aceste discipline pentru a obține diploma. Este instruit, de asemenea, să recunoască dacă un copil este pregătit pentru o anumită lecție într-o anumită disciplină în funcție de vârstă, abilitate și interes și este calificat să dirijeze progresul individual.

**Arii curriculare** – toate disciplinele sunt interconectate, nu sunt predate izolat, profesorul modelând o personalitate *renascentistă* cu interese

largi. Copilul poate lucra în orice moment cu orice material pe care îl înțelege.

**Orarul** – până la vârsta de șase ani există zilnic una sau două perioade de trei ore de activitate neîntreruptă fără a fi separate de lecții de grup. Copiii mai mari își programează întâlniri de studiu în grup și cu profesorul ori de câte ori este necesar. Adulții și copiii respectă concentrarea și nu întrerup pe cel care e ocupat cu o anumită sarcină. Grupurile se organizează spontan sau pe bază de o programare anterioară specială. Totuși, aproape întotdeauna, se acordă prioritate activității alese individual.

**Mărimea clasei** – cu excepția grupelor de creșă, cele mai de succes clase sunt cele care cuprind un număr de 30-35 de copii la un cadru didactic (foarte bine instruit pentru nivelul la care predă) și un asistent supraveghetor. Acest lucru e posibil deoarece copiii rămân în același grup timp de trei până la șase ani, iar majoritatea activităților de predare-învățare au ca sursă copiii și mediul.

**Stiluri de învățare** – sunt stimulate toate tipurile de inteligență și toate stilurile de învățare: muzical, corporal-kinestezic, spațial, interpersonal, intrapersonal, intuitiv, lingvistic tradițional și cel logico-matematic (citire-scriere-aritmetică). Acest model specific a fost redescoperit de către psihologul Howard Gardner de la Universitatea Harvard, în teoria inteligențelor multiple.

**Evaluare** – nu există note sau alte forme de recompensă sau pedeapsă, nici deschise, nici subtile. Evaluarea se face prin portofolii, observare de către cadrul didactic și prin fișe de progres. Proba dacă sistemul funcționează constă în realizările și comportamentul copiilor, satisfacția, maturitatea, bucuria, dragostea de a învăța și nivelul ridicat al activității.

**Cerințe pentru vârsta de 3-6 ani** – nu există cerințe academice pentru aceste vârste, însă copiii însușesc o cantitate surprinzătoare de cunoștințe și, adesea, învață să citească, să scrie și să socotească la un nivel care, de obicei, depășește ceea ce se crede posibil pentru aceste vârste.

**Cerințe pentru vârsta de 6-18 ani** – profesorul observă în permanență interesele fiecărui copil și facilitează cercetarea individuală în domeniul acestor interese. Nu există alte cerințe curriculare decât cele stabilite în Curriculumul Național, sau cele cerute la admiterea în liceu sau la examenul de bacalaureat. Activitatea din ciclul primar și cel gimnazial cuprinde și discipline care, de obicei, apar la liceu.

**Formarea caracterului** – această formare este considerată pe același plan cu formarea academică, elevii învățând să aibă grijă de ei înșiși, de ambianță, unul de celălalt – gătesc, curăță, construiesc, lucrează grădina, se deplasează grațios, vorbesc politicos, sunt respectuoși și gata de a acorda ajutor, desfășoară activitate socială în comunitate etc.

**Rezultatele acestei metode** – atunci când mediul răspunde tuturor trebuințelor copiilor, aceștia devin, fără vreo manipulare din partea adultului, sănătoși fizic, împliniți intelectual și psihologic, foarte bine educați și emanând bucurie și bunătate unul față de altul. În citatul ce urmează Dr.Montessori vorbește despre prima Casa dei Bambini din Roma, ilustrând importanța descoperirilor sale și esența întregului învățământ Montessori de astazi: *Când copiii au completat o activitate prin care au absorbit ceva din mediu, ei par odihniți și profund satisfăcuți. De parcă o cale s-a deschis în sufletele lor care i-a condus la toate forțele lor latente, relevând cea mai bună parte a lor. Ei arată o mare dispoziție către oricine, vor să-i ajute pe alții și sunt plini de bunavoință..*

Pedagogia Montessori a dezvoltat o serie de concepte menite să faciliteze înțelegerea și susținerea copilului în procesul dezvoltării sale: „Mintea absorbantă”, „Planuri de dezvoltare”, „Mediul pregătit”, „Centre de interes”, „Cicluri de dezvoltare”.

„**Mintea absorbantă**” se referă la capacitatea extraordinară a copilului de a absorbi, asemeni unui burete, informația din jurul său. Copilul absoarbe inconștient, în primii trei ani de viață (0-3 ani) și conștient, în următorii trei (3-6 ani). Acest concept este deosebit de important în mediul educațional, înțelegând astfel că toată informația la care expunem copilul va fi absorbită de către acesta. De aceea, îi oferim doar informație de calitate, din toate punctele de vedere: estetic, cognitiv, senzorial, verbal.

Asemeni pieselor unui puzzle, conceptul de „Mintea absorbantă” se întrepătrunde cu „**Mediul Montessori**” denumit și „Mediul pregătit”. Mediul pregătit cuprinde nu doar sala de clasă, cum este ea cunoscută în mod tradițional, ci întregul spațiu educațional, ca facilitator al oportunităților de învățare, creștere și dezvoltare a independenței. Mediul Montessori este un spațiu care ține cont de mintea absorbantă a copilului, fiind com-

pus din elemente ce răspund atât nevoilor estetice ale copilului, cât și cognitive și, foarte important, nevoilor fiziologice și de siguranță.

Aceste nevoi sunt împlinite într-un mediu securizat, în care copilul se mișcă liber și poate alege dintr-o multitudine de materiale special gândite pentru stadiul său de dezvoltare, concentrate în „**Centre de interes**”: viața practică (activități extrem de îndrăgite de copii: pregătirea mesei, aranjatul florilor etc.), materiale senzoriale, materiale de limbaj, de matematică, muzicale și despre natură. Mobilierul și tot ceea ce se află în mediul pregătit este, de asemenea, gândit pe măsura copiilor.

Mergând mai departe în călătoria introductivă în universul Montessori, „Mediul pregătit” se află în stransă legătură cu „**Planurile de dezvoltare**” ale copilului.

Maria Montessori a identificat patru planuri ale dezvoltării umane:
---

Primul plan: de la **0-6 ani** – „**Ajută-mă să fac singur!**”. Este definit de mintea absorbantă (un burete care absoarbe tot), inconștientă în primii trei ani și conștientă în următorii trei.

Al doilea plan: **6-12 ani** – „**Ajută-mă să gândesc singur!**”. Este definit ca o perioadă de creștere calmă și uniformă, în care mintea absorbantă se organizează.

Al treilea plan de dezvoltare: **12-18 ani** – „**Ajută-mă să mă descopăr!**”. Este planul în care se creează adultul, se face tranziția de la copilul care s-a dezvoltat în familie la adultul care trebuie să trăiască în societate.

Al patrulea plan de dezvoltare: de la **18 la 24 de ani** „**Ajută-mă să mă întrețin singur!**”. Este stadiul în care adolescentul devine adultul independent și matur, care își trăiește viața cu respect față de om și natură.

Și pentru că ne-am întâlnit aici, sigur interesul nostru este pentru primul plan de dezvoltare, de la 0 la 6 ani. Acestui plan de dezvoltare îi sunt caracteristice o serie de „**Perioade sensibile**” ce pot fi descrise, într-un mod plastic, ca niște „*ferestre de oportunitate*”, perioade în care copilul prezintă un interes deosebit pentru anumite domenii ale dezvoltării sale.

Conform conceptului, aceste ferestre de oportunitate nu rămân deschise în permanență, iar gradul de deschidere nu este același pe întreaga

perioadă a copilăriei mici, motiv pentru care, în aceste perioade sensibile, copilul ar trebui să aibă cât mai multe oportunități de a-și cultiva respectivul interes, de a-l rafina.

*Cât de greu ar fi pentru noi să urcăm și să coborâm scările în același ritm cu un copil care tocmai le-a descoperit și care se străduiește neobosit să învețe să le urce și să le coboare?!*

În planul de dezvoltare 0-6 ani, perioadele sensibile sunt caracterizate prin: **mișcare, limbaj, ordine, rafinarea simțurilor, interes pentru detalii** (o insectă, o formă geometrică din lemn, un ambalaj, copilul se transformă într-un mic cercetător și privește cu interes obiecte extrem de banale pentru noi, însă fascinante pentru el).

Pedagogia Montessori este într-adevăr fascinantă și oferă oportunități minunate de dezvoltare, într-un mod natural, echilibrat și în armonie cu mediul cultural și natural.

☞ **Principiile educației Montessori:**

1) *Mișcarea liberă stimulează cunoașterea:* manipularea obiectelor duce la dezvoltarea gândirii și a învățării. Maria Montessori consideră că „Mâna este organul minții”. Copilul își va dezvolta și rafina simțurile, va dobândi deprinderi eficiente în domeniile studiate.

2) *Copiii iau decizii în mod liber:* copiii au posibilitatea de a lua decizii referitoare la jocul și munca lor.

3) *Interesul stă la baza educației:* Copiii acumulează cunoștințe de lungă durată doar atunci când sunt interesați de anumite subiecte. Astfel, lecțiile sunt organizate pentru a inspira și a stârni curiozitatea, pentru a-i stimula în învățare.

4) *Recompensele extrinseci sunt evitate:* nu există recompense materiale și note, deoarece se consideră că cea mai mare recompensă este mulțumirea realizării unui lucru.

5) *Se acumulează cunoștințe cu și de la ceilalți copii:* în instituțiile Montessori, cunoștințele nu sunt oferite de educator, ci fiecare copil învață descoperind singur sau de la alți copii. Sunt încurajate experiențele sociale, cooperarea și oferirea ajutorului.

6) *Se acumulează cunoștințe în context:* cunoștințele învățate sunt aplicate, „învață făcând”. Procesul de învățare este situat în sfera aplicabilității, iar cunoștințele dobândite sunt mai profunde.

7) *Copilul își exercită voința liber într-un cadru limitat*: adulții stabilesc anumite limite clare și lasă copiii să se desfășoare liber între aceste granițe. Copilul învață astfel să gândească, să empatizeze și să fie maturi.

8) *Ordinea din clasă determină ordine în minte*: clasele Montessori sunt bine organizate fiind un instrument de învățare: inspiră sentimentul ordinii și-i permite să exploreze, să învețe și să se recreeze.

## 2. Școala alternativă Waldorf

**Sistemul de educație și învățământ alternativ Waldorf** este o creație a părintelui antroposofiei, R.Steiner. Pentru a înțelege bazele teoretice și practice ale acestei pedagogii alternative trebuie să urmărim mai întâi succint personalitatea și concepțiile lui R.Steiner.

**Rudolf Steiner** (n. 27 februarie 1861, Kraljevec, pe atunci Austria, în prezent Croația — d. 30 martie 1925, Dornach, Elveția) a fost un filosof, ezoterist (Ezoterismul (*în greacă* εσωτερικός = *din interior*) este un concept filosofic-religios prin care se desemnează cunoștințe și învățături obținute prin percepția unor fenomene spirituale, accesibilă numai inițiaților, în opoziție cu cunoașterea exoterică, accesibilă tuturor oamenilor. Curentele spirituale ce se declară ezoterice sunt de o mare diversitate și cu credințe variate, de la cele bazate pe învățături orientale la forme de ezoterism creștin.), artist, pedagog și gânditor social austriac, fondator al antroposofiei (Antroposofia este o concepție despre om și lume fundamentată de Rudolf Steiner, care își propune să ofere cunoștințe despre lumea spirituală obținute prin cercetare spiritual-științifică. Ea susține existența unor facultăți de percepție suprasensibilă în cazul tuturor oamenilor, prin dezvoltarea cărora, urmând o metodă precisă și sistematică, se poate atinge perceperea nemijlocită a spiritualului.), pedagogiei Waldorf, euritmiei, agriculturii biodinamice și al medicinei antroposofice.

Conceptiile lui R.Steiner au un caracter neognostic sincretist, înglobând într-o sinteză originală vechi erezii, gnoze, mistere păgâne, cu filosofii contemporane, teorii și metode științifice combinate cu misticism oriental. Acestea sunt câteva dintre temele de bază ale antroposofiei.

Pedagogia Waldorf a fost creată la începutul secolului XX de către Rudolf Steiner, la inițiativa directorului fabricii de țigarete Waldorf Astoria, Emil Molt. Ea se bazează pe antropologia dezvoltată de Rudolf Steiner în cursurile de introducere ținute în toamna anului 1919, înainte de începerea primelor clase. În lume, acest sistem educativ are o largă răspândire.

Antropologia steineriană, ca bază a pedagogiei Waldorf, prezintă ființa umană de origine spirituală, care cere forme de învățare specifice ritmului de dezvoltare fizică, sufletească și spirituală. Ele sunt cuprinse într-un plan de învățământ propriu, jalonat pe treptele de dezvoltare ale copiilor.

În domeniul matematicilor pedagogia Waldorf pornește la adunări și scăderi de la rezultatul la ipoteză, respectiv de la sumă la termeni, de exemplu: „dacă ai 7, cât trebuie să scoți ca să faci 3? în loc de: cât face 7-4?”. La înmulțire și împărțire este recomandat să nu se întrebe: „cât face 10:2?”, ci: cu cât trebuie împărțit 10 ca să dea 5?”. Motivațiile acestor inversări de procese aritmetice sunt întâi de ordin moral – se combate tendința de acumulare egoistă (prin însumare). Se recomandă de asemenea și predarea operațiilor aritmetice într-o ordine deosebită, și anume – începând cu împărțirea, tot din aceeași cauză morală.

O altă trăsătură specifică planului de curs al acestei pedagogii alternative este împărțirea în așa-numitele „perioade”. Aceasta înseamnă renunțarea la orarul normal, de ex.: 8-9 aritmetică, 9-10 istorie, 10-11 religie etc., și înlocuirea lui cu un obiect principal care se predă 2 ore dimineața timp de 3-5 săptămâni. Urmează apoi alte 5-6 săptămâni cu un alt obiect principal în același moment al dimineții.

**Învățarea în epoci** – materiile cognitive (discipline școlare) sunt studiate în epoci; o clasă studiază, de exemplu, fizica, zilnic, primele două ore fără pauză, timp de 2-4 săptămâni. Într-o astfel de epocă se poate parcurge chiar și materia pe un an școlar, economia lucrului fiind deosebit de eficientă.



Urmează alte epoci, elevii reîntâlnindu-se cu fizica doar peste câteva luni, poate chiar peste un an. Desigur că între timp elevii uită ce au învățat, dar aceasta nu trebuie să îngrijoreze.

În Școala Waldorf uitarea este considerată un aliat, din două motive: în primul rând, pentru că uitând fizica elevul se va putea dedica cu toate capacitățile unui nou domeniu, de exemplu – literaturii; în al doilea rând, pentru că, după ce fizica a fost uitată aparent complet, la reîntâlnirea cu această știință elevul își va reaminti mult mai intens cele învățate.

Un alt avantaj al predării în epoci este faptul că informațiile și întrebările primite peste zi sunt prelucrate subconștient noaptea, iar a doua zi, atât elevii, cât și profesorii, găsesc mai ușor rezolvarea lor.

Însă nu toate materiile participă la acest carusel al epocilor. Se predau în sistem modular limba maternă și gramatica, matematica, fizica, chimia, istoria, geografia și științele naturii. Aceste materii pot să apară și în ore de exerciții care au rolul de a fixa cât mai bine materia la cursul de bază. Celelalte materii, cum ar fi limbile străine, educația fizică, desenul și celelalte activități artistice sau practice, apar ca și ore fixe după cursul de bază și orele de exerciții.

**Importanța ritmului în Școala Waldorf** – utilizarea ritmului în educație permite ca întreaga ființă a persoanei educate să fie abordată și nu doar componenta sa intelectuală.

Ritmul zilei presupune studierea materiilor cu caracter cognitiv în prima parte a acesteia și a celor artistice și practice în cea de a doua parte. Acest lucru face posibilă adâncirea subiectelor teoretice prin aplicarea lor în practică și prin însușirea lor artistică.

Ritmul lunii se referă la existența unor module de 2-4 săptămâni în care zilnic între orele 8 și 10 sunt studiate materiile principale (limba română, matematică, fizică, chimie, geografie, istorie, biologie etc.). Aceste module poartă denumirea de epoci.

**O școală fără manual** – pe de alta parte, elevii se obișnuiesc să se documenteze din cât mai multe surse în studiul unei teme. De asemenea, profesorul poate astfel introduce în cadrul procesului de învățământ noi informații sau materiale apărute în domeniul respectiv și are posibilitatea de a adapta nivelul predării și al cerințelor la nivelul clasei. Formarea unei păreri cât mai obiective, antrenamentul pentru facultate și viața de autodidact sunt calități evidente pe care le dobândesc elevii astfel școlarizați.

**Ponderea deosebită a cursurilor artistice și practice** – un argument în plus pentru acest principiu: de regulă, educația intelectului prin științe cultivă distanța, individualismul, antipatia și concurența; dimpotrivă, educarea sufletescului prin arte și meșteșuguri cultivă simpatia, apropierea, lucrul în echipă și colaborarea.

Ambele laturi ale educației sunt la fel de importante pentru un om echilibrat, dornic să-și controleze singur viața, fără a se lăsa manipulat din exterior.

Indirect însă, la nivelul manualității, cursurile artistice sau practice susțin materiile adresate intelectului. Iată două exemple: în clasele mici, atât fetele, cât și băieții tricotează, activitate care ajută puternic la formarea vederii în spațiu, necesară îndeosebi matematicii; la începutul fiecărei zile, întreaga clasă parcurge o parte ritmică în care cântă, recită sau dansează (jocuri adecvate vârstei, însoțite de bătaie din palme, jocuri ritmice și gesturi sugestive).

Partea ritmică îi aduce pe toți la unison, le canalizează energia și îi pregătește pentru oră. Importanța cursurilor artistice rezidă și în faptul că le educă stările sufletești. Ele sunt evidențiate în arte, iar elevul trăiește, în procesul reprezentării lor, caracteristicile proprii personalității, pe care astfel o cunoaște și o stăpânește bine. El își cultivă capacitatea de a percepe stările sufletești, dezvoltându-și abilități de comunicare dincolo de calea verbală.

**Conducerea colegială** – acesta este, de fapt, directorul școlii. Și pentru că problemele curente se cer discutate pe măsură ce au loc, consiliul profesoral se întrunește săptămânal. Aici profesorii spun ce predau, cum predau, dacă au avut succes cu o temă sau eșec cu alta. Aici sunt luate în discuție clase de elevi sau elevi în parte, care trec printr-o situație mai dificilă sau mai deosebită și au nevoie de atenția întregului corp profesoral pentru a depăși situația creată. Aici sunt dezbătute teme pedagogice generale, indiferent de specialitate, la care participă toți profesorii și învățătorii, căci pe toți „membrii familiei” îi interesează drumul celuilalt.

Imaginea copilului rămâne însă mereu ca imagine centrală a preocupării fiecărei teme, fie ea și administrativă. Bineînțeles, mai există și probleme delicate. Unul sau altul dintre dascăli are dificultăți majore în stăpânirea clasei; există dascăli noi în activitate, care trebuie îndrumați;

se cer organizate încadrările cu personal pentru anul școlar următor: toate acestea sunt discutate într-un cerc mai restrâns, în consiliul de administrație.

La el participă acei pedagogi care au experiență pedagogică și în existența școlii respective, care își asumă de bunăvoie viitorul școlii, ca viitor al propriei biografii. Dintre toți colegii, unul este ales ca reprezentant al școlii în fața terților. Acesta nu este confundat cu funcția obișnuită a directorului, căci nu are puteri decizionale supreme, nu poate lua decizii singur și nici nu are toate responsabilitățile pe umerii săi. Acestea sunt împărțite între diferiți profesori sau învățători. Purtarea responsabilității de către mai mulți oameni duce la creșterea implicării în „familie”.

Structura cursului principal, care se desfășoară timp de 110 minute fără întrerupere, cuprinde:

1) *o parte ritmică*, care evidențiază, cu precădere, componenta afectiv-motivațională și are drept scop activarea elevilor, pregătirea lecției prin crearea unei atmosfere potrivite: exerciții ritmice, mișcare, cultivarea pronunției prin exerciții susținute, cântece vocale și instrumentale, calcul matematic oral, interpretarea unor roluri reprezentative pentru disciplina studiată;

2) *o parte de învățare*, adresându-se componentei cognitiv-aptitudinale și are drept finalitate recunoașterea de către elevi, prin intermediul coordonării de către învățător/profesor, a noțiunilor și fenomenelor importante care sunt studiate;

3) *o parte acțională*, care se pliază pe componenta volitiv-acțională, prin completarea caietelor de epocă și prin rezolvarea unor exerciții de către fiecare elev în parte;

4) *o parte narativă*, specifică componentei afectiv-atitudinale, care cuprinde basme, fabule, povestiri, legende, biografii în funcție de vârsta elevului.

Toate aspectele din pedagogia Waldorf converg spre educarea copilului și sensibilizarea lui pentru toate aspectele lumii înconjurătoare. Dezvoltarea capacităților cognitive, morale și practic-meșteșugărești este stimulată, din această cauză, în aceeași măsură în pedagogia Waldorf, în sistem vorbindu-se despre o „inteligență practică”.

### 3. Școala alternativă Freinet

Dupa 1989, o a doua formă de învățământ alternativ propusă sistemului tradițional este Pedagogia Freinet. Deși în Vest astfel de structuri și încercări de liberalizare a actului educațional se regăsesc încă din anul 1889, când la Abbotsholme ia ființă o școală pe care Cecil Roddie a denumit-o „New School”, iar mai apoi în perioada interbelică Belgia, Austria și Turcia pun în practică și dezvoltă același tip de școală, în România aceste tendințe se vor observa doar după 1989. În secolul XXI asistăm, mai mult ca oricând, la o punere „sub lupă” a sistemului educațional determinat atât de noile schimbări ale societății, cât și de impregnarea valorilor aduse din vestul Europei. În ceea ce privește sistemul educațional, această tendință s-a concretizat prin introducerea alternativelor educaționale, cele mai multe având la bază inițiative private. Una dintre alternative, propusă sistemului tradițional, este Pedagogia Freinet.

Acțiunea pedagogică, în viziunea lui C.Freinet, trebuie să aibă elevul ca ax în jurul căruia să graviteze totul. Educatorul urmează să se adapteze la trebuințele copilului, să ia în considerare interesele și înclinațiile sale. Învățătorul ajută și nu controlează, amenință, atenționează, pedepsește.

Esența Pedagogiei Freinet are în centrul său individul, precum și relațiile sale interumane. Tipologia educației promovate de Freinet este învățarea centrată pe rezolvarea unor probleme de către grupurile de copii, aflate sub îndrumarea cadrelor didactice. Munca în grupuri mici este considerată mijlocul fundamental de educație. Formarea grupurilor se face la alegerea copiilor și durează 3-4 săptămâni. Neintervenția educatorului îi va permite copilului să conștientizeze valoarea sa ca membru al unui grup, precum și valoarea celor cu care colaborează. În acest caz rolul educatorului se va limita doar la organizarea materialelor necesare educației, menținerea climatului de încredere, respectând o serie de principii:

1. Pedagogie centrată pe copil;
2. Pedagogie a muncii motivate;
3. Pedagogie personalizată;
4. Pedagogie a comunicării și cooperării.

Acest tip de educație are în centrul său copilul, cu nevoile sale firești, școala asigurând acestui copil continuitatea cu valorile trecutului. Elevul va fi cel care va dezvălui interesele sale fiind lăsat liber și doar coordonat

în punctele esențiale va dobândi încrederea în sine și va acționa conform propriilor sale opinii. Literatura de specialitate din străinătate observă de-a lungul timpului aplicabilitatea acestui tip de pedagogie la ciclul primar, gimnazial și liceal.

Putem concluziona în privința avantajelor aplicabilității acestui sistem că rolul educatorului este doar unul coordonator. În cea mai mare parte educatorul este doar un observator atent care dirijează și coordonează activitățile elevilor săi.

Freinet militează pentru o educație prin reușită: doar reușita consolidează dinamismul personal. Orice copil este capabil de reușită, esențial este să nu-l împingem spre eșec prin exigențe exagerate sau premature: aceasta nu respune o educație a facilității, ci o dinamizare prin reușite care le vor antrena și pe celelalte. Freinet respinge emulația și competiția cărora le substituie efortul atât individualizat, cât și comun, acceptând doar autoemulația. El introduce în acest sens teste, prin care copilul își poate verifica cunoștințele, poate face singur un grafic al greșelilor comise, dovedindu-și lui însuși posibilitățile și limitele.

Adevărata disciplină nu se instituie din afară, după o regulă prestabilită, cu cortegiul său de interdicții și sancțiuni. Ea este consecința naturală a unei bune organizări a muncii cooperative și a climatului moral al clasei. La C.Freinet libertatea capătă sens atunci când înseamnă nu posibilitatea de a nu face nimic, nici aceea de a face orice, ci posibilitatea de alege între activități diverse.

În acest caz rolul educatorului se va limita doar la: organizarea materialelor necesare educației, asigurarea și menținerea climatului de încredere, precum și cultivarea încrederii în părerile celorlalți. Principalele caracteristici ale acestui sistem s-au concretizat în tehnici denumite generic după autorul lor: C.Freinet.

Tehnicile Freinet utilizate în cadrul activității instructiv-educative au destule puncte comune cu învățământul tradițional, dar și anumite diferențe.

Evaluarea în Pedagogia Freinet constă în **verificarea realizărilor** elevilor. Punctul de plecare este planul individual de muncă. **Scopurile evaluării** constau în depășirea eșecurilor școlare și valorizarea reușitelor parțiale ale copiilor care, ajutați, trebuie să ajungă la realizarea proiectelor lor individuale. Identificăm câteva **tipuri de evaluare**:

**A. Autoevaluarea** – pornind de la planul său individual de muncă elevul își corectează singur, cu ajutorul fișierelor autocorective (autocorectare) munca, și-o apreciază el însuși, printr-un cod de culori, determinându-și gradul de reușită.

**B. Evaluarea colectivă (co-evaluarea)** – rezultatul muncii individuale a elevului este prezentat grupului / clasei și supus criticilor valorizante ale acestuia. Clasa determină nivelul de reușită al proiectului individual. În funcție de gradul de reușită sau de eșec, educatorul decide maniera în care elevul își va continua munca până la realizarea definitivă a proiectului.

**C. Socializarea** – definitivarea proiectului individual al elevului se realizează sub forma unui articol, album, expoziție, înregistrare, film, program informatic etc.

Stabilim că și în învățământul tradițional se utilizează frecvent autoevaluarea, evaluarea colectivă, când munca și rezultatele unui elev sunt apreciate sau criticate constructiv de ceilalți colegi, evaluarea reciprocă.

#### ***4. Școala alternativă Step by Step (pas cu pas)***

Ultima alternativă educațională propusă este Step by Step, care aderă prin modelele pe care le dezvoltă la principiile și practicile unui învățământ democratic. Programul a fost conceput după modelul introdus în SUA în anii 1960, fiind un program educațional de reformă care promovează metodele de predare - învățare centrate pe copil, precum și implicarea familiei și comunității în organizarea și dirijarea muncii copilului. În România sistemul a fost introdus în 1994 sub numele de *Head Start*.

Principalele caracteristici ale educației Step by Step sunt:

- abordarea unor metode de predare adecvate;
- predarea tematicii bazată pe individualitate;
- centrele de activitate din clasă vor fi delimitate atât fizic, cât și prin procesul de învățare – citire, scriere, matematică, științe, descoperite de fiecare elev în parte.

„Pas cu Pas” este un program care are la bază filosofia educației centrate pe copil. Însăși paradigma educațională este alta. Dacă până acum se considera că copilul este un „aluat” sau „un boț de lut” din care poți sculpta orice îți dorești, după chip și asemănare, astăzi suntem în pas cu

timpul, cu noile tehnologii informaționale, efectiv trăim alte vremuri. Astfel, paradigma este centrată pe copil, adică avem misiunea de a-i crea condițiile necesare pentru a crește și a se dezvolta plenar și multilateral, iar noi, adulții, să-i creăm condițiile necesare. Astfel, cadrul didactic are mai multe roluri și înconjoară copilul cu atenție, grijă, căldură, atitudine binevoitoare, iar copilul ar fi asemeni unei „plante”, pe care noi doar o ajutăm să crească.

Se ține cont, în primul rând, de particularitățile copilului, dar și de necesitățile acestuia. Se depune efort pentru a dezvolta creativitatea și încrederea în sine a copilului. Este un program compilativ – conține elemente foarte bine unite și argumentate. Noi am spart gheața, dar nu deasupra, ci dedesubt.

În standardele „Pas cu Pas”, prioritar este felul în care relaționează învățătorul cu copilul, educatorul cu părintele și copilul cu părintele. Acest triunghi trebuie să fie întregit, să fie cerințe similare, aceleași viziuni, aceeași înțelegere a unor noțiuni sau cuvinte.

Dimineața, copiii e bine să vină la școală cu cel puțin 15 minute înainte de sunet, fiindcă au de completat anumite panouri. Este vorba despre panoul frecvenței, calendar, mesajul, diferite grafice. Sunt anumite sarcini ale profesorilor, pe care copiii trebuie să le îndeplinească.

Ziua începe cu o activitate de învățare în grup, după care urmează disciplinele conform orarului. Dar, în timpul săptămânii, sunt desfășurate și ore tematice. Este vorba de o activitate interdisciplinară. Copiii aleg o temă și devin „experți” în acest domeniu sau la această temă. Spre exemplu: Transportul, Pâinea, Corpul uman, Universul, Dulciurile, Strada mea, Florile etc.

În cadrul învățământului Pas cu Pas sunt organizate multe activități interesante. Un exemplu ar fi sărbătoarea de „**100 de zile de când copiii sunt școlari**”. Sau, tradițional, în prima zi de școală sau de grădiniță copiii vin cu o carte, aceasta fiind etichetată. O activitate productivă este **scaunul autorului** – pe acesta copilul poate să preia rolul de autor, să povestească ceva, să recite, să-și prezinte propria lucrare.

O altă activitate este **invitatul meu** – fiecare copil are posibilitatea de a invita la școală pe cineva, orice adult, care are tangență cu unitatea tematică sau, elementar, are ceva să le povestească copiilor.

La școala cu program „Pas cu Pas” evaluarea este calitativă, nu can-

titativă. Copilul nu este apreciat cu note, dar cu calificative. La mijloc de an părinții primesc un mini raport, cu performanțele copilului. La finele clasei a IV-a ei primesc referințe, adică un raport pentru copil, cu care poate fi admis în orice instituție (*Anexa 5*).

### ACTIVITĂȚI:

1. Enumerați și descrieți premisele apariției școlilor de autor.
2. Realizați un tabel sinoptic (sinteză) al școlilor de autor. Comentați reprezentarea grafică elaborată.
3. Descrieți fundamentele filosofice, pedagogice, psihologice ale Pedagogiei Waldorf.
4. Realizați analiza comparativă a școlii Waldorf și a Programului Educațional Pas cu Pas folosind organizatorii grafici.
5. Descrieți și exemplificați potențialul formativ al școlii Waldorf.
6. Evaluați potențialul formativ al Programului Educațional Pas cu Pas. Argumentați și exemplificați.

### BIBLIOGRAFIE

1. Pettini A. *Freinet și tehnicile sale*. București: CEDC, 1992. ISBN 973-9082-08-4
2. Rădulescu M. *Pedagogia Freinet. Un demers inovator*. Iași: Polirom, 1999. ISBN 973-683-264-3
3. Международная ассоциация Step by Step. *Стандарты программы Step by Step и стандарты для педагогов*. Будапешт, 2000. ISBN 1609-624X-2020-1-16-23
4. Селевко Г. *Современные образовательные технологии*. Москва, 1998. ISBN 5-87953-127-9
5. Синтез размышлений и предложений, вытекающих из 46-й Международной конференции образования под эгидой ЮНЕСКО, „Учиться жить вместе: получается ли это у нас?“, Международное Бюро Просвещения, Женева 5-8 сентября, 2001.
6. Свистун М.А. *Программа социально-психологического тренинга общения для старшеклассников*, 1992.



7. Юнина Е.А. *Технологии качественного обучения в школе*. Педагогическое общество России, Москва, 2007. ISBN 978-5-93134-369-3
8. Якиманская И.С. *Личностно-ориентированное обучение в современной школе*. Москва, 1996.

## **VI. TEMATICA ORIENTATIVĂ A PROIECTELOR ȘI TEZELOR DE LICENȚĂ**

1. Abordarea tehnologică a educației: oportunități și limite
2. Retrospectiva și perspectiva tehnologizării procesului educațional
3. Proiectarea didactică în contextul dezvoltării gândirii critice a elevilor
4. Elaborarea sistemelor de întrebări și sarcini centrate pe dezvoltarea gândirii critice
5. Modelarea situațiilor educative orientate la formarea abilităților sociale
6. Valorificarea potențialului individual al elevilor în cadrul învățării prin cooperare
7. Evaluarea în cadrul învățării prin cooperare

## BIBLIOGRAFIE

1. Cara A., Guțu Vl. *Standarde de formare continuă a cadrelor didactice din învățământul secundar general*. Chișinău: Cartier, 2007. ISBN: 9975794181 (ISBN13: 9789975794183)
2. Clarke P. *Comunități de învățare: școli și sisteme*. Chișinău: ARC, 2002.
3. Cristea S. *Dicționar de pedagogie*. Chișinău-București: Litera Internațional, 2000, ISBN: 9975-74-248-3
4. Dumitru I. *Dezvoltarea gândirii critice și învățarea eficientă*. Timișoara: Editura de Vest, 2000.
5. Guțu Vl. *Cadrul de referință al Curriculumului Național*. Chișinău: Știința, 2007, ISBN 978-9975-3157-7-7
6. \*Guțu Vl. (expert-coord.naț.), Vrânceanu M. (expert-coord.naț.), Cutasevici A. (coord.naț.), Crudu V. (coord.naț.), Clichici V. (coord.), Ciobanu L., Mocanu L., Straistari-Lungu C., Duminică S., Dascal A. *Cadrul de referință al Educației Timpurii din Republica Moldova*. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova. Chișinău: Lyceum, 2018. 76 p. ISBN 978-9975-3285-4-8
7. \*Guțu Vl. (editor științific), Bolbocean A., Moldovan-Bătrînac et al. *GHIDUL cadrelor didactice pentru educația timpurie și preșcolară*. Ministerul Educației al Republicii Moldova. Ediția a II-a. Chișinău: Tipografia „Vite-Jesc”, 2014. 250 p. ISBN 978-9975-9983-9-0, ISBN 978-9975-3006-0-5
8. \*Guțu Vl. *Metode didactice – mijloc de realizare a continuității și interacțiunii între cicluri de învățământ superior*. În: „Studia Universitatis Moldaviae”, Seria „Științe ale Educației”, Categoria B. Chișinău: Centrul Editorial-Poligrafic al USM, 2019, nr.9(129), p.57-62. ISSN 1857-2103
9. \*Guțu Vl. *Particularitățile managementului curriculumului școlar la nivel instituțional*. În: Revista de teorie și practică educațională „Didactica Pro”, 2019, nr.6 (118), p.6-10. ISSN 1810-6455
10. \*Guțu Vl. *Profesorul în societatea contemporană: între modernism și postmodernism*. În: Materialele Conferinței științifice internaționale „Învățământul postmodern: eficiență și funcționalitate”, 15 noiembrie, 2013. Chișinău: CEP USM, 2013, p. 7-16. ISBN 978-9975-71-513-3

11. \*Guțu VI., Țurcanu C. *Tehnologii didactice între modernism și postmodernism*. În: Materialele Conferinței internaționale „Didactica: tradiție, actualitate, perspective”, ediția a VI-a, 22-23 mai 2020, organizată de Universitatea de Stat de Medicină și Farmacie „Nicolae Testemițanu” Chișinău, Republica Moldova, în colaborare cu Universitatea „1 Decembrie 1918” din Alba Iulia, România; Universitatea Tehnică din Cluj-Napoca, România; Universitatea de Științe ale Sănătății din Kaunas, Lituania; Universitatea de Stat din Penza, Federația Rusă, 2020.
12. Guțu VI. (coaut.), Țurcanu C. *Strategii didactice: concept și unele specificări privind educația nonformală a adulților*. În: Materialele Conferinței științifice internaționale „Perspectivele și problemele integrării în Spațiul European al Cercetării și Educației”, 5 iunie 2020, Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hașdeu” din Cahul, 2020.
13. \*Guțu VL. *Sinergia proiectării strategiilor didactice*. Comunicările Simpozionului pedagogic internațional „Tehnologii didactice moderne”, organizat în parteneriat cu Ministerul Educației al Republicii Moldova, 26-27 mai 2016. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, p.174-177.
14. Hopkins D., Aiscow M., West M. *Perfecționarea școlii într-o eră a schimbării*. Chișinău: Prut Internațional, 1998.
15. Mares J., Krivohlavy J. *Socialni a pedagogicka komunikace ve škole*. Statni Pedagogicke Nakladatelstvi, Praha, Czechoslovakia, 1989. ISBN 8004218547
16. Miller B., Singleton L. *Formarea cetățenilor: corelarea evaluării autentice cu procesul de învățămînt în educația civică/referitoare la lege*. Colorado: Boulder, 1997.
17. Narly C. *Pedagogie generală*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1996.
18. Ogle D. *K-W-L: A teaching model that develops active reading of expository text*. In: The Reading Teacher, 1986, nr.39, p.564-570. ISSN 2151-4755. <http://dx.doi.org/10.1598/RT.39.6.11>
19. Palincsar A.S., Brown A.L. *Instruction for self-regulated reading*. In: L.B. Resnick L.E. Klopfer (Eds.). *Toward the thinking curriculum: Current cognitive research* (p.19-39). Alexandria, VA:

- Association for Supervision and Curriculum Development, 1989. ISBN-0-87120-156-9; ISSN-1042-9018
20. Peretti A. *Educația în schimbare*. Iași: Spiru Haret, 1996.
  21. Pettini A. *Freinet și tehnicile sale*. București: CEDC, 1992. ISBN 973-9082-08-4
  22. Rădulescu M. *Pedagogia Freinet. Un demers inovator*. Iași: Polirom, 1999. ISBN 973-683-264-3
  23. Stan L. *Pedagogia preșcolărității și școlărității mici*. Iași: Polirom, 2014. ISBN: 978-973-46-4434-6
  24. Ștefan M. *Teoria situațiilor educative*. București: Aramis, 2003. ISSN 2285-0910
  25. *Tehnologii educaționale de eficientizare a dezvoltării curriculumului în educația timpurie: Ghid metodologic / Veronica Clichici, Cristina Straistari-Lungu, Stella Duminiță [et al.]; coord. șt.: Lilia Pogolșa; Inst. de Științe ale Educației. Chișinău: IȘE, 2018 (Tipografia „Print-Caro”). 134 p. ISBN 978-9975-48-150-2*
  26. Temple C., Steele J., Meredith K. *Strategii de dezvoltare a gândirii critice*. Chișinău, 2002. ghid\_2.p65 (prodidactica.md)
  27. Vârtosu L., Pânzari A., Velișco N. *Standarde de învățare și dezvoltare pentru copilul de la naștere până la 7 ani. În: Standarde profesionale naționale pentru cadrele didactice din instituțiile de educație timpurie*. Chișinău: Sirius, 2013.
  28. Гуляев В.Н. *Теория и практика проблемно-деятельностного обучения в высшей школе*. Москва, 2003.
  29. Международная ассоциация Step by Step. *Стандарты программы Step by Step и стандарты для педагогов*. Будапешт, 2000. ISBN 1609-624X-2020-1-16-23
  30. Свистун М.А. *Программа социально-психологического тренинга общения для старшеклассников*, 1992.
  31. Селевко Г. *Современные образовательные технологии*. Москва, 1998. ISBN 5-87953-127-9
  32. Синтез размышлений и предложений, вытекающих из 46-й Международной конференции образования под эгидой ЮНЕСКО, „Учиться жить вместе: получается ли это у нас?“, Международное Бюро Просвещения, Женева 5-8 сентября, 2001.

33. Хабарова Т.В. *Педагогические технологии в дошкольном образовании*. СПб: Детство-Пресс, 2011. ISBN: 978-5-89814-553-8
34. Юнина Е.А. *Технологии качественного обучения в школе*. Педагогическое общество России, Москва, 2007. ISBN 978-5-93134-369-3
35. Якиманская И.С. *Личностно-ориентированное обучение в современной школе*. Москва, 1996.

*Notă:* Lucrările marcate cu \* fac referiri directe la tematica unităților de învățare prezentate. Acestea pot fi consultate pentru completarea informațiilor și cunoștințelor la TEM.

## ANEXE

### *Anexa 1. Metodele interactive*

#### **Metoda BRAINSTORMING**

*Nimic nu se critică, nimic nu se șterge fără atitudini sau prejudecăți, cât mai multe idei!*

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 cărora fiecare vine cu o mulțime de sugestii. Rezultatul acestor discuții se soldează cu alegerea celei mai bune soluții de rezolvare a situației dezbătute.

Această metodă permite stimularea unor calități imaginative, a spontaneității, a toleranței, deblochează creativitatea prin amânarea examinării obiective a ideilor emise.

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. Interesul metodei este acela de a da frâu liber imaginației, ideilor neobișnuite și originale, 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.

Brainstorming-ul se desfășoară în cadrul unei reuniuni formate dintr-un grup nu foarte mare (maximum 30 de persoane), de preferință eterogen din punctul de vedere al pregătirii și al ocupațiilor, sub coordonarea unui moderator, care îndeplinește rolul atât de animator, cât și de mediator. Durata optimă este de 20–45 de minute.

Regulile de desfășurare al brainstorming-ului sunt următoarele:

- Cunoașterea problemei puse 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, îndrăznețe, lăsând frâu liber imaginației participanților, spontaneității și creativității;

- În prima fază accentul este pus pe cantitate, pe formularea a cât mai multor variante de răspuns și cât mai diverse;

- Neadmiterea niciunui 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 un blocaj intelectual;

- 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, se 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 (*pe scurt*: reunirea unui grup preferabil eterogen de 5-12 persoane care timp de o oră dezvoltă cât mai multe idei pe o temă).

**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;

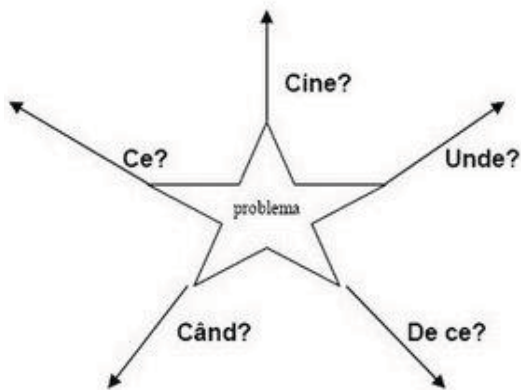
b) faza evaluării critice și a optării pentru soluția finală.

*Notă:* Se aplică la etapa evocării.

### **Metoda EXPLOZIA STELARĂ (Starbursting)**

Starbursting (eng. „star” = stea; eng. „burst” = a exploda) este o metodă nouă de dezvoltare a creativității, similară brainstorming-ului. Începe din centrul conceptului și se împrăștie în afară, cu întrebări, asemeni exploziei stelare.

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?.



Lista de întrebări inițiale poate genera altele, neașteptate, care cer și o mai mare concentrare. 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, star-

bursting facilitează participarea întregului colectiv, stimulează crearea de întrebări la întrebări, așa cum brainstorming-ul dezvoltă construcția de idei pe idei.

#### ***Etapetele metodei exploziei stelare:***

1. Propunerea unei probleme;
2. Colectivul se poate organiza în grupuri preferențiale;
3. Grupurile lucrează 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 echipă.

*Notă:* Se aplică la etapa de realizare a sensului și la cea de reflecție.



## Tehnica 6/3/5

Tehnica 6/3/5 este asemănătoare brainstorming-ului. Însă, ideile noi se scriu pe foile de hârtie care circulă între participanți, 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 (însurând 108 răspunsuri, în 30 de minute, în fiecare grup).

### **Etapele metodei 6/3/5:**

1. Împărțirea clasei în grupe a câte 6 membri fiecare.
2. Formularea problemei și explicarea modalității de lucru. Elevii/studentii primesc fiecare câte o foaie de hârtie împărțită în trei coloane.
3. Desfășurarea activității în grup.

Pentru problema dată, fiecare dintre cei 6 participanți are de notat pe o foaie 3 soluții în tabelul cu 3 coloane, într-un timp de maximum 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.

**Avantajele** aplicării tehnicii 6/3/5 sunt următoarele:

- oferă elevilor mai puțin comunicativi posibilitatea de a se exprima;
- similar brainstorming-ului, stimulează construcția de „idei pe idei”;
- încurajează solidaritatea în grup și competiția între grupuri, îmbinând munca individuală cu cea de echipă;
- are caracter formativ-educativ, dezvoltând atât spiritul de echipă, cât și procesele psihice superioare (gândirea cu operațiile ei: analiza ideilor emise de ceilalți, comparația, sinteza, generalizarea și abstractizarea; dezvoltă imaginația, creativitatea, calitățile atenției etc.).

**Dezavantajele** aplicării tehnicii 6/3/5 sunt următoarele:

- rezultă din constrângerea participanților de a răspunde într-un timp fix;

- pot exista fenomene de contagiune negativă între răspunsuri;
- elevii/studentii pot fi influențați de soluțiile anterioare, intrând într-un blocaj creativ.

*Notă:* Se aplică la etapa evocării.

## **Metoda 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 tehnicii 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 tehnicii 6/3/5.

### ***Etapele metodei Philips 6/6:***

1. *Constituirea grupurilor a câte 6 (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 dezbateră 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.*

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 este urmată de decizia colectivă în ceea ce privește soluția finală, pe baza ierarhizării variantelor pe tablă. Dezbateră în plen este reuniunea propriu-zisă și debutează cu expunerile liderilor; intervențiile sunt libere; se realizează selecția și ierarhizarea soluțiilor.*

6. *Încheierea discuției se face în urma prezentării din partea profesorului a concluziilor privind participarea la desfășurarea activității și a eficienței demersurilor întreprinse. Evaluarea generală a ideilor este*

realizată de către profesor; el sintetizează informațiile și susține motivațional interacțiunea participanților.

### ***Avantajele metodei Philips 6/6***

- sunt similare brainstorming-ului și tehnicii 6/3/5, în ceea ce privește facilitarea comunicării, obținerea într-un timp scurt a numeroase idei, prin intensificarea demersului creativ și prin stimularea imaginației tuturor participanților;

- permite întărirea coeziunii grupului și angajează elevii/studentii în (auto)evaluare.

- cooperarea din interiorul echipei se îmbină cu competiția dintre grupuri.

***Dezavantajele*** apar atunci când numărul elevilor nu este multiplu de 6 și mai pot fi create de limita de timp impusă, de 6 minute.

***Notă:*** Se aplică la etapa evocării, cu varațiuni și la etapa de realizare a sensului.

### **Tennica SINELG**

Sistemul Interactiv de Notare pentru Eficientizarea Lecturii și Gândirii (SINELG) este o strategie care s-a dovedit eficientă în a ajuta elevii să se mențină atenți în timpul lecturii textului. Această procedură începe prin rememorarea cunoștințelor anterioare asupra subiectului, formularea unor întrebări și continuă cu marcarea diferitelor tipuri de informație găsite în text.

SINELG = sistem interactiv de notare pentru eficientizarea lecturii și gândirii. Necesitatea de a dezvolta, prin activitatea didactică, abilitățile de muncă intelectuală reclamă utilizarea pe scară largă a diferitelor tehnici de gândire critică, printre care SINELG este una de bază.

SINELG este un instrument foarte util, deoarece permite elevului să-și monitorizeze nivelul de înțelegere pe măsură ce citește. Fiecărui cititor i se poate întâmpla să citească o pagină întregă și să nu-și amintească nimic din conținutul acesteia. Este cel mai bun exemplu de citire fără comprehensiune sau de citire fără implicare cognitivă în procesul de citire și de citire fără monitorizarea comprehensiunii. Înțelegerea fenomenului este un pas important în procesul de învățare, dar posibilitățile de învățare se pierd dacă cititorul nu se implică în înțelegerea textului.

### *Algoritm de aplicare a tehnicii SINELG:*

Se enunță un subiect care urmează să fie elucidat prin lectura textului în tehnica SINELG. Elevii își amintesc ce știu despre acest subiect, profesorul are responsabilitatea să monitorizeze procesul de actualizare a cunoștințelor. Pentru aceasta, se desenează tabelul SINELG și se completează, în termeni adecvați, rubrica Informație cunoscută, am știut.

La încheierea primei etape elevilor li se distribuie un text și li se dau instrucțiuni referitoare la lectura acestuia. Textul distribuit poate fi unul multiplicat (un articol științific, un pasaj din monografie – surse la care elevii nu prea au acces), dar în același scop pot fi utilizate și manualul, anexele la manual, dicționarele etc.

#### *Instrucțiunile sunt următoarele:*

„√” Puneți semnul „√” (bifa) pe margine, dacă ceea ce ați citit confirmă un fapt pe care îl știți sau credeți că îl știți.

„-” Puneți semnul „-” (minus) pe margine, dacă unele dintre informațiile din paragraf contrazic sau sunt diferite de ceea ce știți sau credeți că știți.

„+” Puneți semnul „+” (plus) pe margine, dacă informația este nouă pentru dumneavoastră.

„?” Puneți semnul „?” (semn de întrebare) pe margine, dacă informația vă este neclară sau ați vrea să știți mai mult despre subiect. Pentru monitorizare, se va completa un tabel:

√ (Știam)	- (Știam altfel)	+ (Aceasta este o informație nouă)	? (Ce înseamnă? Chiar așa?)

Odată asimilată, tehnica SINELG devine o parte a stilului intelectual personal al elevului fără să mai fie ghidat de profesor.

*Notă:* Se aplică la etapa evocării, cu continuitate la etapa de realizare a sensului.

## Metoda ACVARIULUI (Fishbowl)

Tehnica „acvariului” (fishbowl) presupune extinderea rolului observatorului în grupurile de interacțiune didactică.

Scaunele din încăperea se așează sub forma a două cercuri concentrice înaintea ca studenții/elevii să intre în încăperea. Ei își aleg apoi locul preferat.

Cei din cercul interior primesc 8-10 minute pentru a discuta o problemă controversată (în prealabil au completat jurnalele de activitate cu răspunsuri la anumite întrebări legate de temă).

În discuție, clarifică și consolidează; discută aprins pe baza unor reguli evidente; orice idee trebuie susținută de dovezi; sunt de acord cu antevorbitorul și aduc argumente suplimentare; dacă nu sunt de acord, argumentez poziția mea.

Regulile pot fi extinse de comun acord. Cei din cercul exterior, între timp, ascultă ceea ce se discută în cercul interior; fac observații (scrise) referitoare la relații, consens, microclimat, conflict, strategii de discuție; ei completează niște fișe/protocoale de observare, specifice.

Apoi studenții își schimbă locurile (cercul interior trece în exterior, și invers) – rolurile de observator/observat se inversează.

Este indicat să se abordeze, în discuție, o altă temă/problemă. *Rolul profesorului* poate fi foarte variat: observator, participant, consultant, suporter, arbitru, reporter, ghid etc. Tehnica are, prin urmare, infinite variante. Ea reprezintă **avantajele**:

- îmbină elemente din „tehnica mesei rotunde”;
- dezbateri;
- panel formal;
- forum;
- simpozion;
- asigură un mediu controlat dar dinamic de discuție;
- permite schimbarea „programată” a perspectivei asupra rolului unui membru al grupului.

*Notă:* Se aplică la etapa de realizare a sensului.

## Metoda MOZAIC

Metoda Mozaic este o metodă de învățare prin colaborare și are la bază împărțirea grupului mare de cursanți în mai multe grupuri de lucru, coordonate de formator.

Metoda Mozaic cere ca elevii să se ajute unii pe alții să învețe. Poate fi utilizată atunci când elevii citesc un text, ascultă o prezentare sau realizează un studiu de grup, în orice domeniu din curriculum și cu orice grupă de vârstă. Ca și alte activități de învățare prin cooperare, metoda Mozaic folosește grupuri (inițiale) și grupuri de experți.

Ei devin „experți” pe măsură ce „predau” unul altuia părți din materialul care trebuie învățat. În acest mod, fiecare elev are un rol activ în procesul de predare și învățare și experimentează înțelegerea și gândirea la nivel înalt.

Ar fi bine să se pregătească din timp întrebările care să conducă discuțiile în grupurile de experți. Aceste întrebări pot fi scrise pe tablă sau tipărite și împărțite grupurilor. Elevilor li se poate da un material de citit, dar, de asemenea, li se poate prezenta un subiect sau pot fi antrenați în alte tipuri de activități stimulante.

### *Etapele metodei Mozaic:*

**a) Etapa I:** se împarte clasa în grupuri eterogene de patru elevi. După aceea, se numără până la patru, astfel încât fiecare membru al grupului să aibă un număr de la 1 la 4. Fiecărui membru al grupului i se dă o fișă de învățare care cuprinde o unitate de cunoaștere (o parte a unui articol). Profesorul discută pe scurt titlul articolului și subiectul pe care îl va trata. Explică apoi că pentru acea oră sarcina elevilor este să înțeleagă articolul. La sfârșitul orei, fiecare persoană va trebui să fi înțeles întreg articolul. Acesta, însă, va fi predat de colegii de grup, pe fragmente. Profesorul atrage atenția că articolul este împărțit în patru părți. Toți cei care au numărul 1 vor primi prima parte, cei care au numărul 2 vor primi a doua parte și așa mai departe.

**b) Etapa a II-a:** toți cei care au numărul 1 se adună într-un grup, toți cei care au numărul 2 – în alt grup etc. Dacă clasa este foarte numeroasă, s-ar putea să fie nevoie să se facă, de exemplu, încă două grupuri, cu numerele 3 și 4. Profesorul explică faptul că grupurile formate din cei cu numerele 1, 2, 3 și 4 se vor numi de acum grupuri de „experți”.

Sarcina lor este să învețe bine materialul prezentat în secțiunea din articol ce le revine. Ei trebuie s-o citească și s-o discute între ei pentru a o înțelege bine. Apoi trebuie să hotărască modul în care o pot preda, pentru că urmează să se întoarcă la grupul lor originar pentru a preda această parte celorlalți. Este important ca fiecare membru al grupului de experți să înțeleagă că el este responsabil de predarea acelei porțiuni a textului celorlalți membri ai grupului inițial. Strategiile de predare și materialele folosite rămân la latitudinea grupurilor de experți. Vor avea nevoie de destul de mult timp pentru a parcurge fragmentul lor din articol, pentru a discuta și elabora strategii de predare.

**c) Etapa a III-a:** după ce grupurile de experți și-au încheiat lucrul, fiecare elev se întoarce la grupul său inițial și predă celorlalți conținutul pregătit. Se atrage atenția, din nou, că este foarte important ca fiecare elev din grup să stăpânească conținutul tuturor secțiunilor articolului. E bine să noteze orice întrebări pe care le au în legătură cu oricare dintre fragmentele articolului și să ceară clarificări expertului pe acea secțiune. Dacă persistă dubii, atunci problema va trebui cercetată în continuare. La final, profesorul reamintește tema și unitățile de învățare, apoi le cere elevilor să prezinte oral, în ordinea inițială, fiecare parte a articolului, așa cum au asimilat-o în cadrul grupului de „experți”. Astfel tema se va trece în revistă în unitatea ei logică. Pentru feedback-ul activității, profesorul poate aplica un test, poate adresa întrebări pentru a verifica gradul de înțelegere a noului conținut, capacitatea de analiză, sinteză, de argumentare a afirmațiilor făcute. Este foarte important ca profesorul să monitorizeze predarea, pentru a fi sigur că informația se transmite corect și că poate servi ca punct de plecare pentru diverse întrebări; stimulează cooperarea, asigură implicarea, participarea tuturor membrilor. Gruparea elevilor în Mozaic se face în următorul mod:

Ce face profesorul în timpul învățării prin colaborare?

**Tabelul 3. Gruparea elevilor în Mozaic**

Gruparea elevilor în Mozaic

	Gr Expert. 1	Gr Expert. 2	Gr Expert. 3	Gr Expert. 4
Gr. casă A	Elev 1A	Elev 2A	Elev 3A	Elev 4A
Gr. casă B	Elev 1B	Elev 2B	Elev 3B	Elev 4B
Gr. casă C	Elev 1C	Elev 2C	Elev 3C	Elev 4C
Gr. casă D	Elev 1D	Elev 2D	Elev 3D	Elev 4D

**Avantajele** folosirii metodei:

- are caracter formativ;
- stimulează încrederea în sine a participanților;
- dezvoltă abilități de comunicare argumentativă și de relaționare în cadrul grupului;
- dezvoltă gândirea logică, critică și independentă.

*Notă:* Se aplică la etapa de realizare a sensului.

### **Metoda CONTROVERSA CREATIVĂ**

Este o metodă apropiată de reuniunea Phillips 6/6. Presupune divizarea grupului de lucru în microgrupuri a câte 4 persoane, în fiecare, 2 dintre membri trebuie să susțină cu fermitate o poziție într-un caz controversat. Echipele se află în evidentă opoziție și concurență.

Ideea de bază a metodei este „dezvăluirea integralității unui fenomen prin articularea elementelor componente ale sale, aflate de multe ori într-o aparentă opoziție (I.O. Pânișoară).

Este necesară o prealabilă explorare a problemei și a posibilităților ei argumentative. Conducătorul activității cere susținătorilor unei poziții să se retragă și să se reunească în grupul „pro”/„contra”; ei discută și revin în grupul de controversă. A doua zi, grupurile se refac și cei 4 membri își prezintă pozițiile, fiecare prezentare e însoțită de luarea notițelor (pentru a marca argumentarea, a putea pune apoi întrebări). După ce toți și-au expus părerea și au fost chestionați de către ceilalți, fiecare se retrage și se pregătește pentru „punctul de maxim interes” – inversarea rolurilor. Cei care au fost „pro” devin „contra” și invers.

Toate argumentele avansate se pot utiliza în controversă. Ideea este ca demersul să fie înnoit. A treia zi amândouă echipele își expun noile poziții însoțite de argumente noi și vechile argumente exprimate din perspective noi „reflexia în oglindă” – fiecare își ascultă propriul discurs realizat de altcineva, dintr-o altă perspectivă.

Se încearcă apoi realizarea unei perspective comune în grupurile a câte 4 persoane. Concluziile se comunică „în plen”, se poate descoperi că „fenomenele se compun din mai multe adevăruri, uneori contradictorii între ele, la un nivel superior vor căuta într-un fenomen perspectiva holistică, cea care să conțină toate aceste perspective” (I.O. Pânișoară).

*Notă:* Se aplică la etapa de realizare a sensului.



## JOCURILE DE SPARGEREA GHEȚII

### (Ice Breacking Exercises)

Această metodă este metoda jocurilor educative. Metoda jocurilor educative reușește să stabilească un echilibru în activitatea elevilor, fortificând energiile intelectuale și fizice ale acestora. Jocul devine o prezență indispensabilă în ritmul muncii școlare. Jocurile educative pot fi:

- 1. Jocuri de introducere;*
- 2. Jocuri pentru dezvoltarea comunicării nonverbale;*
- 3. Jocuri pentru dezvoltarea autocunoașterii, autoevaluării, imagini de sine, exprimării verbale și autoafirmării;*
- 4. Jocuri pentru dezvoltarea capacității de cooperare-colaborare;*
- 5. Jocuri de dezvoltare a creativității, fanteziei și imaginației.*

Jocurile educative facilitează dezvoltarea următoarelor capacități: încrederea în sine, capacitatea de a avea încredere în ceilalți, autocontrolul, autoevaluarea, autocunoașterea, capacitatea de introspecție, capacitatea de adaptare la situații noi, toleranța, capacitatea de observare, capacitatea de comunicare verbală și nonverbală, capacitatea de rezolvare adecvată a conflictelor, creativitatea etc.

Desigur, utilizarea jocurilor ca metodă de învățare nu este lipsită de dificultăți întâmpinate de elevi: dificultăți de ordin cognitiv (cunoaștere, înțelegere, logica acțiunii, de percepere a acțiunilor, operațiilor), dificultăți de atitudine, de ordin psihosocial (de relaționare, de stres, de blocaje afective, insuccese etc.), dificultăți de reglaj/autoreglaj, dificultăți de ordin tactic, dificultăți de adaptare s.a. (I.Cerghit).

Metodele activ-participative dezvoltă gândirea critică a elevilor. Învățarea devine eficientă, iar cunoștințele noi însușite pot fi aplicate în alte situații sau în rezolvarea unor probleme (sarcini de lucru). În acest fel elevul participă activ la procesul de învățare care se îmbunătățește considerabil în momentul în care școlarii folosesc un repertoriu de gândire și experiența lor anterioară.

### Proiectul didactic de scurtă durată (cheia gândirii critice)

1. Concretizați datele generale cu referire la lecție
  - **Disciplina**
  - **Tema**
  - **Clasa**
  - **Data**
2. Descrieți succint **Motivația**
  - a) În acest scop studiați informația nouă ce urmează a fi propusă elevilor și:
    - Concretizați importanța studierii acestei informații în contextul disciplinei de studiu;
    - Evidențiați conexiunile informației date cu temele studiate anterior și cu temele care vor fi studiate ulterior;
    - Identificați conexiuni interdisciplinare pentru tema abordată;
    - Identificați răspunsuri concrete la întrebarea: De ce/prin ce este valoroasă această lecție pentru elevi?
    - Identificați modalitățile prin care studierea informației să sprijine *învățarea activă și dezvoltarea gândirii critice* (folosiți drept reper întrebările din suportul de curs).
  - b) Redactați textul *Motivației*.
3. Formulați **obiectivele** operaționale
  - a) Obiectivele formulate trebuie să fie:
    - *Specifice*;
    - *demonstrabile* (obiectivele demonstrabile descriu comportamente observabile pe care să le poată demonstra elevii sau produse pe care să fie capabili să le creeze ca urmare a lecției);
    - *să solicite operațiuni de gândire de ordin superior din partea elevilor* (la o lecție se vor elabora obiective ce solicită variate niveluri de gândire).
  - b) Operațiunile de gândire pe care le pot efectua elevii, de regulă, includ:
    - *Cunoștințe*: Capacitatea de a repeta/ a reproduce ceva în forma în care a fost auzit/citit;

- *Înțelegere*: Capacitatea de a exprima o idee, cu referire la informația nouă, cu cuvinte proprii; capacitatea de a face conexiuni între diferite părți din informația nouă;
  - *Aplicare*: Identificarea relevanței unei idei pentru un alt caz; rezolvarea unei probleme/sarcini prin utilizarea unei strategii învățate (din informația nou-studiată);
  - *Analiză*: împărțirea în elemente constitutive și descrierea acestora; compararea în baza unor criterii; găsirea cauzelor și efectelor sau a altor aspecte ale unei idei complexe;
  - *Sinteză*: combinarea mai multor idei în una nouă; crearea unei versiuni noi a unei idei; preluarea unei idei dintr-un mediu sau gen și adaptarea ei la un alt mediu; identificarea soluțiilor pentru o problemă complexă făcând apel la mai multe idei, informații din tema studiată și din alte domenii;
  - *Evaluare*: aprecierea adecvată a unei idei sau surse ca explicație pentru o idee sau un fenomen; argumentarea atitudinii față de informația/fenomenul apreciate...
- c) Operațiunile de gândire solicitate elevilor prin obiective pot fi formulate diferit, ca de exemplu:
- să găsească relevanța pentru ei ca persoane a temei sau a unui detaliu din materialul nou studiat;
  - să identifice din propria experiență exemple ce au conexiune cu informația studiată;
  - să compare sau să opună două sau mai multe idei sau entități;
  - să identifice argumente ce susțin un punct de vedere pe care l-ar putea adopta față de o problemă/idee/fenomen prezentate la lecție;
  - să adopte o poziție și să o susțină în fața unor contraargumente;
  - să descrie un alt fel de a prezenta o idee sau să schimbe anumite părți pentru a vedea care este rezultatul;
  - să decidă ce trebuie să cunoască/să poată face în baza temei nou-studiate;
  - să decidă care este cel mai bun lucru de făcut în legătură cu o problemă apărută la lecție.
- d) Obiectivele formulate pot să-i direcționeze pe elevi prin diverse niveluri de gândire: acumularea informației, sesizarea implicațiilor acestei informații, aplicarea sensurilor aceste informații la propria lor viață.

#### 4. Stabiliți *elementele tehnologice* ale lecției

##### **Tehnologia didactică:**

- **Metodele aplicate**
- **Formele de organizare**
- **Mijloacele utilizate**

#### 5. Stabiliți *condițiile prealabile*

În acest sens:

- Identificați răspunsuri la întrebarea: Ce trebuie să știe sau să poată face un elev pentru a învăța din această lecție? (menționați cunoștințe anterioare ce vizează conținutul, precum și capacitatea elevului de a-și ordona procesele de gândire și învățare reclamate la lecție).
- Identificați nevoia de a le forma elevilor în prealabil anumite deprinderi de învățare, luând în calcul următoarele aspecte: (i) dacă intenționăm să folosim la lecție o metodă nouă de învățare pe care elevii nu au mai aplicat-o anterior, elevii pot să acorde mai puțină atenție informației studiate și mai multă atenție metodei aplicate (de exemplu: la aplicarea pentru prima dată a *ciorchinelui/clusteringului* elevii vor fi preocupați preponderent de forma prezentării în *ciorchine* și nu de conținutul informației); (ii) dacă se va folosi o metodă nouă, se va rezerva mai mult timp pentru ca elevilor să li se explice și procesul, și conținutul.
- Identificați posibile probleme ce pot să apară în procesul de aplicare a metodelor de predare-învățare-evaluare și soluții posibile pentru acestea. De exemplu: dacă învățarea temei noi se va baza pe o lucrare pe care elevii trebuiau să o pregătească ca temă pentru acasă, se poate întâmpla ca nu toți elevii să fi realizat tema pentru acasă, iar în acest caz cadrul didactic planifică și variante de alternativă pentru organizarea eficientă a activității de învățare pentru fiecare copil; dacă intenționăm să folosim metoda Mozaicul, iar în clasă sunt copii cu cerințe educative speciale care nu vor putea face față cerințelor acestei metode, urmează să identificați cum veți proceda în acest caz.

#### 6. Stabiliți modalitățile adecvate de *evaluare*

În acest sens:

- identificați ce dovezi veți avea că elevii au învățat conținutul

informației nou-studiate și că pot utiliza în mod adecvat anumite procese de gândire și învățare;

- identificați în ce mod (cum?) veți stabili/vor demonstra elevii că au învățat conținuturile și procesele noi de gândire și învățare;
- verificați coerența aspectelor și modalităților de evaluare și obiectivele formulate anterior.

## **7. Planificați lecția propriu-zisă**

### **7.1. Evocarea**

Identificați modalitățile adecvate pentru a-i face pe elevi să formuleze întrebări și scopuri pentru învățare.

În acest sens:

- Identificați
  - o modalitățile prin care se va concentra gândirea elevilor pe tema care urmează a fi studiată,
  - o cum îi veți face pe elevi să-și amintească de cunoștințele și experiențele anterioare,
  - o cum veți implica activ toți elevii,
  - o cum le veți trezi curiozitatea,
  - o cum veți face ca elevii să formuleze întrebări;
- Stabiliți metodele și procedeele ce vor fi folosite;
- Estimați timpul necesar pentru aplicarea metodelor și verificați dacă dispuneți de timpul necesar, dacă merită a fi alocat timpul anume în acest fel/dacă utilizarea timpului este eficientă;
- Formulați sarcinile concrete adresate elevilor.

### **7.2. Realizarea sensului**

Identificați modalitățile adecvate prin care elevii vor explora informația nouă/conținutul. Preocuparea dominantă a cadrului didactic se axează pe două dimensiuni: să transmită informația către elevi și să implice activ elevii în investigarea materialului.

În acest sens:

- Analizați gradul de complexitate și volumul informației pe care o veți oferi elevilor;
- Identificați metodele adecvate pentru studierea informației noi, luând în calcul următoarele:
  - o Metodele aplicate vor menține curiozitatea elevilor pe parcursul

învățării (nu puteți să solicitați elevilor să citească informația nouă fără a le stabili o sarcină concretă pentru lectură);

- Metodele aplicate vor oferi elevilor posibilități de monitorizare a propriei înțelegeri/învățări;
- Metodele aplicate vor implica activ toți elevii;
- Dacă volumul informației este mare, selectați o metodă de învățare mai puțin cronofagă (de exemplu, SINELG, lectura ghidată, ghidul pentru învățare etc.);
- Dacă gradul de complexitate a informației este înalt, puteți împărți textul în părți pentru a aplica metode diferite în cazul fiecărei părți a informației (de exemplu, dacă o parte a informației este complicată pentru înțelegerea elevilor, profesorul poate aplica metoda explicației/ prelegerii interactive pentru respectiva parte de informație, iar partea accesibilă pentru elevi se va studia prin aplicarea altei metode – mozaic, predare reciprocă etc.);
- Pentru elevii cu cerințe educative speciale pregătiți sarcini individualizate.
  - Identificați pentru fiecare parte a etapei de realizare a sensului modalitățile adecvate de facilitare, ghidare, susținere și monitorizare a procesului de învățare a elevilor (ce și cum veți face pentru ca să vă convingeți că procesul de învățare decurge eficient, că este implicat fiecare elev; ce indicatori veți urmări pentru ca să vă convingeți că elevii au înțeles informația etc.);
  - Formulați sarcinile concrete adresate elevilor; racordați respectivele sarcini la obiectivele stabilite pentru această lecție;
  - Formulați sarcini pentru elevii cu cerințe educative speciale;
  - Identificați sarcini-soluții pentru situația în care se va constata lipsa condițiilor prealabile;
  - Estimați timpul necesar pentru realizarea sarcinilor.

### **7.3. Reflecția**

Identificați modalitățile adecvate prin care elevii vor exersa și vor demonstra că pot folosi corect informația studiată la etapa de realizare a sensului. În acest sens:

- Identificați metodele cele mai adecvate pentru ca elevii:
  - să demonstreze înțelegerea corectă a elementelor de noutate (verbalizare),

- să demonstreze înțelegerea conexiunilor între informația nou-studiată și informații din alte domenii,
- să demonstreze că pot aplica cele studiate în contexte noi, pentru soluționarea problemelor noi etc.,
- să fie implicați activ;
- Identificați metodele cele mai adecvate pentru a asigura atingerea obiectivelor planificate;
- Identificați metodele cele mai adecvate pentru a evalua achizițiile elevilor;
- Stabiliți metodele ce vor fi aplicate;
- Formulați sarcini pentru elevii cu cerințe educative speciale;
- Identificați sarcini-soluții pentru situația în care se va constata lipsa condițiilor prealabile;
- Estimați timpul necesar pentru realizarea sarcinilor;
- Stabiliți punctele finale, concluziile care ar trebui trase din această lecție. Atenție: dacă la etapa de reflecție în dezbateri opiniile elevilor s-au împărțit în două adverse, cadrul didactic va insista pe formularea clară a punctului de vedere și argumentelor fiecărui grup și va identifica împreună cu elevii cunoștințele și investigațiile necesare pentru rezolvarea problemei apărute. O astfel de situație va oferi profesorului posibilitatea de a stabili programul de activitate a elevilor pentru etapa de *extindere* (poate fi o sarcină pentru toți elevii, pentru un grup concret de elevi, pentru doritori).

#### **7.4. Extinderea**

Identificați modalități prin care să încurajați și să oferiți elevilor ocazia să-și dezvolte independent ideile și să exerseze independent aplicațiile propuse la lecție, să studieze independent aspecte aprofundate ori extinse ale informației studiate la lecție și a deprinderilor de învățare învățate la lecție.

În acest sens:

- Identificați spre ce alte cunoștințe sau activități poate conduce această lecție;
- Identificați cum elevii pot aplica procesele la care au participat în clasă în altă investigație/ activitate;
- Identificați aspectele care au rămas/pot fi pentru aprofundare/extensie;

- Stabiliți sarcini concrete pentru elevi (sarcinile trebuie să fie motivante, interesante, relevante/semnificative pentru elevi. De exemplu: elevii pot aplica interviuri în baza unor chestionare; pot realiza investigații independente, pot elabora eseuri, postere, dramatizări; pot colecta și analiza date; pot aplica cunoștințele pentru soluționarea unor probleme concrete din comunitate etc.);
- Indicați sursele, reperele și mijloacele pe care le pot folosi elevii pentru realizarea sarcinilor.

### **8. După realizarea lecției**

- Identificați aspectele reușite și argumente+dovezi că acestea au fost cu adevărat reușite;
- Identificați cauzele care au determinat reușita;
- Deconstruiți lecția și identificați modalitățile de reconstrucție a elementelor mai puțin reușite;
- Elaborați acțiuni concrete pe care le veți întreprinde pentru îmbunătățirea activității Dvs. ca și cadru didactic.



### **Etapa de evocare**

În această fază se realizează mai multe activități cognitive importante. Întâi, elevul este implicat activ în încercarea de a-și aminti ce știe despre un anumit subiect. Aceasta îl obligă să-și examineze propriile cunoștințe și să înceapă să se gândească la subiectul pe care în curând îl va examina în detaliu. Importanța acestei implicări inițiale va deveni mai clară odată cu descrierea celorlalte două faze. Oricum, important este faptul că prin această activitate inițială elevul stabilește un punct de plecare bazat pe cunoștințele proprii, la care se pot adăuga altele noi. Acest fapt este esențial, dat fiind că orice cunoștințe care persistă sunt înțelese în contextul a ceea ce este deja cunoscut și înțeles. Informațiile prezentate fără un context sau cele pe care elevii nu le pot corela cu altele deja cunoscute sunt cele care se uită foarte repede.

Procesul de învățare este un proces de conectare a noului cu ceea ce este deja cunoscut. Cei care învață își clădesc înțelegerea lucrurilor noi pe fundamentul oferit de cunoștințele și convingerile anterioare. Astfel, ajutându-i pe elevi să reconstruiască aceste cunoștințe și convingeri anterioare, se poate clădi un fundament solid pe care să se construiască înțelegerea pe termen lung a noilor informații. În felul acesta se scot la lumină, de asemenea, neînțelegerile, confuziile și erorile de cunoaștere care nu devin evidente fără examinarea activă a cunoștințelor și convingerilor deja existente.

Al doilea scop al fazei de evocare este de a-l activa pe cel care învață. Învățarea este un proces activ, și nu unul pasiv. Prea des se întâmplă ca elevii să stea pasivi în clasă, ascultându-l pe profesor gândind în locul lor, în timp ce ei stau în bănci luând notițe sau visând cu ochii deschiși.

Pentru ca înțelegerea critică, de durată, să aibă loc, elevii trebuie implicați activ în procesul de învățare. Prin implicare activă se înțelege că elevii devin conștienți de propria lor gândire și își folosesc limbajul propriu. Ei trebuie să-și exprime cunoștințele scriind și/sau vorbind. În felul acesta, cunoștințele fiecăruia sunt conștientizate și este scoasă la suprafață „schema” preexistentă în gândirea fiecăruia în legătură cu un anumit subiect sau idee. Formulând această schemă în mod conștient,

elevul poate să coreleze mai bine informațiile noi cu ceea ce știa deja, deoarece contextul necesar pentru înțelegere a devenit evident.

Deoarece durabilitatea înțelegerii depinde de procesul de corelare a informațiilor noi cu schemele preexistente, al treilea scop al etapei de evocare este esențial. Prin intermediul acestei etape se stabilesc interesul și scopul pentru explorarea subiectului. Interesul și scopul sunt esențiale pentru menținerea implicării active a elevului în învățare. Când există un scop, învățarea devine mult mai eficientă. Fără interes susținut, motivația pentru reconstruirea schemelor sau introducerea de noi informații în aceste scheme este mult diminuată. Multitudinea de idei este un lucru important de descoperit în clasă, pentru că diferențele pot da naștere la întrebări, iar întrebările pot deveni un puternic factor motivațional pentru lectură și înțelegere.

### **Etapa de realizare a sensului**

Aceasta este faza în care cel care învață vine în contact cu noile informații sau idei. Acest contact poate lua forma lecturii unui text (ca în exemplul nostru), a vizionării unui film, a ascultării unei cuvântări sau a efectuării unui experiment. Aceasta este și faza de învățare în care profesorul are influența cea mai redusă asupra elevului, care trebuie să-și mențină implicarea activă în învățare în mod independent.

Sarcina esențială a acestei a doua etape, realizarea sensului, este, în primul rând, de a menține implicarea interesului stabilit în faza de evocare. A doua sarcină esențială este de a susține eforturile elevilor în monitorizarea propriei înțelegeri. Cei care învață sau citesc în mod eficient își monitorizează propria înțelegere când întâlnesc informații noi. În timpul lecturii, cititorii buni vor reveni asupra pasajelor pe care nu le înțeleg. Cei care ascultă o prelegere pun întrebări sau notează ceea ce nu înțeleg pentru a cere ulterior concretizări. Cei care învață în mod pasiv trec pur și simplu peste aceste goluri în înțelegere, fără a sesiza confuzia, neînțelegerea sau omisiunea.

În plus, când elevii își monitorizează propria înțelegere, ei se implică în introducerea noilor informații în schemele de cunoaștere pe care le posedă deja. Ei corelează în mod deliberat noul cu ceea ce le este cunoscut. Ei construiesc punți între cunoscut și nou pentru a ajunge la o nouă înțelegere.

Se pot spune multe despre această fază și despre problemele legate de sporirea implicării și maximizarea înțelegerii. Conversația trebuie să rămână, totuși, la nivelul realizării sensului. Se încurajează stabilirea de scopuri, analiza critică, analiza comparată și sinteza.

### **Etapa de reflecție**

Aceasta este a treia fază. Adesea uitată în predare, ea este la fel de importantă ca și celelalte. În această etapă elevii își consolidează cunoștințele noi și își restructurează activ schema, pentru a include în ea noi concepte. Aceasta este faza în care elevii își însușesc cu adevărat cunoștințele noi, aici are loc învățarea durabilă. Învățarea înseamnă schimbare, înseamnă a deveni cumva altfel. Indiferent dacă această deosebire se manifestă sub forma unui alt mod de a înțelege sau sub cea a unui nou set de comportamente, sau a unei convingeri noi, învățarea este caracterizată de o schimbare, o schimbare autentică și durabilă. Această schimbare se petrece doar când cei care învață se implică activ în restructurarea schemelor lor pentru a include în ele noul.

Această fază urmărește câteva lucruri esențiale. Întâi, se așteaptă ca elevii să înceapă să exprime în propriile lor cuvinte ideile și informațiile întâlnite. Acest lucru este necesar pentru construirea unor scheme noi. Învățarea durabilă și înțelegerea aprofundată sunt personale. Ne amintim mai bine ceea ce putem formula cu propriile noastre cuvinte, în contextul nostru personal.

Înțelegerea este durabilă când informațiile sunt plasate într-un cadru contextual care are sens. Reformulând ceea ce înțelegem cu vocabularul nostru personal, se creează un context personal care are sens.

Al doilea scop al acestei faze este de a genera un schimb sănătos de idei între elevi, prin care să le dezvoltăm vocabularul și capacitatea de exprimare, precum și să le expunem diverse scheme pe care ei să le analizeze, în timp ce și le construiesc pe ale lor. Permițând discuțiile în etapa de reflecție, elevii se confruntă cu o varietate de modele de gândire. Este un moment al schimbării și reconceptualizării în procesul de învățare. Expunerea la multiple moduri de integrare a informațiilor noi în acest moment are ca efect construirea unor scheme mai flexibile, care pot fi aplicate mai bine în practică.

## Etapa de extindere

Etapa Extindere urmează după Reflecție. Dacă la reflecție s-a conturat sistemul de cunoștințe, abilități și atitudini, pentru a definitiva ciclul firesc de formare a competenței este nevoie de a le aplica în diferite situații de integrare. Astfel, corelația dintre teorie și practică devine evidentă. Elevii realizează un transfer de cunoaștere. Pentru a realiza acest lucru ei aplică cele însușite la ore în situații de integrare simulate (de ex: Imaginați-vă că...), studii de caz etc. O altă sarcină este de a implica elevii în rezolvarea sarcinilor în condiții de integrare autentice.

Ținem să menționăm că nu toate temele din disciplinele academice oferă posibilitatea de a utiliza situații autentice, dar acolo unde e posibil trebuie să le planificăm.

O situație autentică înseamnă o situație reală din viață, o problemă care necesită rezolvare și care stimulează mobilizarea resurselor interne și externe ale elevilor. Astfel, ei își dezvoltă competențe, care devin pe parcurs modele comportamentale obișnuite, firești. Profesorii creează context pentru simularea, exersarea competențelor necesare la locul de muncă, sarcini care îi pun în situația de a ieși din cadrul clasei, orei, școlii în comunitate, la o întreprindere, în familie, cămin etc. Prin proiectarea inițiativelor de a participa la acțiuni publice, lecția derulează și dincolo de cadrul școlii, ca și modalitate de dezvoltare a responsabilității civice, profesionale, a spiritului de observare și antrenare a creativității, în beneficiul comunității în care funcționează școala. Astfel, învățarea capătă sens, sporește motivația, implicând activ aspecte intrinseci și extrinseci.

Pentru ca sistemul de evaluare să fie operațional, evaluatorul trebuie să răspundă la o serie de întrebări:

***DE CE EVALUĂM?***

- pentru a cunoaște performanțele și progresele;
- pentru a îmbunătăți performanțele 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 disfuncționalităților și elaborarea strategiilor corective;
- pentru a cunoaște care este stadiul de pornire și cum se poate acționa 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 programe de progres.

***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 procesului de învățare;
- modul de folosire a unui aparat sau a unui mijloc de învățământ dinainte stabilit;
- trăsături de personalitate și de conduită;
- progresele școlare;
- procesele de instruire;
- sistemul de unități de instruire;
- personalul didactic (autoevaluare).

### ***CUI FOLOSEȘTE EVALUAREA?***

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

### ***PE CINE EVALUĂM?***

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

### ***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;
- portofoliu;
- hărți conceptuale;
- investigații;
- observarea curentă a comportamentului;
- jurnalul reflexiv;
- cu ajutorul mijloacelor de învățământ, al calculatorului;
- proiectul.

O evaluare eficientă analizează în ce măsură conținuturile au fost definite în conformitate cu obiectul, dacă s-a efectuat o analiză de nevoi ale elevului și în ce măsură procesele de instruire au stimulat și au favorizat învățarea. În acest sens, trebuie precizat faptul că „*modurile de evaluare a rezultatelor școlare influențează procesul de instruire și activitatea de învățare*”.

Rezultatele activității pot fi evaluate raportându-se la conținut sau norma programei, la norma statistică a grupului școlar sau la standardele locale, naționale sau internaționale, la norma individuală sau la obiective.

**Strategia de evaluare. Prin strategie se înțelege ansamblul de acțiuni întreprinse într-o organizație pentru atingerea obiectivelor stabilite pe termen lung și mediu. Strategia vizează asigurarea resurselor umane și materiale, probleme de planificare și organizare a muncii, de cooperare în cadrul organizației potrivit funcțiilor managementului modern, toate acestea având un caracter anticipativ, cu bătaie lungă, un pronunțat spirit de previziune.**

Termenul „strategie” poate fi corelat cu activitatea didactică.

Activitatea didactică, indiferent de tipul instituției de învățământ, se desfășoară în conformitate cu anumite finalități cunoscute sub denumirea de obiective pedagogice sau didactice. Pentru atingerea obiectivelor la un nivel de performanță cât mai ridicat, atât la nivelul instituției de învățământ, cât și la nivelul clasei, intră în joc resursele materiale (spații de învățământ, mobilier, material didactic, mijloace tehnice etc.) și cele umane (profesori, elevi, personal auxiliar etc.), au loc procese de planificare, de organizare și dirijare, de control și evaluare, toate acestea vizând atingerea obiectivelor pedagogice stabilite.

De priceperea utilizării resurselor și de capacitatea de conducere a procesului de învățământ (de strategia didactică) depind performanțele școlare obținute de elevi.

### **Modalități de diminuare a erorilor în evaluarea didactică**

Factorii variabilității notării rezultatelor școlare derivă din specificul disciplinelor de învățământ.

Conținutul didactic cu particularitățile pe care le reprezintă diversele discipline se pretează integral la o evaluare exactă. Experiența didactică și cercetările docimologice arată că lucrările scrise la matematică, fizică, chimie, biologie pot fi apreciate mult mai exact decât lucrările de filosofie, literatură, istorie etc.

*Un bun profesor are această atitudine statornică: îi învață pe discipoli să se lipsească de persoana lui, în favoarea altor mijloace de învățare.*

Anexa 5. Analiza comparativă a școlilor de autor

Pedagogia Frienet	Criteriu:	Pedagogia Pas cu Pas
Clasa este împărțită în mai multe grupuri mici, la alegerea copiilor, care durează 3-4 săptămâni, fără a interveni vreo schimbare.	<b>În funcție de structura clasei de elevi:</b>	Clasele sunt organizate pe centre de activitate, care încurajează învățarea prin experiment și lucrul în grupuri mici.
Se poate aplica cu succes la ciclurile primar, gimnazial și liceal.	<b>În funcție de aplicabilitatea pedagogiei alternative în sistemul de învățământ:</b>	Se poate aplica cu succes la treapta preșcolară, primară și gimnazială.
Frienet este o pedagogie care responsabilizează la maxim elevii, îi ajută să-și dezvolte încrederea în sine și îi învață respectul față de alții.	<b>În funcție de aptitudinile ce tind a fi valorificate în rândul elevilor:</b>	Pas cu Pas are misiunea de a dezvolta la fiecare copil capacitatea de a fi creativ, de a-și forma o gândire critică, de a face opțiuni, de a avea inițiativă, de a comunica ușor cu semenii, de a-i înțelege, a negocia.
Notele sunt înlocuite cu grile de evaluare bipartite elev-dascăl, centuri de culoare, scări de competiție, bilanțuri, sisteme de brevete.	<b>În funcție de sistemul de notare folosit:</b>	Copiii nu primesc note sau calificative. Greșelile nu se corectează cu culoarea roșie. Nu există cataloage de note.
Evaluarea constă în verificarea realizărilor elevilor prin autoevaluare, evaluarea colectivă și socializare. Nu se urmărește identificarea a ceea ce știe și ce nu știe elevul, dar a progreselor ce se înregistrează de la o etapă la alta.	<b>În funcție de tipul de evaluare utilizat:</b>	Se utilizează evaluarea continuă, ceea ce poate oferi o imagine clară, corectă și reprezentativă a capacităților și progreselor copilului. Se pune accent pe ceea ce știe și poate elevul, nu pe ceea ce nu știe și nu poate.



Se bazează pe munca școlară motivată, activitate personalizată, expresie liberă și comunicare, cooperare, globalitate a acțiunii educative.	<b>În funcție de principiile pe care se orientează alternativa educațională:</b>	Se bazează pe învățământul orientat în centre de activitate, implicarea familiei și a comunității, respectul diversității umane și incluziunea grupurilor defavorizate.
---	--	---

<b>Criterii:</b>	<b>Școala „Pas cu Pas”</b>	<b>Școala Waldorf</b>
<b>Utilizarea materialelor informative</b>	Cărțile și caietele sunt speciale, diferite de cele clasice.	Elevii își elaborează propriile „manuale”, așa-numitele caiete de epocă, la care se adaugă folosirea fișelor de lucru, alte resurse bibliografice.
<b>Notarea și aprecierea rezultatelor</b>	Nu se primesc note, nici calificative.	Notele lipsesc.
<b>Abordarea teoriilor fundamentale</b>	Este bazată pe datele științifice ale psihologiei dezvoltării copilului.	Este bazată pe metode antroposofice de predare și educare. <b>Antroposofia</b> este o concepție despre om și lume fundamentată de Rudolf Steiner.
<b>Conținutul procesului de învățământ</b>	Este respectat Planul de învățământ propus, însă nu există teme pentru acasă.	Curriculumul de bază (numit Curriculum Waldorf) include arte lingvistice, mitologie, istorie, geografie, geologie, algebră, geometrie, mineralogie, biologie, astronomie, fizică, chimie și nutriție. Cu toate acestea, există recomandări pentru curricula Waldorf, susținute pe principiile comune ale școlilor.
<b>Autoreglarea procesului (principiilor)</b>	Procesul de învățământ este centrat pe copil și educația este individualizată. Învățarea activă, semnificativă pe parcursul întregii vieți.	Elevii reprezintă „scopul și rațiunea existenței școlilor Waldorf”. Unitatea o reprezintă clasa, iar în cazul școlii Waldorf copiii nu sunt lăsați repetenți, considerându-se că acest fapt are consecințe dezastruoase asupra dezvoltării armonioase a copilului.

<b>Criterii:</b>	<b>Pedagogia Waldorf</b>	<b>Pedagogia Montessori</b>
<b>Activități preșcolare</b>	Jocul este o muncă pentru un copil mic. Se străduiește să dezvolte imaginația și gândirea creativă a copiilor, să realizeze coeziunea echipei de copii.	Un copil mic este un burete. Educația timpurie se concentrează pe sarcini intelectuale complexe care se construiesc unele pe altele deja la vârsta preșcolară.
<b>Rolul parinților</b>	Părinții sunt direct implicați în pregătirile pentru toate sărbătorile, târgurile și expozițiile, în fabricarea jucăriilor, sunt personaje importante și principalii spectatori.	Părinții participă la seminarii în care înțeleg ideile și principiile pedagogiei alese, realizează importanța creării unui mediu educațional proactiv acasă și sunt invitați la rolul de observator atent al dezvoltării copilului lor.
<b>Atitudine față de artă</b>	Aici au fost create toate condițiile pentru creativitate: muzică, dans, meșteșuguri, arte plastice, teatru, basme.	Copiilor li se oferă mostre gata făcute care pot fi studiate, dar nu li se oferă posibilitatea de a crea și inventa.
<b>Materiale</b>	Materiale naturale. Copiii sunt încurajați să-și creeze propriile jucării, materiale didactice și manuale.	Materiale naturale, special concepute pentru fiecare eveniment. Toate materialele didactice au fost pregătite în prealabil de către adulți.
<b>Componența grupului</b>	Se formează grupuri de copii de aceeași vârstă.	Cursurile se desfășoară în grupuri de copii de diferite vârste.
<b>Mediu</b>	Mediu ritmic previzibil, explicație individuală. Materialele principale sunt jucăriile.	Mediu liber, independent. Copiii aleg ceea ce să învețe. Mediul este dotat cu rafturi deschise cu materiale didactice frumoase și ecologice și nu implică prezența jucăriilor și a zonelor pentru creativitate.

<b>Metode de predare</b>	Elevii mai mici și mai mari învață imitând activitățile profesorului și urmărind profesorul. Se cultivă o abordare interdisciplinară, care îi permite copilului să-și formeze o viziune holistică asupra lumii.	Obiective de învățare individuale vizate. Elevul decide deseori singur ce este interesant de făcut pentru el în acest moment și lucrează cu manualele selectate conform unui algoritm dat. Profesorul observă și vine în ajutor dacă copilul întreabă.
<b>Scopul</b>	De a oferi elevilor un simț al eticii și de a cultiva valori care pot aduce sens vieții lor și pot contribui la binele comun al societății.	Promovarea la elevi a înțelegerii proceselor vieții, a lumii și a societății din jurul lor, astfel încât copiii să-și poată dezvolta propriile valori.
<b>Note</b>	Atât grădinița, cât și școala, care funcționează după sistemul Waldorf, nu dau note copiilor. Nu există teste, manuale și teme pentru acasă. Elevii dobândesc toate cunoștințele și abilitățile în procesul de comunicare.	Notele se fac după principiul: învățat și neînvățat. Cercul setului obligatoriu de cunoștințe, abilități este determinat de un set complet de prezentări și materiale

**Viorica Reaboi-Petrachi**

# **TEHNOLOGII EDUCAȚIONALE MODERNE**

## **Suport de curs**

---

Redactare – *Ariadna Strungaru*  
Asistență computerizată – *Maria Bondari*

Bun de tipar 30.03.2022. Formatul 60 x 84  $\frac{1}{16}$   
Coli de tipar 7,0. Coli editoriale 5,5.  
Comanda 103. Tirajul 50 ex.

Centrul Editorial-Poligrafic al USM  
str. Al. Mateevici, 60, Chișinău, MD 2009